

# **Kierunki studiów ekonomicznych**

## **– stan obecny i propozycje zmian**

pod redakcją Emila Panka

Materiały z ogólnopolskiej konferencji  
zorganizowanej w dniach  
25–26 października 2002 roku  
w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

Warszawa, grudzień 2002

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji      Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości  
Kierunków Ekonomicznych

Al. Niepodległości 162, lokal 150	ul. Sterlinga 27/29
02-554 Warszawa	90 -212 Łódź
tel./fax (22) 646 61 42	tel. (42) 632 59 91, 631 95 58,
<a href="http://www.fundacja.edu.pl">http://www.fundacja.edu.pl</a>	tel./fax 630 27 81
e-mail: <a href="mailto:biuro@fundacja.edu.pl">biuro@fundacja.edu.pl</a>	<a href="http://www.fep.lodz.pl">http://www.fep.lodz.pl</a>
	e-mail: <a href="mailto:fep@fep.lodz.pl">fep@fep.lodz.pl</a>

Publikacja wydana we współpracy z Uniwersytecką Komisją Akredytacyjną

Opracowanie redakcyjne: Ewa Wosik

ISBN: 83-917004-2-9

Nakład: 350 egz.

# Spis treści

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

## Część I

### Kierunki studiów ekonomicznych – rozwiązania systemowe

<i>Urszula Grzełońska</i> Co to jest kierunek studiów ekonomicznych? .....	9
<i>Jerzy Dietl</i> Kierunki studiów ekonomicznych – ilość czy jakość? .....	15
<i>Leszek Żabiński</i> Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – rozwój wewnętrzny czy multiplikacja? .....	22
<i>Aurelia Polańska</i> Argumenty uzasadniające organizowanie dwóch kierunków studiów ekonomicznych .....	29
<i>Ryszard S. Domański</i> Kierunki i organizacja studiów ekonomicznych – propozycja uporządkowania .....	38
<i>Danuta Strahl</i> Zasady tworzenia kierunków studiów – dziś i jutro .....	42

## Część II

### Kierunki studiów ekonomicznych – doświadczenia polskie i zagraniczne

<i>Marek Ratajczak</i> Kierunki studiów a organizacja i funkcjonowanie uczelni ekonomicznych ...	59
<i>Henryk Babis</i> Podnoszenie jakości kształcenia na ekonomicznych kierunkach studiów wyższych .....	66

*Aleksander Sulejewicz*

Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej)  
powiększa „kapitał społeczny”? ..... 69

*Roman Niestrój*

Model kształcenia na Wydziale Zarządzania  
Akademii Ekonomicznej w Krakowie ..... 88

*Krzysztof Jajuga*

Standardy edukacyjne w zakresie finansów  
– niektóre doświadczenia zagraniczne ..... 92

*Honorata Sosnowska*

Kierunek „ekonomia”  
– konieczność oparcia na teorii ekonomii i metodach formalnych ..... 98

*Stanisław Macioł*

Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002 ..... 101

*Piotr Bielecki*

Struktura kierunkowa studiów ekonomicznych, menedżerskich  
i pokrewnych w szkolnictwie wyższym krajów rozwiniętych ..... 113

*Peder Østergaard*

TUNING – a starting point for making changes in higher education ..... 132

### Część III

Dyskusja panelowa. Czy potrzebne są nowe kierunki  
studiów ekonomicznych? ..... 147

# Słowo wstępne

Na wybór tematu konferencji znaczący wpływ miał fakt, że aktualna lista kierunków studiów ekonomicznych oraz obowiązujące tzw. minimalne wymagania programowe<sup>1</sup> od chwili ustanowienia, tj. od ponad 10 lat, wzbudzają wiele kontrowersji i uwag krytycznych.

Obowiązująca w Polsce lista kierunków studiów ekonomicznych z przypisanymi im treściami jest wypadkową bardzo wielu czynników wewnętrznych związanych z mechanizmem funkcjonowania oraz strategią rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego, wchodzenia tego szkolnictwa w europejską przestrzeń akademicką, a także czynników zewnętrznych, spowodowanych oddziaływaniem dalszego i bliższego otoczenia szkół ekonomicznych, w tym zwłaszcza praktyki gospodarczej. Do czynników tych należą m.in.:

- powszechne dążenie społeczeństwa do podnoszenia poziomu wiedzy ekonomicznej;
- tendencja do nadawania studiom ekonomicznym charakteru uniwersyteckiego, dającego solidne podstawy teoretyczne i wiedzę ogólną (w imię poszanowania rozwoju osobowego studentów oraz łatwiejszej adaptacji absolwentów do zmieniających się warunków pracy i życia), skontrastowana z dążeniem do kształcenia specjalistycznego, prowadzonego w imię uczynienia absolwenta przydatnym do pracy w zawodzie natychmiast po ukończeniu edukacji, a w konsekwencji nadawania studiom ekonomicznym charakteru *stricte* zawodowego;
- polityka edukacyjna państwa zmierzająca do podnoszenia wskaźnika skolaryzacji, zwłaszcza w zakresie edukacji ekonomicznej, co jest próbą (w ogólnym rachunku pomyślną) odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie społeczne w tym zakresie;
- wielkie tempo rozwoju (głównie ilościowego) szkół niepublicznych;
- rosnąca konkurencja na rynku edukacyjnym;
- świadomość rychłej konfrontacji polskiego rynku edukacyjnego z rynkiem europejskim;
- gra interesów rozmaitych grup nacisku.

Na temperaturę, zakres i przedłużający się czas dyskusji na temat kierunków studiów ekonomicznych bez wątpienia wpływa brak powszechnie akceptowanej, jasnej i w miarę precyzyjnej definicji kierunku studiów. Szansa na sformułowanie (przyjęcie) takiej definicji

<sup>1</sup> Określone w znowelizowanej wersji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z marca i czerwca 2002 r.

jest zresztą – w najbliższej i dalszej przyszłości – dość nikła choćby dlatego, że taka definicja powinna mieć charakter uniwersalny, obejmować wszystkie dziedziny i dyscypliny nauk, w których zakresie prowadzone jest kształcenie w szkołach wyższych, co jest sprawą niesłychanie trudną. Należy raczej – rezygnując, przynajmniej na razie, z poszukiwania takiej definicji – dążyć do pewnej, choćby nawet i niewyczerpującej, charakterystyki tego, co rozumiemy przez „kierunek studiów ekonomicznych”. Czytelnik oceni, czy i w jakim stopniu udało się wykonać to zadanie uczestnikom konferencji.

Czy uzasadniona jest (programowo, kadrowo, rynkowo) obecna dywersyfikacja kierunków studiów? Jeśli tak, to czy obowiązujące minimalne wymagania programowe odpowiadają wymaganym standardom edukacyjnym? Czy należy wrócić do koncepcji dwóch kierunków studiów (ekonomia, zarządzanie), czy też uzasadnione jest rozszerzenie obecnej listy kierunków studiów ekonomicznych? Czy obowiązujące treści nauczania i minimalne wymagania programowe odpowiadają europejskim (światowym) standardom edukacji ekonomicznej? Czy wiedza, którą wynosi ze studiów ekonomicznych polski absolwent zapewnia mu konkurencyjną przewagę na rynku pracy? Jaki powinien być docelowy model naszego kształcenia na uczelniach ekonomicznych (także w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej)? Czy i w jakim stopniu mogą pomóc w tym zakresie doświadczenia zagraniczne?

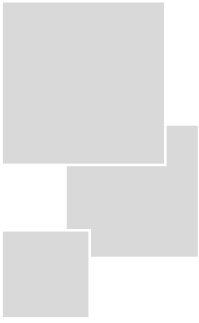
Na te i wiele innych pytań staramy się odpowiedzieć w niniejszej książce. Nie należy przypuszczać, że konferencja rozwiązała wszystkie nasze wątpliwości. Ale jeśli choć na niektóre z poruszonych kwestii zostało, zdaniem Czytelnika, rzucone nowe światło, trzeba to uznać za jej sukces i potwierdzenie celowości podobnych dyskusji w przyszłości.

Liczba i objętość tekstów nadesłanych na konferencję daleko przekroczyła możliwości publikacji. Byliśmy więc zmuszeni do dokonania wyboru tekstów, a ponadto do poddania niektórych z nich znacznym skrótom, za co Autorów bardzo przepraszamy. Niniejszy tom zawiera więc tylko część materiałów prezentowanych na konferencji oraz zapis dyskusji panelowej poświęconej nowym kierunkom studiów ekonomicznych. Wszystkie teksty konferencyjne w wersji oryginalnej zamieszczone są na stronie internetowej Fundacji ([www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)).

Część I



# Kierunki studiów ekonomicznych – rozwiązania systemowe







# Co to jest kierunek studiów ekonomicznych?

## 1. Sformułowanie problemu

Dlaczego nie podoba się nam lista tzw. kierunków studiów istniejących obecnie w obrębie studiów ekonomicznych?

Komitet programowy, formułując przesłanki tej konferencji, podjął dwa wątki rozumowania. Nierozstrzygnięcie na początku lat dziewięćdziesiątych licznych kontrowersji wokół problemu kierunków studiów skutkuje podejmowaniem przez szeroko rozumiane uczelnie ekonomiczne coraz to nowych prób prowadzenia studiów na coraz to nowych kierunkach. Z drugiej strony, organy nadzorujące szkoły wyższe mają kłopot z akceptowaniem bądź odrzucaniem tych wniosków, gdyż brakuje im jednoznacznych argumentów w postaci kryteriów tworzenia nowych kierunków studiów ekonomicznych oraz – co ważniejsze – ten brak utrudnia im porządkowanie i doskonalenie powszechnie obowiązujących standardów edukacji ekonomicznej (struktury i treści tzw. minimów programowych).

Do tych dwóch wątków można dodać jeszcze dwa inne. Po pierwsze, wydaje się, że coraz powszechniejsze jest rozmijanie się oczekiwań pracodawców dotyczących kwalifikacji potencjalnych pracowników – absolwentów uczelni ekonomicznych – oraz wiedzy i umiejętności posiadanych przez tych absolwentów. Rodzi to pytanie, czy przyjmując istniejące kierunki studiów, umożliwiliśmy studentom opanowanie takiego zakresu i zasięgu wiedzy, iż pozwoli im to odnaleźć się w każdych okolicznościach, w jakich postawi ich życie zawodowe. Po drugie, ponieważ jedną z barier podnoszenia jakości kształcenia ekonomistów i menedżerów jest brak powszechnie akceptowanych wzorców tego kształcenia w postaci jednoznacznie akceptowanych minimów programowych ustalanych właśnie dla poszczególnych kierunków studiów, aby usunąć tę barierę, trzeba najpierw zgodzić się co do kierunków studiów i dopiero później podjąć dyskusję nad – ogólnie mówiąc – minimami programowymi. Innymi słowy, powrót do dyskusji nad kierunkami studiów ekonomicznych jest niezbędny do podjęcia owocnych dyskusji ze środowiskiem pracodawców ekonomistów kształcących się w Polsce oraz do rozważań nad jakością ich kształcenia.

Już wymienione wyżej wątki wskazują, że dyskusja o kierunkach studiów ekonomicznych może wzbudzać wielkie spory. Stwierdziwszy to, chcę jednak spokojnie przeanalizować, czym jest kierunek studiów ekonomicznych, a następnie zgłosić – z perspektywy obecnej sytuacji w interesującej nas materii – kilka propozycji do rozważenia.

## 2. Co to jest kierunek studiów (ekonomicznych)?

Kierunek studiów nie jest traktowany w tej dyskusji tak, jak się go rozumie, kiedy np. poddaje się akredytacji poszczególne „kierunki studiów”. W tym drugim przypadku pojęcie to utożsamia się z pewnymi właściwościami instytucji prowadzącej kształcenie na określonym kierunku, treścią i zakresem wiedzy będącej przedmiotem edukacji, procedurami przyjmowanymi w procesie kształcenia, przy kontroli jego wyników, przy kwalifikowaniu kandydatów na studia i uznawaniu studentów za już wykształconych, a wreszcie z kwalifikacjami i zaangażowaniem nauczycieli akademickich prowadzących studia na danym kierunku. Tutaj przez pojęcie „kierunek studiów” rozumiem treść i zakres wiedzy oraz umiejętności przekazywanych studentom podczas studiów. Dyskusja o kierunkach studiów dotyczy natomiast reguł zestawiania lub podziału tej wiedzy, czyli odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie kształcić studentów – czy kształcić ich szerzej, czy wężej; szeroko i płytko, czy wąsko i głęboko. Czasami zresztą wychodzę nieco poza tak wąskie rozumienie pojęcia „kierunek”.

Najbardziej naturalnym kryterium przy określaniu treści i zakresu poszczególnych kierunków studiów jest – jak się wydaje – powiązanie kierunków studiów z istniejącymi, względnie odrębnymi dziedzinami wiedzy (nauki). Ponieważ z założenia kształceniem w szkołach wyższych zajmują się ludzie zaangażowani równocześnie w tworzenie wiedzy, uprawiający naukę, a kształcenie w szkołach wyższych jest z założenia upowszechnianiem przez kształcących ich własnych odkryć i dociekań twórczych, wynika z tego, że kierunki studiów powinny być określane jako pochodna sprecyzowania i wyznaczenia granic poszczególnych dyscyplin wiedzy.

Jeżeli teraz popatrzeć z naszkicowanej powyżej perspektywy na listę kierunków studiów istniejących w polskich publicznych akademiach ekonomicznych oraz niepublicznych wyższych szkołach ekonomii i zarządzania, napotkamy kilka niespodzianek. Po pierwsze, do studiów ekonomicznych zaliczone zostają kierunki reprezentujące dwie odrębne dziedziny wiedzy czy dwie odrębne dziedziny nauki, z których przyznaje się odrębne stopnie naukowe: nauki ekonomiczne i nauki o zarządzaniu. (Nie miejsce tu na dociekanie, czy są to naprawdę dziedziny nauki w tym sensie, w jakim nauką jest fizyka bądź biologia). Po drugie, istnieją kierunki studiów, o których można z jednakowym powodzeniem mówić, że reprezentują zarówno ekonomię, jak i zarządzanie (finanse i bankowość?). Po trzecie, są kierunki studiów kształcące w wiedzy fragmentarycznej, gdyż np. ekonometria (występująca jako odrębny kierunek studiów, nie wiedzieć dlaczego łącznie z informatyką) jest w istocie fragmentem ekonomii i nie zmieni tego fakt, że w Polsce jest wielu ekonomistów ignorantów w zakresie ekonometrii, i na odwrót. Po czwarte wreszcie, są kierunki, które równie dobrze można zaliczyć do ekonomii bądź zarządzania, jak i do innych dziedzin wiedzy (stosunki międzynarodowe czy towaroznawstwo). Z powyższych obserwacji można wyciągnąć wniosek, że kierunki studiów ekonomicznych występujące w polskich wyższych szkołach ekonomicznych są dość słabo powiązane z istniejącymi dziedzinami wiedzy i nauki, a fakt ten nie musi być uznany za oczywisty i sam przez się zrozumiały.

A może kierunki studiów ekonomicznych w Polsce są wyodrębnione z uwzględnieniem przede wszystkim kryteriów marketingowych? Po prostu najpierw nadaje się nazwę kierunkowi studiów, odgadując ambicje młodych ludzi i ich rodziców, a później nazwę wypełnia się kilkoma czy kilkunastoma równie „prestizowymi” przedmiotami. Za taką genezę istniejących



kierunków studiów ekonomicznych przemawia chociażby fakt kolejnych mód na poszczególne kierunki studiów; najpierw modne było „zarządzanie i marketing”, potem zastąpił je kierunek „finanse i bankowość”, teraz jest moda na „stosunki międzynarodowe”, a ostatnio trwają próby uruchamiania nowych kierunków studiów, występujących dotychczas jako modne specjalności w ramach kierunków istniejących.

W kręgach innowatorów „kierunkowych” można czasami usłyszeć argumentację, że tworzenie nowych kierunków na studiach ekonomicznych wynika z zapotrzebowania praktyki. To otoczenie gospodarcze (czyli firmy, organy samorządowe i rządowe) zmienia się, potrzebuje coraz to inaczej wykształconych specjalistów, a szkoły wyższe, odpowiadając na to zapotrzebowanie, zmieniają sposób kształcenia, co znajduje wyraz w coraz to nowych kierunkach studiów. W gruncie rzeczy argument potrzeb praktyki można potraktować jako odmianę argumentacji marketingowej, z tym że inna jest „grupa docelowa” zabiegów marketingowych. Gdy wyodrębnianie kierunków studiów uzasadnia się potrzebami młodzieży, szkoły wyższe widzą swojego głównego klienta w potencjalnych studentach. Kiedy zaś wyodrębnianie kierunków uzasadnia się potrzebami praktyki, jako główny klient są postrzegani potencjalni pracodawcy absolwentów uczelni.

Wreszcie pojawia się rozumowanie, że przyjmujemy taką a nie inną listę kierunków studiów ekonomicznych, ponieważ tak postępuje się za tą czy inną granicą (na wschodzie lub na zachodzie).

Rozpatrzmy wyżej zarysowane argumenty po kolei, zaczynając od końca. Twierdzenie, że przyjmujemy taką a nie inną listę kierunków (ekonomicznych) dlatego, że taka lista kierunków istnieje za granicą nie zwalnia nas od odpowiedzi na pytanie, czym jest dla nas kierunek studiów, gdyż w dalszym ciągu nie wiemy, dlaczego istnieje właśnie taka lista kierunków i nie potrafimy się obronić przed ocenami, że dokonaliśmy niewłaściwego wyboru.

Zwolennikom „marketingowego” podejścia do kierunków studiów można przypomnieć starą dyskusję toczoną wśród ekonomistów na temat, czy to producent, czy odbiorca produktu dostarcza pierwotnego impulsu do innowacji w tym produkcie. Ciągłe jeszcze nie znaleziono argumentów przeciwstawiających się tezie Schumpetera, że to producent samochodu był twórcą koncepcji tego pojazdu, a nie użytkownicy dyliżansów, którym znudziło się podróżowanie tym środkiem transportu. Podobnie trudno byłoby obalić tezę, że to szkoła wyższa proponuje kształcenie o takim czy innym zasięgu, a nie czyni tego klient (student czy pracodawca absolwenta uczelni), nie mający pojęcia o tym, co może od uczelni uzyskać poza tym, co uzyskuje w danym momencie czy uzyskiwał w przeszłości. Żeby kandydat na studenta oczekiwał czegoś określonego od uczelni w postaci takiego czy innego kierunku studiów, żeby szef personalny firmy mógł wyrażać zadowolenie czy niezadowolenie z kandydatów przychodzących do pracy, musieli oni najpierw otrzymać od systemu edukacji sygnał o tym, czego mogą, a czego nie mogą oczekiwać od szkoły wyższej w postaci zestawu wiedzy przekazywanej studentom.

Pozostaje argument, że to historycznie ukształtowane dyscypliny wiedzy i nauki są naturalną podstawą wyodrębniania sensownych kierunków studiów i – powiem otwarcie – przy tej argumentacji pozostanę w dalszej części moich wywodów. Trzeba podkreślić, że mówię o studiach w znaczeniu studiów akademickich, o kształceniu w określonej dziedzinie wiedzy, a nie o szkoleniu w postaci przekazania zbioru bardziej lub mniej użytecznych wiadomości. Przyjmując taką perspektywę, nie sposób nie wysunąć pod adresem obecnej praktyki

tworzenia kierunków studiów kilku uwag krytycznych i kilku – być może kontrowersyjnych – propozycji.

### 3. Pięć postulatów dotyczących kierunków studiów (ekonomicznych) w Polsce

Gdy się patrzy na mapę szkół wyższych w Polsce prowadzących kierunki studiów zakwalifikowane obecnie do studiów ekonomicznych, trudno jest wysuwać propozycje dotyczące wszystkich uczelni. Istnieją bowiem co najmniej dwie grupy szkół wyższych. Do pierwszej zaliczę szkoły naprawdę akademickie, wiążące kształcenie z autentyczną pracą naukową i postępujące tak nie z tej przyczyny, że takie są formalne warunki prowadzenia np. studiów magisterskich, ale dlatego, że tak pojmują swoją misję ludzie tworzący daną szkołę. Do drugiej grupy należą uczelnie nieakademickie. Podział ten nie pokrywa się ani z podziałem na szkoły publiczne i niepubliczne, ani z nazwami poszczególnych instytucji akademickich (akademia – szkoła wyższa), ani z ich umiejscowieniem, ani wreszcie z ich elitarnością czy nieelitarnością. Po prostu jedne instytucje mają ambicje i możliwości kształcenia na poziomie uniwersyteckim, a inne nie mają, co niekoniecznie przemawia przeciw tym drugim. Te pierwsze są na ogół instytucjami o takim potencjale kadrowym i badawczym, że mogą przyznawać stopnie (i tytuły?) naukowe. Takie instytucje mogą (i powinny) prowadzić kierunki studiów pozwalające konsumować prowadzone badania. W dziedzinie nauk ekonomicznych ukształtowanych historycznie w Polsce są to kierunki ekonomia oraz zarządzanie. Mówiąc o ukształtowaniu historycznym, mam na myśli fakt, że pierwsze w Polsce kierunki zarządzania pojawiły się na uczelniach ekonomicznych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku, ponadto wydaje mi się, że te dwie dyscypliny naukowe mają ze sobą więcej wspólnego niż każda z nich z jakąkolwiek inną dyscypliną.

Postuluję zatem – i jest to **postulat numer jeden** – żeby w Polsce istniały dwa typy studiów ekonomicznych: pierwszej i drugiej kategorii, oraz żeby studia pierwszej kategorii odbywały się na dwóch kierunkach: ekonomii i zarządzania. Przy tym we wszystkich uczelniach kierunki te powinny obejmować te same fragmenty nauk ekonomicznych i nauk o zarządzaniu, wyodrębnione ze względu na przedmiot badań (będący jednocześnie przedmiotem nauczania), stosowane metody i odrębny język. Sądzę, że przedstawiciele obydwu dyscyplin potrafią się zgodzić w kwestii podziału tych dyscyplin na względnie odrębne poddyscypliny różniące się od siebie pod względem właśnie wymienionych cech i będą w stanie ułożyć minima programowe uwzględniające wszystkie te fragmenty. Nie oznacza to oczywiście bliskiego upodobnienia do siebie studiów na kierunku ekonomia czy zarządzanie w poszczególnych szkołach wyższych. Podobnie jak w przypadku pozostałych kierunków, w jednej uczelni silniejsza będzie kadra kształcąca np. w dziedzinie ekonomii sektora publicznego, podczas gdy w innej będzie mocniej reprezentowany handel międzynarodowy. Każdą jednak instytucję prowadzącą ten kierunek „pierwszej kategorii” powinien opuszczać absolwent szeroko wykształcony (co oznacza wszechstronne wykształcenie w danej dyscyplinie), zdolny do szybkiego opanowania reguł obowiązujących w dowolnej dziedzinie praktyki gospodarczej czy zarządczej.

**Postulat numer dwa** sprowadza się do sugestii, aby zrezygnować z wyodrębniania *explicit* specjalności na każdym z postulowanych kierunków. Jest oczywiste, że jedna uczelnia



na prowadzonym przez siebie kierunku „zarządzanie” będzie uczyć więcej rachunkowości, inna zaś będzie bardziej skoncentrowana na marketingu i badaniach rynku. Absolwenci zaś świadczą o tym lepiej niż etykieta i odpowiednia pieczęć w dyplomie ukończenia studiów. Obserwacja praktyki edukacyjnej w Polsce podpowiada uwagę, że skłonność do mnożenia kierunków, specjalności i specjalizacji jest silnie skorelowana dodatnio ze słabością merytoryczną kadry nauczającej oraz mętnością wizji u kierownictwa danej instytucji.

**Postulat numer trzy** dotyczy stosunku do różnych trybów studiowania, a mianowicie studiów dziennych i zaocznych. Otóż wydaje się, że dotychczasowa praktyka uszczuplania programowego i czasowego studiów zaocznych w stosunku do studiów stacjonarnych, przy deklarowanej tożsamości merytorycznej studiów w obydwu trybach, skutkowałą powstawaniem sytuacji, w której studenci studiów stacjonarnych zdobywają wiedzę, a studenci studiów zaocznych zdobywają dyplomy (że pominę tu starą opowieść o słowiku i wróblu).

Czy instytucje nie mające odpowiedniego potencjału kadrowego i ambicji do prowadzenia kierunków ekonomicznych pierwszej kategorii nie mogą kształcić w zakresie ekonomii i zarządzania? Absolutnie mogą i odpowiednie sugestie są treścią **postulatu numer cztery**. Postuluję mianowicie utrzymanie, obok kierunków pierwszej kategorii, studiów magisterskich (dziennych i zaocznych) na kierunku ekonomii i na kierunku zarządzania, studiów drugiej kategorii, prowadzonych na kierunkach tożsamyh z wyodrębnionymi fragmentami dyscyplin ekonomia i zarządzanie. O zasadach wyodrębniania tych fragmentów była już mowa wcześniej. A więc np. jeśli specjaliści od nauk zarządzania dojdą do wniosku, że zasadne jest wyodrębnienie z tej dyscypliny finansów przedsiębiorstw czy zarządzania finansami przedsiębiorstw, otwiera to drogę do prowadzenia studiów (tych drugiej kategorii) na kierunku zarządzanie finansami przedsiębiorstw. Intuicja podpowiada mi zresztą, że gdyby pójść w praktyce postulowanym torem, studia drugiej kategorii istniałyby głównie czy przede wszystkim w zakresie zarządzania. W zakresie ekonomii może znaleźliby się chętni na prowadzenie studiów na kierunku handel międzynarodowy i być może na jakimś kierunku, który może się ujawnić wraz z kolejnym zawirowaniem historii. W każdym razie program studiów drugiej kategorii – niezależnie od kierunku, na jakim miałyby one być prowadzone – powinien uwzględniać pełną wiedzę z tytułowego zakresu studiów, obudowaną stosunkowo płytką wiedzą z pozostałych fragmentów danej dyscypliny.

Czy studia drugiej kategorii byłyby studiami pierwszego stopnia, studiami licencjackimi, czy też studiami zawodowymi? Przede wszystkim pierwszym i drugim, jeżeli dopuścić możliwość uzupełnienia wiedzy uzyskanej podczas tych studiów do pełnego poziomu wiedzy z zakresu zarządzania bądź ekonomii, a więc wiedzy przekazywanej podczas studiów pierwszej kategorii. To uzupełnienie odbywałoby się na studiach uzupełniających, magisterskich, o których traktuje ostatni, **piąty postulat**.

Studia o nazwie podobnej do dzisiaj istniejącej – uzupełniające magisterskie – zgodnie z logiką referowanych tutaj postulatów, byłyby prowadzone przez te szkoły wyższe, które mają uprawnienia do prowadzenia studiów pierwszej kategorii, a więc byłyby prowadzone na kierunku zarządzanie i na kierunku ekonomia. Byłyby to studia naprawdę uzupełniające, czyli dopełniające wiedzę studentów do poziomu i zakresu przewidzianego programem dla studiów magisterskich na kierunku zarządzanie czy ekonomia. Musiałyby więc trwać znacznie dłużej niż obecne studia „uzupełniające”, zwłaszcza jeśli przyjąć również dla nich zalecenie: żadnych ulg dla studiujących w trybie zaocznym i dla osób z pewną praktyką zawodo-

wą. Wówczas absolwent zaocznych studiów uzupełniających magisterskich naprawdę nie różniłby się od absolwenta dziennych studiów magisterskich odbytych na jednym z dwóch kierunków studiów ekonomicznych.

Zaproponowane wyżej postulaty nowego uporządkowania studiów ekonomicznych i zarządzania są postulatami skończonej liczby kierunków studiów, przy tym ograniczonej nie administracyjnie, ale przez dynamikę rozwoju danej dyscypliny naukowej. Są to równocześnie postulaty pewnego uporządkowania kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania bez sztucznego ograniczania swobody poszczególnych szkół wyższych w ich działalności naukowej i dydaktycznej.

## Kierunki studiów – ilość czy jakość?

W mojej prezentacji pomijam dokumentację prawną oraz nie zajmuję się jej zmianami niezbędnymi dla osiągnięcia sugerowanych rozwiązań. Ograniczam się do trybu dziennego jednolitych studiów magisterskich kierunków ekonomicznych, bez względu na to, przez jaką uczelnię są prowadzone.

Kierunkiem studiów jest wyodrębniony organizacyjnie, od pierwszego roku, proces pełnego cyklu nauczania, ukoronowany dyplomem magisterskim lub równorzędnym<sup>1</sup>.

Kierunek studiów powinien:

- obejmować wyraźnie wyodrębnioną szeroką dziedzinę wiedzy opartą na dyscyplinie powszechnie uznanej za odrębną naukę i mającej wiodące znaczenie, zarówno w zakresie podstaw teoretycznych, jak i podstaw metodologicznych studiów realizowanych na tym kierunku;
- umożliwiać różne specjalności i specjalizacje, oparte na tej nauce<sup>2</sup>;
- dopuszczać rozszerzenie horyzontów intelektualnych i pragmatycznych o inne dziedziny wiedzy oraz opisu rzeczywistości, bez rezygnacji z podstawowego ukierunkowania studiów (np. studia międzywydziałowe lub międzykierunkowe);
- zapewniać na rynku pracy wybory zatrudnienia w wielu zawodach i specjalnościach, ułatwiając zarazem zmianę pracy (zawodu);
- ułatwić pozyskanie umiejętności wspomagających przekwalifikowanie do innej dziedziny zawodowej;

<sup>1</sup> O przyjęciu takiego określenia przesądziły względy pragmatyczne. Nie wzięto pod uwagę kierunków studiów licencjackich. Uczelnie o tych uprawnieniach zarówno w ramach wniosków o założenie szkoły, jak i o rozszerzenie działalności proszą wprawdzie na ogół o zezwolenie na powołanie specjalności, ale zwykle w granicach określonego kierunku studiów. Ponadto Rada Główna Szkolnictwa Wyższego opracowała obowiązujące minimum programowe dla kierunków, a nie specjalności studiów licencjackich. Tym minimum programowym kieruje się w swoich opiniach Państwowa Komisja Akredytacyjna.

Niektóre uczelnie słusznie prowadzą (lub prowadziły) wspólne zajęcia dydaktyczne dla studentów różnych kierunków, które student wybierał dopiero na wyższych latach. Na ogół jednak szkoły nie wykazywały chęci zmniejszania liczby kierunków, gdyż liczba ta wiązała się z przywilejami (na ogół finansowymi). Na przykład Szkoła Główna Handlowa po odzyskaniu niepodległości dopominała się o większą liczbę kierunków (o ile pamiętam 7) niż ówczesnie obowiązująca (6), mimo że studenci wybierali kierunek dopiero na wyższych latach.

Jak wynika z referatu prof. Wojciecha Sikory (przedstawionego na tej konferencji) w poznańskiej Akademii Ekonomicznej studenci dokonują wyboru kierunku studiów dopiero po drugim roku. Obecne kierunki są więc czymś w rodzaju specjalności lub specjalizacji; zresztą środowisko poznańskie zawsze domagało się szerokiego profilu studiów.

<sup>2</sup> „Szeroki kierunek studiów” nie jest przeszkodą specjalizacji, ale właśnie ją umożliwia, zapewniając równocześnie komunikację między różnymi specjalistami, ze względu na uzyskanie zbliżonych podstaw metodologicznych i teoretycznych.

- być czytelny na międzynarodowym rynku edukacji wyższej, ułatwiając kontynuowanie studiów w innych krajach i akceptację dyplomu;
- znajdować umocowanie w tradycji studiów wyższych;
- umożliwiać minimalizację kosztów (w tym także zewnętrznych), przy równoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości studiów i uzyskiwaniu za ich pośrednictwem korzyści zewnętrznych;
- ułatwiać skuteczną promocję, która nie wprowadza w błąd potencjalnych usługobiorców.

Obecnie obowiązujący podział na zbyt liczne kierunki studiów ekonomicznych jest reliktem systemu radzieckiego, narzuconego odgórnie, wbrew środowisku akademickiemu, współczesnej wiedzy, potrzebom dydaktycznym i zdrowemu rozsądkowi. Wręcz zadziwiającą i wstydliwą okolicznością jest to, że mimo sprzyjających warunków nie zdołano przywrócić studiów zgodnych z naszą tradycją i rozwiązaniami w krajach zachodnich. Winię za to w znacznej części nasze środowisko. Partykularne często indywidualne ambicje i interesy oraz pozyskane już przywileje i korzyści przesądziły o utrwaleniu szkodliwego systemu. Ograniczono wprowadzenie liczby kierunków i uracjonalniono kryteria ich powoływania, nie wprowadzono jednak zmian podstawowych. Co więcej, w dalszym ciągu uwidaczniają się działania różnych grup nacisku zabiegających o utworzenie nowych kierunków studiów ekonomicznych.

Uzasadnione jest wyodrębnienie jedynie dwóch kierunków studiów ekonomicznych:

- ekonomii (*economics*);
- zarządzania (*business management*).

Dla obu należy pozostawić ogólną nazwę „kierunki studiów ekonomicznych”, stosowaną obecnie w nazewnictwie urzędowym.

Za takim wyodrębnieniem przemawiają następujące przesłanki:

- Ekonomia jest uznaną, odrębną dyscypliną naukową.
- Wiedza ekonomiczna ułatwia wyjaśnienie zjawisk gospodarczych, w tym także proces dostosowawczy podmiotów gospodarczych.
- Zarządzanie – mimo imponującego rozwoju potwierdzonego powszechnie uznanymi wynikami badań i obszerną literaturą – nie jest jeszcze tak wyraźnie wyodrębnioną dziedziną jak ekonomia, która stanowi zresztą podstawę owego zarządzania, dlatego też obawy budzą tendencje niektórych uczelni do „odekonomizowania” kierunków ekonomicznych, a zwłaszcza „zarządzania i marketingu”<sup>3</sup>.

Podział na kierunek ekonomii i kierunek zarządzania nie oznacza więc, że ten ostatni nie ma charakteru ekonomicznego. Ekonomia bowiem, a nie tzw. nauki zarządzania, stanowi podstawową ośnowę tych studiów. Wiedza z zakresu zarządzania – choć istotna – jest jedynie dopełnieniem<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Widoczne to jest głównie w wielu uczelniach niepaństwowych oraz akademiach rolniczych, politechnikach i akademiach wychowania fizycznego prowadzących obecnie kierunki ekonomiczne.

<sup>4</sup> Dlatego też krytycznie odnosi się do oddzielenia uprawnień doktorskich i habilitacyjnych. Zresztą doświadczenie wielu rad wydziałów i Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych wykazuje, że uzasadnione zakwalifikowanie prac naukowych do jednej z tych dziedzin następuje często duże trudności, nie mówiąc już o ocenie z punktu widzenia kryteriów podstawowej dla tych kierunków dyscypliny.

Szczególne wątpliwości budzą studia zarządzania lub pokrewnych kierunków uruchamiane w uczelniach nie mających tradycji badań ekonomicznych (np. akademie rolnicze, politechniki czy akademie wychowania fizycznego).



Nie kwestionując chwalebnych, ale niestety wyjątków, podstawy teoretyczne i metodologiczne wiedzy ekonomicznej zostały zepchnięte na drugi plan<sup>5</sup>. Nawet przy pełnym realizowaniu wymaganych godzin z makroekonomii i mikroekonomii, uzyskiwana przez studentów wiedza jest mierna. Składa się na to wiele przyczyn. Ograniczę się do ważniejszych, jeszcze raz podkreślając, że moje wątpliwości nie dotyczą wszystkich uczelni, ale niestety ich znakomitej większości. Oto te wątpliwości:

- Wiedza ekonomiczna przekazywana jest na ogół w sposób opisowy, a nie sformalizowany, m.in. ze względu na żenującą znajomość matematyki wyniesioną ze szkoły średniej oraz powszechny brak koordynacji treści przedmiotów instrumentalnych z ekonomią. W większości uczelni nie ma w ogóle nachylenia matematyki w kierunku ekonomii (matematyka na potrzeby ekonomii).
- Kadra nauczająca (zwłaszcza w uczelniach niepaństwowych) nie ma często dorobku naukowego w zakresie makroekonomii czy mikroekonomii, a także praktyki dydaktycznej w tej dziedzinie. Duża część zajęć z tych przedmiotów jest przerzucana na młodych pracowników, nie mających dostatecznej wiedzy i doświadczenia.
- Wymagania egzaminacyjne są na ogół niskie, i to nie tylko w uczelniach niepaństwowych, choć w tych ostatnich selekcja studentów na pierwszych latach studiów jest śladowa. W konsekwencji nawet literatura obowiązkowa podawana w programach nauczania nie jest egzekwowana, nie mówiąc już o nadobowiązkowej.
- Podział na kilka kierunków studiów skłania do różnicowania zasobu przekazywanej wiedzy, i to bez żadnego związku z potrzebami tej wiedzy. Na przykład wyróżniający się wykładowcy unikają zajęć na kierunkach umiejscowionych na wydziałach zarządzania.
- Wspólny kanon wiedzy staje się fikcją, gdyż zarówno z zakresu ekonomii, jak i przedmiotów instrumentalnych nie jest ona wystarczająco pożytkowana w przedmiotach kierunkowych, a także nie jest uwzględniana na egzaminach dyplomowych.

Sądzę, że ograniczenie do dwóch kierunków studiów ułatwi podniesienie poziomu i aurytetytu podstawowej wiedzy ekonomicznej, wzmocnionej przedmiotami metodycznymi i rozszerzającymi widzenie świata (przedmioty humanizujące). Warunkiem tego jest jednak pełna akceptacja ekonomicznego charakteru kierunku zarządzanie<sup>6</sup>. Rozwój nauk zarządzania zwią-

<sup>5</sup> Tytułem przykładu można podać rozwiązanie stosowane często w uczelniach zawodowych uzyskujących uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich. Wprowadzają one tzw. uzupełniające studia magisterskie. Ich słuchaczami są nie tylko absolwenci studiów licencjackich, ale także studenci studiów jednolitych. Wartość tych studiów uzupełniających jest wątpliwa, bo dodanie brakujących godzin do minimum programowego z ekonomii po III roku nie stworzy z absolwenta ekonomisty o wykształceniu akademickim. Drugim negatywnym przykładem może być, stosowane w niektórych uczelniach, umiejscowienie szczegółowych przedmiotów ekonomicznych przed wysłuchaniem przez studenta pełnego kursu ekonomii.

<sup>6</sup> Sądzę, że wielce ujemnym, a niestety powszechnym w Polsce zjawiskiem jest proces rozdrabniania struktur organizacyjnych uczelni w postaci tworzenia (wydzielania się) wydziałów, niekiedy odpowiadających tak licznym obecnie kierunkom ekonomicznym. „Twórczość” ta zwykle podyktowana jest względami ambicjonalnymi, a także chęcią uzyskania uprawnień doktorskich czy habilitacyjnych przy ograniczonym zapewnieniu naukowej kontroli uzasadnionego korzystania z tych uprawnień. Jak wiadomo, obecnie wydziały uczelni akademickich otrzymują odrębne uprawnienia doktoryzowania i habilitowania w zakresie „nauk zarządzania” i odrębnie „ekonomii”. Zarówno wydziały zarządzania, jak i ekonomii w uczelniach akademickich czynią starania o uzyskanie uprawnień do nadawania stopni naukowych z obu dziedzin, i to nawet – a może szczególnie – wtedy, gdy sąsiedni wydział ma już te uprawnienia.

zany z teoriami behawioralnymi przedsiębiorstwa ma w dalszym ciągu korzenie w ekonomii. Ponadto procesy globalizacji i przyspieszania zjawisk ekonomicznych wymagają od przedsiębiorców i menedżerów coraz głębszej wiedzy makroekonomicznej. Nie tu miejsce, żeby szczegółowo omawiać programy poszczególnych kierunków ekonomicznych. Ograniczę się więc jedynie do kilku uwag krytycznych.

Biorąc pod uwagę wspólny dla wszystkich kierunków „kanon wiedzy”, z powodzeniem można się ograniczyć do postulowanych dwóch kierunków. Wystarczy, jeśli odrębności między obecnymi kierunkami (z wyjątkiem ekonomii i zarządzania) zostaną uwidocznione po II roku studiów, np. od V semestru. Dotychczasowe kierunki uzyskują status specjalności. Byłoby uzasadnione, żeby wybór przez studenta specjalności został poprzedzony zaliczeniem zajęć z podstawowego przedmiotu dla danej specjalności. Dalsza specjalizacja powinna być określana przez studentów na podstawie doboru wykładów z listy przedmiotów do wyboru oraz seminarium dyplomowego.

Obecny podział na kierunki istotnie ogranicza przekazywanie podstawowej wiedzy ekonomicznej i metodycznej wchodzącej w skład „kanonu wiedzy”.

- Wydzielenie odrębnego kierunku „informatyka i ekonometria” przeczy zdrowemu rozsądkowi, gdyż oddziela metody od przedmiotu analizy. Powoduje ponadto znaczne ograniczenie zastosowań metod ilościowych na pozostałych kierunkach studiów. Utrudnia, a nawet uniemożliwia zastosowanie metod ilościowych w ramach specjalizacji, gdyż metody te nie są często uwzględniane w granicach „kierunkowych” seminariów dyplomowych. Utworzenie omawianego kierunku spowodowało istotne ograniczenie wiedzy metodycznej w ramach polskich studiów ekonomicznych.
- Zbliżone uwagi można odnieść do kierunku „finanse i bankowość”. Obecnie na kierunkach przygotowujących przedsiębiorców i menedżerów tak ważna wiedza o finansach organizacji jest wysoce niedostateczna. Ponadto ograniczona zostaje ocena gospodarności organizacji. Na przykład zupełnie niepotrzebnie rozdymana problematyka marketingu w minimum programowym na kierunku „zarządzanie i marketing” prawie zupełnie nie uwzględnia zagadnień finansowych, a zwłaszcza kosztów usług marketingowych.
- Podobne uwagi można odnieść do kierunku „ekonomia”, na którym problematyka finansów jest bardzo istotna, choć jej zakres jest odmienny niż dla kierunku „zarządzanie”. Ten взгляд podważa celowość łącznego ujmowania tematyki finansowej zarówno dla osób zatrudnionych w przedsiębiorstwach, jak i tych, którzy w pracy zawodowej zainteresowani są bardziej problematyką makroekonomiczną.
- Najczęściej wybierany przez młodzież kierunek „zarządzanie i marketing” wymaga nie tylko zmiany obecnej dziwacznej nazwy na „zarządzanie”. Niezbędna jest istotna „ekonomizacja” tego kierunku, przy szerszym niż dotychczas uwzględnieniu metod ilościowych. Nie mam przy tym na myśli siatki wykładów i minimum programowego, ale rzeczywiste uwzględnienie wiedzy ekonomicznej i metodycznej w przedmiotach kierunkowych i kształceniu specjalistycznym.
- „Gospodarka przestrzenna” nie wymaga odrębnego kierunku. Potrzeby odnoszące się do tej tematyki może znakomicie zaspokoić specjalizacja po II roku, naturalnie przy założeniu, że chodzi o studia ekonomiczne, a nie geograficzne.

Warto jeszcze podkreślić, że obecny podział na kierunki sprzyja dezintegracji środowiska naukowego. Sądzę, że uzasadnione jest powolne ograniczanie liczby godzin tzw. minimum programowego, ustalanego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

Obowiązujące minimum programowe w stosunku do zalecanej ogólnej liczby godzin studiów (określonej na ok. 3000 z wyjątkiem gospodarki przestrzennej – 2900 oraz informatyka i ekonometrii – 3200)<sup>7</sup> dla pięciu kierunków studiów ekonomicznych wynosi średnio 45,9%. Tak wysoki udział sztywnych i wyraźnie zdefiniowanych treści nauczania istotnie ogranicza autonomię szkolnictwa wyższego. Nie wydaje się to szczególnie uzasadnione względem uczelni o utrwalonych i powszechnie uznanych osiągnięciach naukowych i dydaktycznych. W konsekwencji hamowane są innowacje dydaktyczne uczelni oraz wiązanie badań poszczególnych szkół wyższych z działalnością dydaktyczną. *Differentia specifica*, tak ważna dla inspirującej konkurencji w sektorze edukacji wyższej, zostaje skutecznie ograniczona. Argument wprowadzenia studiów uznanych na międzynarodowym rynku pracy jest mało przekonujący z trzech powodów.

Po pierwsze, standardy przyjęte w skali międzynarodowej w znacznie mniejszym zakresie, niż ma to miejsce w Polsce, ograniczają inwencję poszczególnych uczelni.

Po drugie, obecny brak porównywalności wynika w większym stopniu z nieczytelnej dla partnera zagranicznego wielości odrębnych kierunków studiów ekonomicznych oraz niskiej jakości kształcenia niż z treści objętym minimum programowym.

Po trzecie i najważniejsze, pracodawcy zagraniczni nie tyle są zainteresowani dyplomem kandydata, ile jego rzeczywistą wiedzą, umiejętnościami i postawami, które w pewnym zakresie gwarantuje renoma ukończonej szkoły wyższej.

Sądzę więc, że uzasadnione jest ograniczenie udziału godzin minimum programowego w ogólnej liczbie godzin dydaktycznych studiów do maksimum 30%. Naturalnie proces zmniejszania tego udziału można realizować w ciągu 2–3 lat.

Ważne wydaje się powolne ograniczanie liczby godzin dydaktycznych studiów. Przyjmując kształcenie 9-semestralne (obecnie jedynie na informatyce i ekonometrii trwa ono 10 semestrów) oraz liczbę godzin w granicach 3000, przeciętny tygodniowy wymiar wynosi nieco ponad 22 godziny. Jest on wyższy na pierwszych latach studiów, a niższy na końcowych, szczególnie w IX semestrze. Biorąc pod uwagę obciążenie tygodniowe zajęciami dydaktycznymi na podobnych kierunkach studiów w innych krajach, obciążenie to w Polsce jest o 30–50% wyższe. Studenci na uniwersytetach zachodnich wykonują jednak bez porównania więcej prac indywidualnych lub grupowych poza zajęciami dydaktycznymi (eseje, raporty, sprawozdania z badań, studia przypadków itd.). Ponadto materiał wykładowy jest uzupełniany bardzo obszerną literaturą, której znajomość jest na ogół skrupulatnie egzekwowana w różnych formach. W tej sytuacji nawet najbardziej zbliżone do standardów zachodnich minimum programowe nie zapewni ekwiwalentności studiów. W świetle tych uwag wątpliwą wartość ma wprowadzany w Polsce, obowiązujący w uczelniach europejskich system transferowy punktów kredytowych (*European Credit Transfer System*).

Zdaję sobie sprawę, że w sytuacji przyzwyczajania studentów do niskich wymagań egzaminacyjnych (szczególnie w uczelniach niepaństwowych) oraz ograniczonych studiów wła-

<sup>7</sup> Udział ten dla poszczególnych kierunków studiów wynosi: ekonomia 46,0%; informatyka i ekonometria 45,5%; finanse i bankowość 45,5%; zarządzanie i marketing 47,5%; gospodarka przestrzenna 44,8%.

nych (poza zajęciami dydaktycznymi), trudno będzie zmniejszyć obowiązkową liczbę godzin zajęć dydaktycznych. Sądzę jednak, iż powoli należy przystępować do tych zmian. W ciągu kilku lat można by obniżyć minimalną liczbę godzin na studiach 9-semesteralnych o 25%, tj. do ok. 2250. Rynek pracy oczekuje już teraz – a jeszcze bardziej będzie oczekiwał w przyszłości – nie wąskiego, ale szerokiego wykształcenia, gruntownie osadzonego w ekonomii oraz metodach wspomagających analizę i ocenę zjawisk gospodarczych. Specjalistyczne wykształcenie pozyskiwać się będzie w ramach „ustawicznej edukacji” w zakładzie pracy. Studia wyższe nie uczą zawodu, ale powinny zapewnić wykształcenie, które umożliwi szybkie opanowanie umiejętności zawodowych oczekiwanych przez rynek. Stosowana przez wiele uczelni promocja różnych specjalizacji w ramach kierunków ekonomicznych, które są obecnie atrakcyjne z nazwy dla młodych ludzi, wprowadza ich w błąd. Studia ekonomiczne często bowiem nie zapewniają odpowiedniego wykształcenia bazowego dla tych specjalności. Trudno oczekiwać, iż dana specjalność (specjalizacja) napotka w przyszłości popyt na rynku pracy<sup>8</sup>.

Daleki jestem od negowania zasadności uruchamiania specjalności czy specjalizacji. Sądzę, że ich podstawowe znaczenie nie wynika z przygotowania do zawodu, choć naturalnie tego aspektu nie można lekceważyć. Wyrażam natomiast opinię, iż główne korzyści polegają na:

- pobudzeniu zainteresowań, które zaowocują w przyszłej pracy zawodowej innowacyjnością;
- pogłębieniu umiejętności uczenia się, m.in. poprzez studiowanie literatury specjalistycznej i wykonywanie prac studialnych;
- zastosowaniu wiedzy metodycznej do opisu i analizy określonych zdarzeń ekonomicznych;
- poznaniu „warsztatu” uzyskania wiedzy o określonej dziedzinie i zachodzącej w niej procesach.

Zmienność struktury zawodowej rynku pracy oraz dynamika zjawisk ekonomicznych i społecznych wymagają od absolwentów studiów ekonomicznych nie tylko szerokiego profilu wykształcenia, ale także wiedzy i umiejętności o charakterze uniwersalnym. Chodzi bowiem o możliwość ich spożytkowania nawet w zawodach nie związanych z ekonomią, a także w ramach studiów interdyscyplinarnych. Tytułem ilustracji wymienię tu: znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się współczesną informacją – komunikacją, wiedzę umożliwiającą otwarcie się na inne kultury oraz ich zrozumienie i ukształtowanie postawy tolerancji, umiejętność współpracy w grupie, zdolność do przywództwa.

Zapoznanie się z dość licznymi zagranicznymi i mniej licznymi krajowymi badaniami oczekiwań przedsiębiorców i menedżerów w kwestii wykształcenia absolwentów studiów ekonomicznych utwierdziło mnie w moim poglądzie.

<sup>8</sup> W pierwszej grupie specjalizacji czy specjalności można wymienić: politologię, stosunki międzynarodowe, dyplomację, środki masowego przekazu, informatykę w zarządzaniu itd. W drugiej grupie – różne ujęcia branżowe, szczególnie charakterystyczne dla kierunku „zarządzanie i marketing” uruchamianym masowo na politechnikach i akademiach rolniczych. Na przykład specjalność „informatyka w zarządzaniu” może być wielce przydatna w przyszłej pracy zawodowej i jej pozyskaniu. Nie oznacza to jednak, iż absolwenci tej specjalności ukończyli studia informatyczne, jak to sugerują pewne uczelnie.



Ważne jest ułatwienie studentowi świadomego wyboru specjalności studiów. Może to nastąpić jedynie na wyższym roku studiów. Istotne są tutaj nie tylko preferencje odnoszące się do dziedziny przyszłej specjalności, ale także do osób nauczających. Obecnie, jak już to wspomniano, wiele kierunków studiów ekonomicznych jest raczej specjalnościami niż kierunkami. Jak już podkreślono, wybór specjalności uzasadniony jest po II roku studiów, a nawet w połowie III. Może być on ponadto uwarunkowany poprzednim wysłuchaniem kursu podstawowego dla danej specjalności i pozytywnym zdaniem egzaminu z tego przedmiotu. Naturalnie nie neguję wcześniejszego słuchania i zaliczania zajęć z danej specjalizacji, jeśli uczelnia dopuszcza takie rozwiązanie. Sądzę natomiast, że należy unikać wyodrębnionych instytucjonalnie specjalizacji. To student powinien ją definiować, dobierając odpowiednie przedmioty, korzystając naturalnie z konsultacji personelu nauczającego.

Polskie studia ekonomiczne, podobnie jak na całym kontynencie europejskim, wyodrębniły się ze studiów prawnych. Na przykład na Uniwersytecie Poznańskim, w którym prof. Edward Taylor zapoczątkował je we wczesnych latach dwudziestych, dwa pierwsze lata sekcji ekonomicznej Wydziału Prawno-Ekonomicznego odbywały się wspólnie z sekcją prawną. Studia ekonomiczne na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim uwzględniały szerszą problematykę społeczną, a w Szkole Głównej Handlowej były bardziej zaadresowane do świata biznesu. Wyższe szkoły handlowe, powstałe w Krakowie, Lwowie i Poznaniu w końcu lat dwudziestych, miały wyraźne ukierunkowanie na potrzeby przedsiębiorstw, pełniąc funkcje wyższych szkół zawodowych. Uzyskanie przez nie praw akademickich (uprawnienia magisterskie) nastąpiło dopiero wkrótce przed drugą wojną światową. Spełniły one jednak istotną rolę jako studia menedżerskie oparte na wiedzy ekonomicznej, prawnej i z dziedziny zarządzania. Tak więc nasza tradycja nie ma nic wspólnego z licznymi kierunkami studiów ekonomicznych. Jest ona zresztą podobna do kontynuowanej obecnie w krajach zachodnich, i to także tych, w których ekonomia ma znacznie dłuższą tradycję i wyodrębniła się ze studiów filozoficznych. Warto odnotować, że studia na potrzeby biznesu (*business management*) pozyskiwały w Europie uprawnienia akademickie na ogół dopiero po drugiej wojnie światowej, a często nawet zupełnie niedawno. Należy podkreślić, że wąskie specjalizacje biznesowe, tak liczne zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, są na ogół pomaturalnymi szkołami zawodowymi, choć często stosują nazwę „uniwersytet”. W zasadzie w uczelniach o pełnym cyklu edukacji wyższej są tylko dwa kierunki studiów ekonomicznych. Najważniejsze specjalizacje uruchamiane są jedynie w ramach tych kierunków. Naturalnie istnieje pewna specjalizacja – *differentia specifica* – ale wynika ona wyłącznie z potencjału naukowego kadry nauczającej i jej zainteresowań.

Sądzę, że ograniczenie liczby kierunków studiów do dwóch istotnie uprości organizację studiów i obniży ich koszty. Równocześnie pozwoli podnieść ich jakość, zapewniając korzyści zewnętrzne. Uczelnie będą mogły zwrócić większą niż dotąd uwagę na wiedzę bazową oraz zwiększyć liczbę przedmiotów do wyboru, w tym także podstawowych, prowadzonych paralelnie. Może nastąpić większa niż dotychczas selekcja na pierwszych latach studiów.

Warto jeszcze podkreślić, że ułatwi to również promocję studiów. Stanie się ona bardziej czytelna i wzmocni promowanie tych cech uczelni, które wynikają z poziomu nauczania i kompetentnej kadry, a nie atrakcyjnych nazw kierunków studiów lub specjalności.

Ponadto w procesie akredytacji środowiskowej będzie można zwrócić większą uwagę na podstawowe wykształcenie ekonomiczne niż na – nadmierne obecnie – ukierunkowanie w stronę specjalności (kierunku).

# Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce – rozwój wewnętrzny czy multiplikacja?

Niniejszy komunikat dotyczy wyłącznie problematyki akademickich kierunków studiów ekonomicznych w Polsce, prowadzonych przez państwowe uczelnie ekonomiczne bądź wydziały ekonomii i zarządzania uniwersytetów (studia magisterskie). Jak dotąd bowiem uczelnie te (poza nielicznymi wyjątkami dotyczącymi 2–3 szkół niepaństwowych) wyznaczają standardy i kanony programowe tych studiów oraz przestrzegają kryteriów merytorycznych, a nie tylko formalnych, w odniesieniu zarówno do kreowania, jak i do rozwijania istniejących kierunków studiów.

## 1. Kryteria tworzenia (wyodrębniania) kierunków studiów ekonomicznych

Wprowadzona po 1990 r. struktura kształcenia na akademickich studiach ekonomicznych cechuje się odejściem od dominującego w poprzednim ustroju społeczno-gospodarczym działowego, branżowego podziału kierunków, co jest zgodne z logiką rozwijającej się w Polsce gospodarki rynkowej. Tworząc nową strukturę tych kierunków, posłużono się następującymi kryteriami ich wyodrębniania:

- skale gospodarowania (mikro, mezo, makro, międzynarodowa/globalna);
- główne podmioty gospodarujące w tych skalach i wiedza o nich (przedsiębiorstwo/organizacja, konsument/gospodarstwo domowe, banki i inne instytucje finansowe, władze samorządowe i ogólnokrajowe, ponadnarodowe ugrupowania gospodarcze);
- główne mechanizmy adaptacyjno-alokacyjne w gospodarce (mechanizm rynkowy i jego podmioty, polityka gospodarczo-społeczna i przestrzenna państwa oraz władz samorządowych), a także związana z nimi wiedza;
- główne dyscypliny naukowe dziedziny nauk ekonomicznych (w Polsce: ekonomia teoretyczna z jej dyscyplinami stosowanymi, takimi jak polityka ekonomiczna, finanse, gospodarka regionalna, nauki organizacji i zarządzania, towaroznawstwo).

Ponadto przyjęto zasadę studiów na niewielkiej (choć, zdaniem niektórych, i tak zbyt dużej) liczbie kierunków o solidnych podstawach ogólnej (całościowej) wiedzy ekonomicznej ze specjalizacją magisterską zgodną z nazwami kierunków. Obecnie obowiązująca urzędowa lista kierunków obejmuje: ekonomię, finanse i bankowość, gospodarkę przestrzenną, informatykę i ekonometrię, stosunki międzynarodowe, towaroznawstwo, zarządzanie i inżynieria.

nię produkcji, zarządzanie i marketing<sup>1</sup>. Zgłaszane ostatnio do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego przez niektóre uczelnie wnioski o otwarcie nowych kierunków, dotąd na wspomnianej liście nie reprezentowanych, wywołują pytanie, czy propozycje ich powołania uwzględniają wymienione wyżej kryteria ewentualnie czy ich wnioskodawcy uzasadniają swoje propozycje za pomocą innych jeszcze kryteriów czy przesłanek. Mogłoby bowiem się wydawać, że obecna struktura (paleta) kierunków nie pokrywa całej przestrzeni (problematyki) gospodarki i istnieje potrzeba wypełnienia istniejących luk. Czy tak jest rzeczywiście?

Nie jestem zwolennikiem mnożenia liczby kierunków studiów ekonomicznych (w stosunku do ich obecnego stanu), co nie znaczy, że aktualna ich struktura (a może i nazewnictwo) nie wymagałaby pewnych korekt. Nie znaczy to jednak, że z założenia jestem przeciwny kreowaniu nowych kierunków, gdyby rzeczywiście przemawiały za tym dobrze zidentyfikowane przesłanki, a propozycje tych kierunków były uzasadnione w świetle wymienionych kryteriów. Przyjrzyjmy się zatem niektórym czynnikom, które przemawiają za takimi propozycjami oraz tym, które *ad contrario* uzasadniają stabilizację aktualnego zestawu kierunków, a nawet ich ewentualną komasację.

## 2. Przesłanki stabilizowania obecnej struktury studiów ekonomicznych *versus* ich multiplikacji

Istniejąca struktura kształcenia ekonomicznego (na poziomie akademickim), jak się wydaje, obejmuje w pełni wszystkie najważniejsze przekroje i skale gospodarowania (odpowiednio kierunki: „ekonomia”, z nachyleniem na problematykę polityki gospodarczo-społecznej i przekrój makroekonomiczny, „gospodarka przestrzenna”, obejmująca skalę przestrzenną i przekrój mezoekonomiczny oraz „zarządzanie i marketing” – obejmujące skalę mikroekonomiczną). W zasadzie wszystkie skale gospodarowania mieści w sobie kierunek „finanse i bankowość” (finanse publiczne, w tym finanse państwa i samorządów terytorialnych, bankowość, w tym problematyka funkcjonowania banków komercyjnych i innych podmiotów finansowych, np. ubezpieczeń). Podobnie jest z kierunkiem „stosunki międzynarodowe”, choć nacisk uniwersytetów sprawił, że kierunek ten stał się „hybrydowy”, uwzględniając obok specjalności ekonomicznej specjalność politologiczną, mieszczącą się w pokrewnych naukach społecznych (nauki polityczne). Sądzę, że ze zjawiskiem „hybrydyzacji” kierunku studiów ekonomicznych mamy też do czynienia na utworzonym na wniosek politechnik i niemal wyłącznie tam występującym kierunku „zarządzanie i inżynieria produkcji”, choć propozycja ta miała pewne uzasadnienie w genezie nauk organizacji i zarządzania (tzw. nurt techniczny zarządzania odnoszący się do organizacji procesów produkcyjnych, a więc w skali mikro-mikro). Kierunek „informatyka i ekonometria” (w Szkole Głównej Handlowej „metody ilościowe i systemy informacyjne”) związany jest z najważniejszym współcześnie narzędziem ekonomii, jakim jest informatyka, i jednym z istotniejszym zasobów gospodarki i społeczeństwa, jakim jest informacja. I choć występująca

<sup>1</sup> Jedyna obecnie w Polsce autonomiczna uczelnia ekonomiczna, jaką jest Szkoła Główna Handlowa, kształci na sześciu kierunkach studiów, cztery są zgodne z tą listą (ekonomia, finanse i bankowość, zarządzanie i marketing oraz stosunki międzynarodowe), dwa (tj. metody ilościowe i systemy informacyjne oraz gospodarka publiczna) zostały ustanowione na podstawie posiadanych uprawnień właściwych tego typu uczelniom.

na tym kierunku specjalność „ekonometria” nie cieszy się zbyt wielkim popytem ze strony studentów, to nikt nie kwestionuje jej znaczenia dla analizy, a zwłaszcza prognozowania procesów gospodarczych w skali makro czy przestrzennej, oraz badań operacyjnych na potrzeby podmiotów gospodarujących, w tym przedsiębiorstw.

Sporo wątpliwości można natomiast zgłosić w stosunku do towaroznawstwa jako osobnego kierunku studiów (czy nie lepiej wykształceni i przygotowani są tutaj specjaliści kierunków politechnicznych, w tym chemii), choć niektóre uczelnie ekonomiczne dysponują istotnymi argumentami za jego utrzymaniem (np. istniejące tradycje, kadra, dorobek naukowy, zapotrzebowanie na tego typu specjalistów w przemyśle, handlu, instytucjach ochrony konsumenta i ochrony środowiska).

Jak się wydaje, bez większych trudności można uzasadnić spełnianie przez istniejące kierunki studiów również pozostałych kryteriów ich wyodrębnienia (kryteria podmiotów gospodarujących, głównych mechanizmów alokacyjno-adaptacyjnych czy struktury nauk ekonomicznych). Ponadto niestabilność rynku pracy, typowa dla krajów o gospodarce rynkowej, i związane z tym trudności prognozowania popytu gospodarki na nowe umiejętności (zawody) absolwentów nakazywałyby nie mnożyć liczby nowych kierunków, ale raczej oferować propozycje kształcenia oparte na solidnym profilu ogólnym i specjalnościach (specjalizacjach) swobodnie wybieranych (i komponowanych) przez samych studentów w trakcie studiów, ewentualnie dodatkowo nabywanych w późniejszym kształceniu podyplomowym.

Przeciwko tworzeniu nowych kierunków przemawiałyby ponadto: już istniejące możliwości w dużej mierze samodzielnego profilowania swojego wykształcenia przez studentów (wydaje się, że największe możliwości w tym względzie ma Szkoła Główna Handlowa), występujące już dość powszechnie zjawisko studiowania na dwóch lub więcej kierunkach, wysokie koszty tworzenia nowych kierunków (gdyby miałyby być pokrywane jedynie z budżetu państwa), niedostateczny, niewspółmierny w stosunku do obecnego, choć słabnącego tempa wzrostu wskaźnika skolaryzacji przyrost liczby samodzielnich pracowników nauki (i obecne trudności w zatrudnianiu nowych młodych pracowników naukowo-dydaktycznych po doktoratach) czy wreszcie dość często – choć moim zdaniem nie zawsze trafnie – przywoływane rozwiązania zagraniczne krajów wysoko rozwiniętych (komasacja kierunków).

Jakie natomiast byłyby przesłanki przemawiające za tworzeniem nowych (oprócz już istniejących) kierunków studiów, przy założeniu, że propozycje te nie miałyby skali lawinowej, a ich wnioskodawcy musieliby spełnić określone, rygorystyczne warunki?

Podstawowa przesłanka powinna dotyczyć identyfikacji wyraźnej luki w istniejącej strukturze kształcenia ekonomicznego na poziomie akademickim (a nie licencjackim, zawodowym). Konieczna byłaby odpowiedź na pytanie, czy występują sfery (dziedziny, przekroje) procesu gospodarowania niedostatecznie uwzględniane w istniejącej ofercie kierunkowej? I ściśle związane z tym pytanie – czy w istniejącej strukturze nauk ekonomicznych wykształciły się już specjalności naukowe, a najlepiej dyscypliny naukowe (nawet formalnie niewyodrębnione, np. w nomenklaturze Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych czy Komitetu Badań Naukowych), w których już osiągnięty dorobek badawczy i naukowy jest w stanie taką lukę (czy luki) zapełnić?

Jak się wydaje, istnieją pewne dziedziny życia gospodarczego niedostatecznie (co nie znaczy wcale) uwzględniane w kształceniu akademickim. Posługując się kryterium sektorowym (zarówno makrosektorów gospodarki, jak i sektorów w znaczeniu *industry*), można powiedzieć,



że do tych niedostatecznie uwzględnianych obszarów należy generalnie makrosektor usług, a w jego obrębie niektóre usługi tzw. tradycyjne (np. turystyka)<sup>2</sup>, usługi ubezpieczeniowe, działalność organizacji *non-profit*, usługi publiczne czy niektóre z tzw. nowych usług te oparte na przekazie elektronicznym (e-biznes). Wydaje się też, że – poza stołecznymi szkołami wyższymi (Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Warszawski) i nielicznymi uczelniami ekonomicznymi – niedostatecznie reprezentowana jest dziedzina polityki gospodarczej państwa (w wielu uczelniach ekonomicznych kierunek „ekonomia” cechuje się bądź to nachyleniem mikroekonomicznym, do pewnego stopnia dublując specjalności z kierunku „zarządzanie i marketing”, bądź zawiera specjalności słabo osadzone w ekonomii teoretycznej). Do dyskusji pozostaje kwestia, czy w ramach istniejącego kierunku „finanse i bankowość” w dostatecznej mierze uwzględniana jest problematyka rynków papierów wartościowych i inwestycji kapitałowych przedsiębiorstw oraz wspomnianych usług ubezpieczeniowych, a na kierunkach „ekonomia rynku i polityki pracy” czy „zarządzanie i marketing” kwestia zarządzania międzynarodowego i międzykulturowego. Inna rzecz, czy wymagałoby to zaraz tworzenia nowych kierunków studiów, czy tylko wzbogacenia obecnych kierunków o te „brakujące” specjalności.

Dość powszechnie uważa się – choć moim zdaniem nie zawsze słusznie – że przesłanką dla tworzenia nowego kierunku są istniejące lub, co istotniejsze, przewidywane potrzeby gospodarki (te ostatnie, choć nie bez trudności i ryzyka, można próbować określać korzystając z wzorców edukacyjnych państw wysoko rozwiniętych, pamiętając, iż żaden z chętnie przywoływanych krajów, np. Stany Zjednoczone czy państwa Unii Europejskiej, nie ma optymalnej struktury kształcenia i w krajach tych toczona są permanentnie dyskusje na ten temat). Od przesłanki tej nie można oczywiście zupełnie abstrahować, gdyby jednak tylko nią się kierować (jako przesłanką jedyną czy tylko najważniejszą), to można byłoby dojść do dość skrajnych i raczej pesymistycznych wniosków odnośnie do przypadku polskiego. Zakładając postępujące umiędzynarodowienie gospodarki na terenie Polski, spodziewaną integrację z Unią Europejską oraz dość poślednie miejsce naszych firm w międzynarodowym podziale pracy (jeszcze w ciągu kilku najbliższych lat), można mniemać, że nasi absolwenci są skazani – zarówno obecnie, jak i w przyszłości – raczej na poślednie pozycje w strukturach zarządzania organizacji transnarodowych funkcjonujących w Polsce (nieliczne wyjątki tylko potwierdzają regułę) i powinni być kształceni raczej do zadań operacyjnych niż zarządczych (w tym zwłaszcza strategicznych). A do tego wystarczy wykształcenie profesjonalne (a nie akademickie) na poziomie licencjackim, gdyż i tak firmy te „importują” własną kadrę menedżerską z krajów macierzystych, korzystają z własnego zaplecza badawczego, doradczego (konsultingowego) i audytorskiego itp. Podobnie postępują firmy z udziałem kapitału zagraniczne-

<sup>2</sup> Funkcjonujący w akademiach wychowania fizycznego kierunek „turystyka i rekreacja” coraz bardziej upodabnia się do kierunku studiów ekonomicznych, uczelnie te zresztą w coraz większym zakresie prowadzą kierunek „zarządzanie i marketing” (ze specjalnością „zarządzanie i marketing w turystyce”), posiłkując się kadrą uczelni ekonomicznych.

<sup>3</sup> Klincznym przykładem tej sytuacji jest największy pod względem liczby studentów kierunek „zarządzanie i marketing”. Na kierunku tym (dane Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu za 2001r.) studiowało w akademiach ekonomicznych 24 tys. studentów (32,8% ogółu studentów tych uczelni), na politechnikach, gdzie stanowi największy kierunek studiów – 50 tys. studentów (16,2% ogółu studentów politechnik), na uniwersytetach 32 tys. studentów (7,5% ogółu studentów tych uczelni, a w uczelniach niepaństwowych, gdzie było 500 tys. studentów, na kierunku tym (najliczniejszym) uczyło się 142 tys. studentów (około 28,4% studentów tych szkół). Przegląd wymogów rekrutacyjnych stawianych przez wymienione szkoły wyższe wskazuje, że najtrudniej dostać się na studia w uczelniach ekonomicznych (utrzymywanie limitowanego naboru w drodze egzaminów wstępnych).

go, a nawet niektóre większe przedsiębiorstwa krajowe. W tej sytuacji należy więc raczej rozwijać ten typ kształcenia ekonomicznego niż inwestować w kształcenie na poziomie akademickim (uniwersyteckim).

Takiemu pogładowi, obecnemu w dyskusjach z kręgami menedżerskimi w Polsce, trzeba jednak zdecydowanie się przeciwstawić, mimo jego pozornej logiki i słuszności.

Polska jako przyszły członek ugrupowań ponadnarodowych (Unii Europejskiej) nie może być pozbawiona własnej inteligencji ekonomicznej, nawet w dobie postępującej profesjonalizacji, w tym głębokiej specjalizacji zawodowej, oraz aktualnego zapotrzebowania gospodarki, w tym prywatnego sektora małych i średnich firm, na ściśle określone zawody. Zupełnie inną kwestią, też czekającą na rozwiązanie i nieobcą wcześniej krajom wysoko rozwiniętym (np. Niemcom w latach osiemdziesiątych XX wieku) są proporcje kształconych na studiach akademickich (uniwersyteckich) oraz na studiach zawodowych (licencjackich). Proporcje te są obecnie w Polsce, tak jak przed 30 laty w RFN, nieprawidłowe (znaczna przewaga kształconych na studiach magisterskich). Zbyt „cienka” warstwa tej inteligencji w przyszłości grozi bowiem petyfikacją obecnego pośledniego miejsca polskiej gospodarki (i jej przedsiębiorstw) w międzynarodowym podziale pracy, które nie musi być raz na zawsze dane, jak wskazują na to przykłady gospodarek wielu krajów – nie tylko azjatyckich, ale i zachodnioeuropejskich (np. Hiszpanii, Irlandii czy wcześniej, w pierwszej połowie XX wieku, państw skandynawskich). Grozi też nieprzygotowaniem polityków gospodarczych i samorządowych, w tym lokalnych, nie mówiąc już o przyszłych przedstawicielach Polski w strukturach władz i administracji Unii Europejskiej, a także kadr ich zaplecza sztabowego i administracyjnego, w sferze problematyki strategicznej, związanych z nią diagnoz i decyzji strategicznych, a także skutecznej prezentacji i obronie interesów Polski na forum międzynarodowych ugrupowań gospodarczych. Podobnie może też być wówczas, gdy ta warstwa będzie pod względem liczbowym wystarczająca, lecz niedostatecznie, wadliwie wykształcona lub gdy w życiu społecznym i politycznym (co zdaje się występować obecnie w Polsce) nie będą funkcjonować właściwe mechanizmy kreowania karier polityków gospodarczych oraz zaplecza intelektualnego dla partii politycznych.

Kształcenie własnej inteligencji ekonomicznej wymaga studiów na poziomie akademickim (a także sensownego, innego niż obecny, systemu studiów doktoranckich), studia te zaś wymagają finansowego i organizacyjnego wspierania przez państwo badań ekonomicznych, zarówno w dziedzinie nauk podstawowych, jak i w dużym jeszcze zakresie – nauk stosowanych (mimo koniecznej partycypacji przedsiębiorstw, obecnie wciąż niedostatecznej). Związek między rozwojem kształcenia akademickiego i rozwojem badań ekonomicznych nie był i nie jest chyba dotąd przez państwo polskie wystarczająco dostrzegany, czego koronnym dowodem jest brak polityki naukowej i edukacyjnej państwa (wszystkich, łącznie z obecną, ekip rządowych), raczej koncentrującego się na surogatach tej polityki niż na jej meritum i ujęciu kompleksowym. Dopiero gdy taki związek zostanie wreszcie urzeczywistniony, będzie można mówić o solidnej podstawie do tworzenia nowych kierunków studiów ekonomicznych.

Trzeba sobie jasno powiedzieć, iż tworzenie nowych kierunków studiów ekonomicznych może też wynikać z obecnej sytuacji rynkowej i finansowej, w jakiej znalazły się państwowe uczelnie ekonomiczne (m.in. na skutek braku wspomnianej polityki naukowej i edukacyjnej państwa lub jej uprawiania zgodnego z wyidealizowanymi wzorami roli państwa w gospodarce wolnorynkowej). Uczelnie te znajdują się już bowiem nie tylko pod presją konkurencyjną sektora szkół niepublicznych (tych o uprawnieniach magisterskich), lecz rów-

nież – i może przede wszystkim – nieekonomicznych państwowych szkół wyższych prowadzących studia ekonomiczne<sup>3</sup>. I choć sytuacja, zwłaszcza finansowa, uczelni ekonomicznych nie należy do najgorszych w porównaniu z pozostałymi rodzajami państwowych szkół wyższych, może jednak skłaniać do poszukiwania nowych, pozostałych jeszcze segmentów rynku edukacyjnego (w tym części młodzieży kierującej się modą, spodziewanymi korzyściami finansowymi po studiach, zwiększonymi możliwościami przyszłego zatrudnienia itd.) właśnie poprzez oferowanie „nowego” produktu (kierunku).

Czy przesłanki tej nie należy w ogóle uwzględnić we wnioskach o powołanie nowych kierunków studiów ekonomicznych? Myślę, że nie, ale pod warunkiem spełniania przez projektowany kierunek (czy kierunki) wymienionych wyżej, wszystkich kryteriów tworzenia nowego kierunku, a ponadto innych jeszcze wymogów, jakie powinien spełniać wnioskodawca, a o których napiszę w dalszej części tego opracowania. Wymogi te są, moim zdaniem, równorzędne w relacji do tych kryteriów.

### 3. Projektodawcy nowych kierunków studiów ekonomicznych

Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu uczelnia może utworzyć i prowadzić kierunek studiów magisterskich, jeśli zatrudnia co najmniej ośmiu profesorów z tytułem naukowym (lub tylu doktorów habilitowanych) reprezentujących specjalności wchodzące w zakres danego kierunku, w tym co najmniej pięciu reprezentujących specjalności, w których uzyskiwane są dyplomy na tym kierunku, prowadzi badania naukowe w dyscyplinach odpowiadających danemu kierunkowi studiów, posiada bazę materialną (w tym lokalową i laboratoryjną) umożliwiającą prowadzenie badań naukowych i zajęć dydaktycznych oraz odpowiednio wyposażoną bibliotekę. Ponadto wymagane jest przestrzeganie określonej, dość arbitralnie przyjętej i raczej motywowanej względami finansowymi niż merytorycznymi (jakościowymi) proporcji między liczbą samodzielnych pracowników nauki a liczbą studentów (w przypadku studiów ekonomicznych stosunek nie mniejszy niż 1:180). Wymagana jest też, w stosunku do uczelni nieautonomicznych, pozytywna ocena kształcenia na danym kierunku na poziomie studiów zawodowych<sup>4</sup>.

Uważam, że przedstawiona wyżej regulacja nie ma wystarczająco mocnego uzasadnienia merytorycznego (brak wyraźnego powiązania z tzw. uprawnieniami akademickimi lub co najwyżej tylko z uprawnieniem do nadania stopnia doktora nauk) i może dotyczyć wyłącznie kierunków już prowadzonych na poziomie licencjackim. Przy okazji petryfikuje też istniejący – moim zdaniem nie najlepszy – system kierunków, identyczny dla wyższego szkolnictwa zawodowego i akademickiego<sup>5</sup>. Nie zawiera wyraźnej regulacji dotyczącej postępowania w sytuacji tworzenia nowych, a więc nieistniejących dotąd kierunków studiów.

Jak już zaznaczyłem, nie jestem zwolennikiem lawinowego tworzenia nowych kierunków studiów ekonomicznych, choć uzasadnionych, dobrze przemyślanych i raczej niezbyt

<sup>4</sup> Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów oraz nazw kierunków studiów* (Dz.U. 2002, nr 55, poz. 480).

<sup>5</sup> Przy tej sposobności warto przypomnieć o zupełnie, moim zdaniem, wadliwym sposobie tworzenia na studiach licencjackich specjalności, które mogą nie być osadzone w żadnym kierunku studiów.

licznych propozycji tego typu nie można chyba *ex definitione* wykluczać. Wnioskodawcy takich propozycji muszą jednak spełniać określone wymogi, a ponadto trzeba się zastanowić nad odpowiednimi sposobami tworzenia takich kierunków. Można w tym względzie wykrzystać doświadczenia niektórych polskich uczelni autonomicznych (głównie nieekonomicznych), które prowadzą tzw. studia międzywydziałowe czy uruchomiły równoległe kierunki studiowania wobec już prowadzonych kierunków tradycyjnych (np. na Uniwersytecie Jagiellońskim obok historii prowadzony jest kierunek studiów „medyteraniestyka – historia i kultura krajów śródziemnomorskich”).

Uważam, że prawo uruchomienia nowych kierunków studiów ekonomicznych powinny mieć wydziały (czy inne odpowiednie jednostki organizacyjne) uczelni wyłącznie **ekonomicznych**, które mają **pełne** uprawnienia akademickie przynajmniej z jednej dyscypliny nauk ekonomicznych (ekonomii bądź nauk organizacji i zarządzania), najlepiej już od pewnego czasu. Takie wydziały powinny prowadzić dotychczasowe lub co najmniej jeden z dotychczasowych kierunków studiów o przynajmniej kilku, dobrze rozwiniętych specjalnościach, które powinny mieć przełożenie na specjalności badawcze (naukowe). Pozytywna ocena takich kierunków (również pod względem ich konstrukcji, w tym relacji kierunek a tworzące go specjalności), a także dotychczasowych efektów kształcenia na tych kierunkach (m.in. na podstawie uruchamianych ostatnio procedur akredytacyjnych) stanowiłaby jeden z zasadniczych, choć nie jedyny, wymóg dla oceny takich projektów.

Najlepszy pod względem merytorycznym wydaje się sposób tworzenia nowych kierunków poprzez „pączkowanie” (rozwinęta specjalność – lub jeszcze lepiej specjalności – przekształcane są w nowy kierunek) albo poprzez „krzyżowanie” już istniejących kierunków, choć raz jeszcze podkreślam, że powinny to być projekty nieliczne, bardzo dobrze uzasadnione, nie gubiące istotnych, dotychczasowych fragmentów wiedzy ekonomicznej<sup>6</sup>.

Generalnie uważam, że rozwój (uwspółcześnianie) kierunków studiów ekonomicznych powinien przebiegać według ścieżki rozwoju wewnętrznego, nie zaś tworzenia, co więcej – multiplikacji kierunków tych studiów. Rozwój ten zakłada powoływanie, w ramach już istniejących kierunków, nowych specjalności i ściślejszą niż dotąd współpracę między nimi. Nie można jednak wykluczyć tworzenia nowych, mocno ograniczonych pod względem liczby i dobrze merytorycznie uzasadnianych nowych kierunków, gdyby skłaniała do tego rosąca ranga gospodarki Polski w międzynarodowym podziale pracy, ważne i rokuszące perspektywiczną stabilność nowe kierunki geograficzne eksportu/importu i współpracy międzynarodowej<sup>7</sup>, konieczność uzupełnienia dotkliwych luk w istniejącej ofercie kierunkowej (pod warunkiem dobrego zidentyfikowania tych luk)<sup>8</sup> itd.

<sup>6</sup> Moje obawy budzi np. lansowana w Komisji Nauk Organizacji i Zarządzania PAN propozycja utworzenia kierunku „zarządzanie”, co musi prowadzić do marginalizacji w ramach tego projektowanego kierunku tak istotnej dla współczesnych przedsiębiorstw wiedzy o rynku i marketingu. Nieposiadanie takiej wiedzy lub niekorzystanie z niej jest, w mojej ocenie, jedną z głównych przyczyn, oprócz tzw. kreatywnej rachunkowości, fali spektakularnych upadłości kilkunastu wielkich firm na Zachodzie, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych.

<sup>7</sup> Na podstawie tej przesłanki do rozważenia byłoby powołanie w najsilniejszych ośrodkach akademickich kierunku (czy specjalności) „ekonomia i gospodarka amerykańska”, „europejskie zarządzanie i marketing”, „gospodarka i kultura rynkowa krajów śródziemnomorskich” itp.

<sup>8</sup> W celu wykrycia tych luk można byłoby posłużyć się audytem istniejących kierunków studiów podyplomowych i analizą występujących w nich zmian (zarówno w Polsce, jak i w krajach wysoko rozwiniętych), aktualną i prognozowaną strukturą badań naukowych z zakresu ekonomii i zarządzania (a także w jakiejś mierze i pokrewnych nauk społecznych) wreszcie opracowaniami naukowymi PAN na temat perspektywicznej polityki naukowej i edukacyjnej państwa itp.

# Argumenty uzasadniające organizowanie dwóch kierunków na studiach ekonomicznych

## Wstęp

Wartość finalna usługi niematerialnej, jaką jest dyplom absolwenta akademickich i nieakademickich szkół wyższych zależy od wielu różnorodnych okoliczności. Wśród nich kierunki studiów nie mają żadnego znaczenia. Jest to sytuacja nieprawidłowa i dlatego trzeba ją naprawić. Organizacja kierunków nie powinna być terenem walki o wpływy na uczelni przez mnożenie godzin, zajęć i etatów.

Celem tego opracowania jest uzasadnienie tezy, że istnieje racja merytoryczna dla podziału zajęć na studiach ekonomicznych na dwa kierunki: ekonomię i zarządzanie. Argumentacji na rzecz tego twierdzenia dostarcza koncepcja podziału pracy we współczesnym świecie, opracowana przez statystyków Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie. W opublikowanym słowniku zawodów wyodrębnia się zawód menedżera i ekonomisty<sup>1</sup>. Uzasadnienie tej koncepcji jest sensowne, dlatego warto ją poznać i wykorzystać w wyższej edukacji ekonomicznej.

Wyodrębnienie dwóch kierunków na studiach ekonomicznych ułatwiłoby integrację dyscyplin wiedzy, a nauczycieli zobowiązałoby do pracy zespołowej. Studenci potrafiliby dostrzec sens poszczególnych dyscyplin poprzez ich ukierunkowanie na zadania zawodowe w praktyce. Wybierając kierunek studiów, tworzyliby wizję swojego miejsca pracy we współczesnym podziale zadań. Wiedzieliby, czego mogą oczekiwać w ofercie uczelni, a co muszą osiągnąć sami. Dzięki temu zyskaliby warunki do tworzenia strategii rozumnej pracy twórczej nad własnymi kwalifikacjami.

Inną kwestią pozostaje określenie wielkości popytu na absolwentów kierunku „zarządzanie i ekonomia”. Studenci zawsze pytają, ilu magistrów zarządzania i ekonomii jest w stanie znaleźć zatrudnienie na lokalnym, krajowym i międzynarodowym rynku pracy. To pytanie jest racjonalne. Studia są czasochłonne i kosztochłonne. Podejmuje się je z myślą o pracy zawodowej, o godnych zarobkach. Nie można studiować takich kierunków, które nie dają perspektyw znalezienia pracy. Dlatego organizacja studiów powinna zakładać pełne zatrudnienie absolwentów.

Bardzo trudno udzielić odpowiedzi na temat ewolucji zapotrzebowania rynków pracy na zawody menedżerów i ekonomistów. Gospodarka w Polsce i na całym świecie znajduje się na ostrym wirażu i nie wiadomo, co się za nim odsłoni. Rozpowszechnia się pogląd, że spadnie popyt na kadry menedżerskie, gdyż średni szczebel zarządzania w strukturach organizacji

<sup>1</sup> ISCO-88. *International Standard Classification of Occupations*, International Labour Office, Geneva 1990.

traci rację bytu<sup>2</sup>. Inni uzasadniają opinię, że spadek zatrudnienia w korporacjach światowych spowoduje powrót ludzi do pracy fachowej w domu, w miejscu zamieszkania<sup>3</sup>. Jeszcze inni sugerują, że studia powinny uczyć ludzi życia w czasie wolnym, gdyż rewolucja komputerowa wyjątkowo silnie zredukuje popyt na pracę. Przypuszcza się, że 20% ludności w wieku aktywności zarobkowej zaspokoi popyt rynków pracy!<sup>4</sup>

Statystyki krajów zachodnich dowodzą, że w cyklu życia zawodowego w fazie gospodarki globalnej ludzie średnio trzy razy zmieniają zatrudnienie i rodzaj wykonywanych zadań. Dlatego studenci, by mieć mniejsze ryzyko w karierze zawodowej, coraz częściej podejmują naukę na kilku kierunkach.

Studiowanie większej liczby nieracjonalnie zorganizowanych kierunków studiów tworzy iluzję, czyni naukę pozorowaniem. Nie prowadzi do zdobycia gruntownej wiedzy, lecz powierzchownej. A bylejałość, słypanie, to choroba, która się rozpleniła w Polsce w okresie transformacji. Stąd tyle niekompetentnych decyzji, błędów, słabych kwalifikacji. Dlatego dzięki trafnemu wyborowi kierunku studiów absolwent powinien być bardzo dobrze przygotowany do takich zadań zawodowych, które są potrzebne innym ludziom. To pierwsze kryterium decyzji. Drugie kryterium dotyczy osobowego powołania człowieka, czyli jego naturalnych predyspozycji psychofizycznych. Nie można się bardzo dobrze nauczyć tego, czego człowiek osobiście nie lubi, co go nie interesuje, co nie motywuje go do wysiłków<sup>5</sup>.

Na dzisiejszych rynkach pracy – niezależnie od wielkości stopy bezrobocia – istnieje ogromny niedobór ludzi o bardzo dobrych kwalifikacjach, wykonujących swoje zadania zawodowe w sposób twórczy i z pasją. W Polsce ten niedobór jest szczególnie duży. Uczelnie, organizując na studiach ekonomicznych dwa kierunki, ułatwią studentom osiągnięcie poprawy wyników i czasu trwania studiowania, co zaowocuje należyтым przygotowaniem do pracy zawodowej.

Też o celowości organizowania dwóch kierunków studiów ekonomicznych uzasadniam opisując:

- zadania zawodowe – kryterium podziału pracy;
- zadania w zawodzie menedżerskim;
- zadania w zawodzie ekonomisty.

## 1. Zawodowy podział pracy według Międzynarodowej Organizacji Pracy

Statystycy Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie podjęli pracę nad klasyfikacją zawodów w 1921 r. Pierwszą publikację, liczącą 240 stron, wydali w 1958 r.<sup>6</sup> Publikacja ta miała pięć wydań. Drugą publikację, zmienioną i wzbogaconą, wydali w 1990 r.<sup>7</sup> Ta ostatnia książka (*ISCO-88*) ma zastosowanie dla całego świata. Na 460 stronach zamieszczono opis zadań dziesięciu grup zawodowych, indeks tytułów zawodowych oraz alfabetyczny indeks tych tytułów.

<sup>2</sup> Por. np. P. Drucker: *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1995.

<sup>3</sup> Por. R.B. Reich, *Praca narodów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.

<sup>4</sup> Por. L.C. Thurow: *Przyszłość kapitalizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.

<sup>5</sup> Por. Ch. Handy: *Wiek przewyżczonego rozumu*, Business Press, Warszawa 1998.

<sup>6</sup> *International Standard Classification of Occupations*, International Labour Office, Geneva 1958.

<sup>7</sup> *ISCO-88*, op. cit.



Tabela 1. Klasyfikacja zawodów w ISCO-88

Symbol	Duże grupy zawodowe	Mniejsze grupy	Małe grupy	Grupy specjalistyczne	Stopnie stanowisk
1	Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i menedżerowie	3	8	33	–
2	Specjaliści	4	18	55	4
3	Technicy i średni personel	4	21	73	3
4	Urzędnicy	2	7	23	2
5	Pracownicy usługowi i sprzedawcy	2	9	23	2
6	Rolnicy, rybacy, leśnicy	2	6	17	2
7	Rzemieślnicy i robotnicy wykwalifikowani	4	16	70	2
8	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	20	70	2
9	Pracownicy prac prostych	3	10	25	1
0	Pracownicy sił zbrojnych	1	1	1	–
	Razem	28	116	390	–

Źródło: ISCO-88, op. cit., s. 3.

Klasyfikacja bardzo licznych zawodów ludności świata została oparta na charakterystyce podstawowych zadań. Wszystkie zawody opisano w dziesięciu grupach. Nazwy grup zawodowych i strukturę podziału tych grup obrazuje tabela 1.

W tabeli wyszczególniono nazwy dziesięciu dużych grup. Duże grupy są podzielone na mniejsze grupy, te zaś na małe grupy, które z kolei są podzielone na grupy specjalistyczne. W opisach 390 grup specjalistycznych można znaleźć informacje służące ustalaniu standardów zadań dla konkretnych indywidualnych stanowisk pracy (tych indywidualnych stanowisk jest tyle, ile ludzi pracuje zarobkowo).

Jądrem systematyki zawodów są zwięźle ujęte podstawowe zadania dużych grup zawodowych, które to zadania obowiązują także w mniejszych grupach, małych grupach i grupach specjalistycznych. W grupach niższych szczebli do zadań podstawowych są dodane zadania szczegółowe. Podejmując pracę zawodową na indywidualnym stanowisku pracy danej grupy specjalistycznej, pracownik wykonuje podstawowe zadania całej dużej grupy i zadania szczegółowe. Ta metoda opracowania zadań zawodowych jest bardzo pomysłowa. Integruje liczne zawody zaledwie w dziesięć grup dużych, a jednocześnie charakteryzuje zadania zawodowe 390 grup specjalistycznych. Zadania grup specjalistycznych ułatwiają ustalenie zadań indywidualnych stanowisk pracy.

W praktyce każde prawidłowo zorganizowane stanowisko pracy charakteryzuje się pewnymi informacjami. Do minimum informacji zapisywanych w statutach, regulaminach bądź księgach służb należą:

- nazwa stanowiska pracy (tytuł, numer, miejsce);
- zadania (nazywane „zawartością”, „treścią”);
- wymagania kwalifikacyjne (m.in. wiedza i umiejętności osoby pracującej);
- zakres odpowiedzialności (za co, wobec kogo, ryzyko sankcji).

Z wyszczególnionych wyżej informacji charakteryzujących stanowiska pracy, informacja o zadaniach należy do informacji najbardziej stabilnych<sup>8</sup>. Dlatego ludzie angażujący się na dane stanowisko muszą dostosowywać swoje kwalifikacje do ustalonych zadań. Także studenci przygotowując się na studiach do pracy zawodowej powinni poznawać zadania tych stanowisk, które ich interesują, by dla nich zdobyć wiedzę oraz ćwiczyć swoje umiejętności.

Zadania zawodowe różnią się pod względem złożoności i odpowiedzialności. Dlatego ludziom angażowanym na konkretne stanowiska pracy stawia się bardzo wyraźne wymagania, m.in. w zakresie poziomu i rodzaju wykształcenia. Te wymogi można określać zwięźle lub szczegółowo. Ekspert MOP wyeksponował jeden policzalny wymóg – poziom wykształcenia. W ostatniej kolumnie pionowej tabeli 1 wskazano liczbę stopni wymaganych dla stanowisk w dużych grupach zawodowych. Od specjalistów wymaga się wykształcenia wyższego, dlatego zapisano w drugiej grupie cztery stopnie. Dla menedżerów i pracowników sił zbrojnych nie wyszczególniono tego wymogu.

Wiedza pierwszego stopnia oznacza wykształcenie elementarne, które zwykle rozpoczyna się w piątym lub szóstym roku życia i trwa około 5 lat, tj. do 10–11 roku życia. W Polsce ten stopień wykształcenia mają ludzie, którzy ukończyli 6-letnią szkołę podstawową.

Wiedzę drugiego stopnia nabywa się w toku dalszego kształcenia, tj. od 10–11 roku do 17–18 roku życia. Jest to wykształcenie nazywane u nas średnim, które kończy się maturą.

Wiedza trzeciego stopnia wymaga studiów licencjackich albo porównywalnych kursów pomaturalnych, czyli 3–4 lat nauki.

Wiedza czwartego stopnia wymaga magisterskiego dyplomu uniwersyteckiego lub innych równoważnych dyplomów.

Wiedza byłaby efektywniej akumulowana przez studentów, gdyby mieli oni wiarygodną, logiczną i przejrzystą wizję zadań wybranego zawodu oraz specjalistycznych stanowisk pracy w zawodzie. Dlatego warto spopularyzować na uczelniach klasyfikację zawodów MOP. Zadania zawodów menedżerskich są scharakteryzowane w pierwszej dużej grupie. Zadania zawodów specjalistów, do których zalicza się ekonomistów, są opisane w drugiej dużej grupie.

## 2. Charakterystyka zadań i grup specjalistycznych zawodu menedżera

Zadania i podział pracy w zawodzie menedżera obrazuje tabela 2. Informacje w niej zawarte stanowią wstęp do charakterystyki całej pierwszej dużej grupy, w której to grupie ujęto zarówno parlamentarzystów oraz wyższych urzędników, jak i menedżerów.

Zdefiniowanie w dużej grupie w taki sam sposób zadań menedżerów jak parlamentarzystów i wyższych urzędników jest właściwe i nienowe. Wynika ono z długookresowej dobrej praktyki w Polsce i w innych krajach.

Grupę menedżerów podzielono na dwie mniejsze grupy: menedżerów korporacyjnych (12) i menedżerów ogólnych (13).

<sup>8</sup> D. Torrington, L. Hall: *Personnel Management*, Prentice Hall International Ltd. (UK), London 1991, s. 20; E. B. Flippo: *Personnel Management*, wyd. V, McGraw-Hill Book Company, New York 1980, s. 110.





**Tabela 2.** Zadania parlamentarzystów, wyższych urzędników i menedżerów według *ISCO-88*

**Ujęcie ogólne:**

Wyznaczają, formułują i kierują polityką narodowego, państwowego, regionalnego i lokalnego rządu, instytucji, korporacji i przedsiębiorstwa, czynią, ratyfikują, poprawiają, nadzorują i uchylają prawa i regulacje legislacyjne.

**Ujęcie szczegółowe:**

wyznaczają, formułują i kierują polityką w skali narodu, państwa, rządu, instytucji, korporacji, przedsiębiorstwa;  
określają, formułują, poprawiają i uchylają prawa oraz inne regulacje legislacyjne, determinując ich moc i przestrzeń jurysdykcji;  
jako członkowie rządu, korporacji, instytucji i przedsiębiorstwa kierują podporządkowanymi pracownikami oraz wyjaśniają i wdrażają politykę;  
wykonują zadania pokrewne;  
nadzorują pracowników.

Wyszczególnione zadania dużej grupy obowiązują trzy mniejsze grupy:

- 11 – parlamentarzystów i wyższych urzędników,
- 12 – menedżerów korporacyjnych,
- 13 – menedżerów ogólnych.

Źródło: jak do tabeli 1, s. 24.

Mniejszą grupę menedżerów korporacyjnych (12) podzielono na trzy małe grupy:

- dyrektorzy i prezesi zarządów (121);
- menedżerowie wydziałów produkcyjnych i operacyjnych (122);
- menedżerowie innych wydziałów (123).

Małe grupy podzielono na siedemnaście grup specjalistycznych. W każdej grupie specjalistycznej podano tytuły indywidualnych stanowisk pracy, zadania ogólne oraz szczegółowe.

W małej grupie menedżerów wydziałów produkcyjnych i operacyjnych (122) opisano zadania w odniesieniu do dziewięciu grup specjalistycznych, takich jak pracujący w sektorze zasobów naturalnych (rolnictwo, rybołówstwo itp.), przemyśle, budownictwie, handlu hurtowym itp.

W małej grupie menedżerów innych wydziałów (123) opisano zadania dla ośmiu takich grup specjalistycznych jak finanse, administracja, zarządzanie personelem, stosunki pracy, marketing, reklama, wizerunek organizacji, zaopatrzenie i dystrybucja, usługi informatyczne, badania itp.

Inne ujęcie zastosowano w mniejszej grupie menedżerów ogólnych (13). W grupie tej nie wydzielono małych grup, lecz w następujący sposób zdefiniowano zadania dla całej mniejszej grupy: „Menedżerowie ogólni kierują różnymi małymi firmami, którymi zarządzają na swój własny rachunek lub rachunek właścicieli z pomocą nie więcej niż jednego zastępcy i pewną pomocą specjalistyczną. Zadania zwykle wykonywane obejmują: planowanie, formułowanie i realizowanie polityki, zarządzanie codziennymi operacjami i ocenianie wyników, negocjowanie z dostawcami, klientami i innymi przedsiębiorcami, planowanie i kontrolowanie wykorzystania zasobów oraz selekcja pracowników, informowanie właścicieli, jeśli w ich imieniu zarządzają, nadzór nad pracownikami”<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> *ISCO-88*, op. cit., s. 41.



W szczegółowej definicji zadań zawodowych na stanowisku menedżera bądź pracodawcy małej i średniej firmy ujęto te same główne zadania, do których są zobowiązane osoby wykonujące zadania zawodowe całej grupy zawodowej. Dodano do nich inne zadania, które są wyszczególnione w cytowanej definicji.

Grupę menedżerów ogólnych podzielono na grupy specjalistyczne w taki sam sposób jak grupę menedżerów wydziałów produkcyjnych, czyli według sektorów współczesnej gospodarki.

Opisując charakterystykę zadań menedżerskich sformułowaną w międzynarodowym słowniku zawodów, można dostrzec, że jest ona systematycznie uporządkowana i może być wykorzystana nie tylko do organizacji kierunków studiów menedżerskich. Może być przedmiotem refleksji obok ujęć Fayola, Mintzberga, Woronieckiego, Zieleniewskiego i innych. Koncepcja MOP-u powinna także znaleźć zastosowanie w praktyce do ustalania standardów zadań dla indywidualnych stanowisk pracy.

Można postawić pytanie, dlaczego kierunek menedżerski powinno się organizować na studiach ekonomicznych, a nie na innych studiach i innych wydziałach (np. psychologii, filozofii). Odpowiedź na to pytanie jest stosunkowo łatwa. Najważniejszym kryterium oceny wyników pracy menedżera są efekty ekonomiczne liczone kosztochłonnością, pracochłonnością, wydajnością, udziałem w rynkach, innowacyjnością itp. Bez posiadania gruntownej wiedzy z dziedziny ekonomii nie można zdobyć kwalifikacji menedżera. Ale oprócz wiedzy z ekonomii menedżer potrzebuje wiedzy z psychologii, socjologii, etyki, filozofii, prawa. Ten fakt wyjaśnia różnice między zadaniami menedżera i ekonomisty. Dlatego zadania zawodowe menedżera opisano w *ISCO-88* w pierwszej grupie, a zadania ekonomisty – w drugiej grupie.

### 3. Charakterystyka zadań i grup specjalistycznych zawodu ekonomisty

Zadania specjalistów (*professionals*) wyszczególnione w dużej drugiej grupie przedstawia tabela 3. W tej grupie opisano zadania zawodów, których wykonywanie wymaga wyższego wykształcenia. W języku angielskim istnieją dwa słowa definiujące zawód: *profession* (dla zawodów wymagających wyższego wykształcenia) i *occupation* (dla zawodów niekoniecznie wymagających wyższego wykształcenia akademickiego). W języku polskim mamy tylko jedno słowo. Dlatego w tytule tabeli 3 obok słowa polskiego przytoczono jego odpowiednik angielski.

Z porównania treści tabeli 2 i tabeli 3 wynika, że zadania zawodowe specjalistów różnią się w sposób zasadniczy od zadań menedżerów. Zadania stanowisk pracy wymagające od zatrudnionych wiedzy z zakresu studiów ekonomicznych opisano w mniejszej grupie „inni” (24).

Dla absolwentów ekonomii wyodrębniono dwie małe grupy:

- specjaliści biznesu (241);
- specjaliści nauk społecznych (244).

W obu małych grupach wyodrębniono kilka grup specjalistycznych i opisano je według tej samej metody, którą pokazano przy opisie zadań menedżerów, tzn. określono zadania główne i szczegółowe, a także tytuły zawodowe.

Szczegółowe zadania specjalistów z dziedziny biznesu<sup>10</sup> polegają na doskonaleniu, doradzaniu i stosowaniu metod potrzebnych w przedsiębiorstwach. Te zadania mogą dotyczyć

<sup>10</sup> Ibidem, s. 72.



**Tabela 3.** Zadania specjalistów (*professionals*) według *ISCO-88*

**Ujęcie ogólne:**

powiększają istniejący zasób wiedzy;  
wdrażają koncepcje naukowe i artystyczne;  
przygotowują prognozy.

**Ujęcie szczegółowe:**

prowadzą analizy i badania;  
rozwijają koncepcje, tworzą teorie i metody operacyjne;  
doradzają, jak wdrażać wiedzę i wynalazki;  
uczą teorii i praktyki z jednej lub kilku dyscyplin na różnych poziomach edukacji;  
świadczą usługi przedsiębiorstwom i instytucjom;  
tworzą i udostępniają dzieła sztuki;  
przewodzą życiu duchowemu;  
przygotowują prace naukowe i sprawozdania;  
nadzorują pracę podporządkowanych pracowników.

Wyszczególnione zadania dużej grupy obowiązują w czterech mniejszych grupach:

- 21 – fizycy, matematycy, inżynierowie;
- 22 – biolodzy i osoby wykonujące zawody medyczne;
- 23 – nauczyciele;
- 24 – inni (w tym ekonomiści).

Źródło: jak do tabeli 1, s. 47.

usług księgowych, finansowych, personalnych, marketingowych. Obejmują także inne kwestie związane z biznesem, takie jak np. reklama, wizerunek firmy, ochrona patentów, wdrażanie innowacji, doradztwo dla klientów.

Zadania na stanowisku ekonomisty zdefiniowano w następujący sposób: „Ekonomiści prowadzą badania, by ulepszać i rozwijać ekonomiczne koncepcje, teorie i metody operacyjne użyteczne do zrozumienia i opisanie sytuacji na krajowych i międzynarodowych rynkach dóbr, usług, pracy; udzielają konsultacji, jak zastosować wiedzę do polityki gospodarczej oraz opracowują koncepcje rozwiązań dla obecnych i przyszłych problemów ekonomicznych”<sup>11</sup>.

W cytowanej definicji wyszczególniono trzy zadania:

- tworzenie wiedzy o sytuacji na rynkach dóbr, usług i pracy w kraju i w świecie;
- udzielanie konsultacji o metodach stosowania wiedzy w polityce gospodarczej;
- opracowywanie koncepcji rozwiązań aktualnych i przyszłych problemów ekonomicznych.

Wymieniono tylko trzy podstawowe zadania zawodu ekonomisty, a one wskazują, jak duży jest niedobór ludzi, którzy potrafią te zadania wykonywać bardzo dobrze.

Podział pracy w zawodzie ekonomistów jest mniej rozwinięty w porównaniu z zawodem menedżera. Wyodrębniono w nim bowiem tylko pięć grup specjalistycznych:

- księgowi (2411);
- specjaliści do spraw personelu (2412);

<sup>11</sup> Ibidem, s. 78



- inni specjaliści biznesu (2419);
- ekonomiści (2441);
- specjaliści usług społecznych (2446).

Nie wyodrębniono dla zawodu ekonomisty sektorów gospodarki, co oznacza, że podstawowe kwalifikacje tego zawodu nie wymagają zróżnicowania w zależności od rodzaju produktów i usług.

Zawód ekonomisty akumuluje historyczne doświadczenie XX wieku, gdyż w indeksie tytułów zawodu znajduje się wiele nazw stanowisk: osiem dla księgowych, cztery dla administratorów, dziewięć dla doradców, dziesięć dla analityków, dziewięć dla ekonomistów (ekonomista ogólny, a także w dziedzinie gospodarstwa domowego, rolnictwa, ekonometrii, finansów, handlu międzynarodowego, pracy, cen, podatków), cztery dla konsultanta.

Informatyków i statystyków ujęto w grupie matematyków.

W praktyce polskiego życia gospodarczego metoda podziału zadań zawodowych według *ISCO* jest rzadko stosowana. Brak kompetencji, spuścizna „radosnej twórczości PRL” i upodobanie do nieprzezroczystych struktur ciągle mają wpływ na przyjęte rozwiązania. Czyta się teksty wskazujące na logikę podziału pracy, chwali się zasady Deminga, ale bardzo trudno przebyć drogę od zachwalanych zasad do ich zastosowania.

Gdyby na studiach ekonomicznych udało się wyodrębnić dwa kierunki studiów: zarządzanie i ekonomię, powstałaby szansa na poprawę ładu w organizacjach przez młodą generację.

## Zakończenie

Nadzwyczajnym zjawiskiem w okresie transformacji jest *boom* edukacyjny. Czterokrotny wzrost liczby studentów w ciągu dwunastu lat to wydarzenie niezwykle i nieoczekiwane. Dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia jest spontaniczną reakcją społeczeństwa obywatelskiego na nowe warunki gospodarcze i polityczne.

Studenci, ich rodzice oraz opiekunowie uwierzyli, że wyższe wykształcenie toruje drogę do zatrudnienia i godnego wynagrodzenia. Czy wolno tę wiarę podważać?

Gdy w 2002 r. zaczęła maleć liczba kandydatów na studia z powodu niżu demograficznego, w mediach zaczęto dyskusję o tym, jakie prywatne szkoły wyższe mają szanse utrzymać się na rynku. Najczęściej powtarza się opinię, że utrzymają się uczelnie słabe i tanie. Ta opinia oznacza zastosowanie zasady „równania w dół”. Skąd się bierze taki pogląd? Dlaczego mówi się tylko o uczelniach prywatnych, a milczy o słabości uczelni państwowych, opłaconych przez społeczeństwo?

Ludzie głoszący pesymistyczne opinie w tej kwestii mają najczęściej wysokie dochody, kupują dobra i usługi najwyższej jakości, a innym polecają usługi edukacyjne niskiej jakości. Zasada Kalego?

Przysłowia uczą, że człowiek biedny powiększa swoją biedę, gdy kupuje dobra niskiej jakości. Ta zasada dotyczy także społeczeństwa. Nie można uznać za rozsądną opinii, że szkoły słabe wyeliminują szkoły dobre. Trzeba także badań, by ustalić, które szkoły publiczne i prywatne są bardzo dobre, dobre, słabe, bardzo słabe. Rankingi dziennikarskie nie są bowiem wiarygodne<sup>12</sup>.



W ciągu dwunastu lat nie przeprowadzono badań nad wynikami pracy szkół wyższych. Również w procesie akredytacji nie uwzględnia się oceny wyników produktów finalnych w dydaktyce. Pora, aby wykonać takie badania. Drogę przetarły komisje oceniające wyniki nauczania w Polsce w klasach szóstych szkoły podstawowej i w klasach trzecich szkół gimnazjalnych.

Nie jest możliwe, by wszystkie uczelnie chciały i mogły mieć bardzo dobre wyniki pracy. Na rynkach produktów i usług oferuje się towary o różnej jakości, ale te najtańsze również znajdują klientów, bo też są użyteczne, nie kupuje się ich po to, aby od razu wyrzucić. Ta sama zasada jest potrzebna w pracy uczelni. Poziomy jakości usług edukacyjnych muszą być rozpoznawalne przez klientów – czyli studentów. Musi być dostrzegalne także to, że wyższe jakości usługi tworzą bardziej opłacalne kwalifikacje. Wtedy nie znajduje zastosowania zasada „równania w dół”. Ludzie będą potrafili dokonać racjonalnych wyborów również na rynku usług edukacyjnych – niematerialnych, jeżeli będą mieli odpowiednie informacje.

Jednym z warunków prowadzących do poprawy wartości usług edukacyjnych w wyższych szkołach ekonomicznych i innych uczelniach kształcących na kierunkach ekonomicznych jest racjonalna organizacja kierunków studiów. Dzięki niej można także obniżyć koszty kształcenia w prywatnych i publicznych szkołach wyższych.



<sup>12</sup> Por. B. Jałowicki: *Czy można ufać rankingom szkół wyższych?*, „Master of Business Administration” 2002, nr 4 (57).

# Kierunki i organizacja studiów ekonomicznych – propozycja uporządkowania<sup>1</sup>

## 1. Uporządkowanie poziomów studiów

Bezpośrednia konfrontacja kwalifikacji absolwentów uczelni ekonomicznych z otoczeniem w dobie globalizacji gospodarki i integracji w ramach Unii Europejskiej, a także implikacje bolońskiego programu „dostrajania” kształcenia na poziomie wyższym nakazują przygotować i realizować program studiów ekonomicznych i biznesowych na trzech poziomach – licencjackim, magisterskim i doktorskim – według standardów odpowiadających poziomowi studiów *Bachelor of Arts/Science* (BA, BSc.), *Master of Arts/Science* (MA, MSc.) oraz *Doctor of Philosophy* (Ph.D.) w przodujących uczelniach Zachodu, zwłaszcza amerykańskich, które w istocie takie standardy dyktują. Spopularyzowana powinna zostać informacja o takich programach studiów magisterskich i doktoranckich, które wynikają z konieczności likwidacji luki edukacyjnej, jaka dzieli kształcenie ekonomiczne na poziomie uważanym w Polsce za magisterski i doktorski od standardów uważanych za magisterski i doktorski na tzw. świecie, przez który rozumie się zazwyczaj czołowe uniwersytety amerykańskie i trzy najważniejsze uczelnie angielskie. Tamtejsze standardy są zresztą szeroko rozpowszechnione, uznawane i przyjmowane w nawet niezbyt znanych placówkach.

W przypadku Polski musiałyby to oznaczać odejście od optymistycznego przekonania o wystarczalności minimów programowych przedmiotów kierunkowych studiów ekonomicznych i biznesowych, wymienionych w Uchwale Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego nr 290/96. W ślad za tym musiałyby się upowszechnić informacje, że ekonomiczne studia magisterskie w Polsce w przeważającej mierze, jak dotychczas, spełniają naprawdę jedynie standardy studiów pierwszego stopnia (BA) realizowane w uniwersytetach o renomie międzynarodowej. Co więcej, można by wskazać przykłady, że nie tylko na studiach magisterskich, ale nawet i doktoranckich za wystarczające uznawane są podręczniki poziomu podstawowego.

Wyrażam jednocześnie przeświadczenie, że samo rozróżnienie poziomów kształcenia ekonomicznego i biznesowego na licencjacki i magisterski zasada się na:

- wyjściu poza statykę porównawczą w analizie mikro- i makroekonomicznej i prowadzeniu bardziej skomplikowanych zagadnień analizy dynamicznej, a stąd i bar-

<sup>1</sup> Zasadniczy zrąb propozycji „uporządkowania” studiów ekonomicznych powstał jeszcze w roku 1995, w trakcie tworzenia programu naukowo-dydaktycznego Katedry Teorii Kapitału i jej wkomponowania w strukturę Szkoły Głównej Handlowej.



- dziej złożonego aparatu matematycznego (np. w miejsce „lagranżanów” pojawiają się „hamiltoniany”);
- wyjściu poza schematy zależności deterministycznych na rzecz procesów stochastycznych;
  - sposobie wykładu i zadawania pytań – na poziomie wyższym na ogół nie stawia się problemów typu „znajdź rozwiązanie”, ale raczej „udowodnij, że...”;
  - poszerzeniu głębokości i spektrum analizy. Przede wszystkim rozumowanie jest poszerzane o inwestycje i ich analizę, o prognozowanie zachowań, o grę podmiotów walczących o rynek – zaledwie sygnalizowane w podręcznikach poziomu średniego (jak np. w podręczniku Variana, w rozdziale o oligopolu). Jest to naturalne, gdy przechodzimy do zagadnień dynamicznych. Zakres rozważań poszerzany jest też o badanie wpływu na zachowania uczestników rynku kolejnych czynników, jak np. efekty zewnętrzne, niepewność, nierówna informacja, albo czynników odzwierciedlających słabości charakteru ludzi i instytucji (pokusy nadużycia, pieczeniarnstwo, kamuflaż itp.)

Stosownie do meritum można wskazać wyróżniki formalno-dydaktyczne decydujące o uznaniu programu studiów magisterskich za spełniający kryteria światowe. Pierwszy wyróżnik to odwołanie się do tzw. podręczników zaawansowanych do nauczania teorii mikro- i makroekonomii (w odróżnieniu od podręczników poziomu średniego – jak np. autorstwa H.R. Variana – w Polsce uznawanych powszechnie za wystarczające do otrzymania tytułu magistra). Drugi – to konsekwentne zastosowanie przy wykładaniu przedmiotów specjalistycznych koncepcji i narzędzi teoretycznych, w tym metod ilościowych, poznanych na zajęciach z teorii ekonomii, ekonometrii, statystyki, a także matematyki i filozofii, bez czego studenci nie są w stanie odróżnić modelowania symulacyjnego od modelowania (odkrywania istoty) rzeczywistości.

W nauczaniu ekonomii w uniwersytetach zachodnich wyróżnia się trzy poziomy: podstawowy (*basic*), średni (*intermediate*) oraz zaawansowany (*advanced*) i adekwatnie do tego używa się podręczników różnego poziomu. Do grupy pierwszej, ze znanych w Polsce, zaliczają się podręczniki autorstwa R.B. McKenziego, P.A. Samuelsona czy D. Begga, S. Fischera i R. Dornbusha. Poziom wykładu w tych podręcznikach uznaje się za wstępny, a więc niewystarczający do ubiegania się o stopień *Bachelor*. Do uzyskania tego stopnia upoważnia dopiero wysłuchanie wykładów opartych na podręcznikach poziomu średniego oraz zdanie na ich podstawie egzaminów. Do tej grupy należą znane w Polsce podręczniki autorstwa H.R. Variana albo D. Laidlera i S. Estrina – w przypadku mikroekonomii oraz R.J. Barro lub J.B. Taylora w przypadku makroekonomii.

Podręczniki do teorii ekonomii poziomu zaawansowanego, do tej pory nie były stosowane w Polsce przy nauczaniu ekonomii na studiach magisterskich i doktoranckich. Dopiero ostatnio ukazał się podręcznik Davida Romera *Makroekonomia dla zaawansowanych*, w przekładzie prof. Adama Szeworskiego.

Jak dotąd zatem ekonomiczne i biznesowe studia magisterskie w Polsce nie spełniają na ogół standardów międzynarodowych – poruszamy się jak gdyby po niższej orbicie i nie jest możliwe wejście na orbitę „wyższą” bez importu nauczycieli z renomowanych ośrodków albo bez zatrudnienia polskich absolwentów renomowanych uniwersytetów, którzy potrafiliby poprowadzić wykłady na odpowiednim poziomie.

Wprowadzenie do programu studiów magisterskich obowiązkowych przedmiotów zaawansowanej mikro- i makroekonomii oraz zaawansowanych zagadnień matematycznych (np. teorii sterowania) musi bądź stanowić następstwo poczucia odpowiedzialności za przygotowanie absolwentów do konkurencji na rynku pracy, bądź wynikać z intelektualnych ambicji nadążania za programami studiów magisterskich w czołowych uczelniach zachodnich.

## 2. Docelowa struktura kierunkowa studiów

Trudno stwierdzić, czy docelowa liczba kierunków studiów ekonomicznych ma rzeczywiście oznaczać jakiś stan absolutny, stan układu, który już nie ulega zmianie. Faktycznie przecież cały rozwój myśli ludzkiej to wyłanianie się wciąż nowych dyscyplin z matki filozofii, ale odwołując się do poczynionych obserwacji, można wyrazić przypuszczenie, że obecnie realizuje się na świecie trzy kierunki studiów ekonomicznych:

- ekonomia (*economics*);
- kierowanie działalnością gospodarczą (*business economics*);
- polityka publiczna (*public policy*).

Rozróżnienie wyłania się w następstwie różnic w sposobie stawiania problemów i w ślad za tym różnic w przedmiocie odkryć naukowych. Ryzykując narażenie się na zarzut uproszczenia, głoszę tezę, że:

- **Ekonomia** pyta o to, jakie zjawiska, zachowania, procesy gospodarcze objaśnia dany czynnik lub kategoria oraz odkrywa wyjaśniającą moc danego czynnika bądź kategorii w „różnych zastosowaniach”, często z pozoru od siebie odległych. Na przykład „pokusa nadużycia” (*moral hazard*) odkrywana jest jako czynnik wyjaśniający zarówno zachowań instytucji finansowych, jak i indywidualnych zachowań przy korzystaniu z usług komunikacji publicznej. Innym przykładem może być kategoria kapitału ludzkiego, odkrywanego zarówno w zagadnieniach wzrostu gospodarczego, jak i w wyborach pojedynczego konsumenta. Przykłady można by mnożyć: stopa substytucji, stopa procentowa, reguła maksymalizacji użyteczności, relacja suweren–pełnomocnik itd. Formuluje się przy tym reguły „samej istoty” oddziaływania danego czynnika (działania „czystego”, w abstrakcji od innych), prowadzi to do formułowania „praw”, do budowy modeli ekonomicznych.
- **Zarządzanie działalnością gospodarczą** pyta o to, jakie czynniki objaśniają dane zjawisko, proces, zachowanie, wybór, przyjmując punkt widzenia indywidualnego decydenta podejmującego wybory w imię własnego interesu (firmy, osoby). Poszukuje, czy „czegoś nie pominięto w opisie”. Prowadzi to do formułowania modeli ekonometrycznych i szukania „statystycznej istotności”.
- **Polityka publiczna** stawia podobne pytania jak kierowanie działalnością gospodarczą, tyle tylko, że pyta o czynniki i analizuje wybory dokonywane przez podmiot decyzyjny, ale w imieniu nie swoim, tylko w imieniu zbiorowości i w tym sensie „internalizuje wszystko”, jeśli jest poprawnie rozumiana.

W ramach każdego z wymienionych kierunków możemy mieć do czynienia ze specjalnościami podobnymi z nazwy, ale zgoła inaczej uprawianymi.

- **Ekonomia** zarówno w świecie, jak i w Polsce obejmuje takie specjalności jak:





teoria handlu zagranicznego (międzynarodowe stosunki gospodarcze – *international economics*), pieniądź i bankowość, ekonomia pracy, organizacja i regulacja rynków, analiza ekonomiczna, inwestycje i zarządzanie finansowe, teoria zachowania konsumenta, marketing i prognozowanie rynku, teoria i wycena kapitału, ekonomia informacji itd.;

- **Polityka publiczna** obejmuje np. finanse samorządowe, ekonomikę i zarządzanie sektorem publicznym (kultura, zdrowie, edukacja), zarządzanie funduszami publicznymi, gospodarkę miejską.
- **Zarządzanie działalnością gospodarczą** obejmuje np. marketing, zarządzanie strategiczne, zarządzanie operacyjne, rachunkowość i zarządzanie finansami, operacje kapitałowe, zarządzanie zasobami ludzkimi, informatykę gospodarczą.

### 3. Organizacja uczelni ekonomicznych

Kryterium merytoryczne wyznacza trójwydziałową organizację działalności dydaktycznej na wyższych uczelniach ekonomicznych:

1. **Wydział Ekonomii** (Graduate School of Economics).
2. **Wydział Zarządzania** (działalnością gospodarczą) (Graduate School of Business).
3. **Wydział Polityki Publicznej** (Graduate School of Public Policy)

W przedstawionej propozycji organizacji nie ma, jak widać, specjalnych rewelacji, bo z łatwością odnajdujemy wydziały ekonomii i zarządzania w polskich uniwersytetach, z tym jednak ważnym zastrzeżeniem, że nie odnajdujemy – chyba nigdzie w Polsce – wydziałów, które dawałyby się porównać z wymienionym w punkcie 3.

Za najważniejszy problem uważam jednak uzgodnienie nie definicji kierunków i ich liczby, ale poziomu wymagań i standardów merytorycznych definiujących studia wyższe w ogóle w oraz w podziale na poziom licencjacki, magisterski i doktorski. Na tym polu bowiem mamy prawdopodobnie do czynienia ze zjawiskiem pokusy nadużycia (*moral hazard*), przeradzającym się i funkcjonującym jako bezkarne ze swej istoty pieczeniarnstwo (*free riding*).

# Zasady tworzenia kierunków studiów – dziś i jutro

## 1. Podstawy prawne tworzenia kierunków studiów

*Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, z późniejszymi zmianami, określa ogólne ramy tworzenia i prowadzenia kierunków studiów w art. 4a, który brzmi:*

„1. Nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów zgodnie z ustalonymi standardami nauczania.

2. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, w porozumieniu z ministrami właściwymi do spraw: zdrowia, kultury i ochrony dziedzictwa narodowego oraz transportu i gospodarki morskiej, nakreśla w drodze rozporządzenia:

- 1) warunki, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów na określonym poziomie kształcenia, uwzględniając w szczególności liczbę nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy lub stopień naukowy, zaliczanych do minimum kadrowego – wraz z formą zatrudnienia, a także proporcje tych pracowników do liczby studentów na danym kierunku studiów;
- 2) nazwy kierunków studiów;
- 3) standardy nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomie kształcenia, uwzględniając sylwetkę absolwenta, ramowe treści nauczania dla poszczególnych przedmiotów, zarówno w grupie przedmiotów ogólnych, podstawowych, jak i kierunkowych;
- 4) standardy kształcenia nauczycieli, uwzględniając sylwetkę absolwenta, przedmioty kształcenia nauczycielskiego, wymiar praktyk oraz treści programowe i wymagane umiejętności;
- 5) szczegółowe warunki tworzenia filii lub wydziału zamiejscowego uczelni, uwzględniając obowiązek spełnienia przez tę jednostkę odrębnie dla każdego kierunku studiów, wymagań co do jego utworzenia i prowadzenia na określonym poziomie kształcenia.

3. Senat uczelni, o której mowa w art. 12 ust. 1, po uzyskaniu zgody Państwowej Komisji Akredytacyjnej, może podjąć uchwałę o utworzeniu i prowadzeniu kierunku studiów innego niż określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 2”.

Nowelizacja *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, wprowadzona 20 lipca 2001 r. (Dz.U. 2001, nr 85, poz. 924), w istotny sposób zmienia dotychczasowe zasady tworzenia nowych

i prowadzenia istniejących kierunków studiów. Z dniem 1 stycznia 2002 r. opinię o przyznaniu uczelni uprawnień do prowadzenia studiów na określonym kierunku wyraża Państwowa Komisja Akredytacyjna a nie, jak do tej pory, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Jak widać, ustawa nie reguluje trybu powoływania nowych kierunków. Natomiast tryb ten wyłania się w art. 48.1 ustawy, dotyczącym kompetencji Senatu:

„Do kompetencji Senatu należy:

- 1) ustalanie ogólnych kierunków działalności uczelni
- 2) tworzenie i znoszenie, na wniosek rady wydziału, kierunków studiów”.

Omawiana nowelizacja przyniosła nowe akty prawne w formie rozporządzeń. I tak, sprawy tworzenia i prowadzenia kierunków studiów w szkołach wyższych reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów oraz nazw kierunków studiów*. Standardy kształcenia kierunkowego reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia*.

Wymienione rozporządzenia precyzyjnie określają tzw. minima kadrowe dla poszczególnych grup kierunków w dwóch kategoriach pracowników, tj. ze stopniem doktora habilitowanego lub z tytułem profesora oraz ze stopniem doktora. Minima kadrowe są szczegółowo określone dla kształcenia na poziomie magisterskim oraz zawodowym (licencjackim).

Najmniej ostre wymagania kadrowe zostały sformułowane dla kierunków artystycznych, filologii oraz kierunków ujętych na liście w pozycjach 92–102 (archeologia, etnologia, historia sztuki, kulturoznawstwo, muzykologia, ochrona dóbr kultury, papiernictwo i poligrafia). Klasycznym wymogiem kadrowym jest zatrudnienie co najmniej ośmiu nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego, reprezentujących specjalności wchodzące w zakres danego kierunku studiów, w tym co najmniej pięciu reprezentujących specjalności, w których uzyskiwane są dyplomy na tym kierunku (z pewnymi wyjątkami dla takich kierunków jak nawigacja, mechanika i budowa maszyn – prowadzonych w wyższych szkołach morskich – oraz architektura i urbanistyka). Warto jeszcze pamiętać, że do minimum kadrowego wliczani są: w uczelniach państwowych – nauczyciele akademicki zatrudnieni na podstawie mianowania, a w uczelniach niepaństwowych – nauczyciele akademicki zatrudnieni w pełnym wymiarze czasu pracy, dla których uczelnia ta stanowi podstawowe miejsce pracy.

Ponadto rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu dla studiów magisterskich<sup>1</sup> stawia wymogi prowadzenia badań naukowych w dyscyplinach odpowiadających danemu kierunkowi studiów oraz posiadania bazy materialnej umożliwiającej prowadzenie badań naukowych i zajęć dydaktycznych (tj. bazy lokalowej i laboratoryjnej oraz odpowiednio wyposażonej biblioteki). Precyzyjnie są też ustalone proporcje między liczbą nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego a liczbą studentów na danym kierunku studiów.

<sup>1</sup> Ze względu na ograniczone ramy opracowania pomijam zasady tworzenia kierunków studiów na poziomie studiów zawodowych.

Uruchomienie kierunków studiów z listy „Nazwy kierunków studiów” (załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 28 marca 2002 r.*, poz. 480) ma doskonale wypracowaną procedurę, która obejmuje:

- złożenie wniosku o uruchomieniu kierunku zgłoszonego przez senat szkoły wyższej na wniosek odpowiedniej rady wydziału;
- sformułowanie opinii przez Państwową Komisję Akredytacyjną (PKA) – wcześniej, do końca 2001 roku – przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego;
- decyzję Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

W świetle zmian wprowadzonych w *Ustawie z 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz zmianie niektórych innych ustaw* proces formułowania opinii przez PKA wynika dziś z opinii ekspertów powołanych przez Komisję i opinii członków Państwowej Komisji Akredytacyjnej, opinii w formie uchwały Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a następnie decyzji Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Dotychczasowa procedura pozwoliła na utworzenie 102 kierunków kształcenia na poziomie studiów magisterskich. Można zatem postawić pytanie, czy polski system szkolnictwa wyższego ma zbyt dużo (lub zbyt mało) kierunków studiów, czy też nie należy w ogóle zadawać takich pytań?

## 2. Refleksje nad zasadnością procedury tworzenia i prowadzenia kierunków studiów

Dyskusja nad modelem systemu edukacji wyższej w Polsce w wymiarze kierunków studiów trwa od wielu lat, a szczególnie mocno ujawniła się w momencie transformacji – a więc na początku lat dziewięćdziesiątych. Spór toczy się między zwolennikami tzw. makrokierunków a przeciwnikami takiej koncepcji, opowiadającymi się za kierunkami wyraźnie sprofilowanymi. Moja obecność w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego w latach 1997–1999 nie pozwalała mi jednoznacznie ocenić, która tendencja przeważała.

Podjęmowano bowiem decyzje, które sprzyjały komasacji kierunków, jak np. utworzenie kierunku „stosunki międzynarodowe” w miejsce „międzynarodowych stosunków gospodarczych”. Zdaniem zwolenników tej idei formuła taka miała zapobiegać tworzeniu nowych kierunków, typu: „amerykanistyka”, „europeistyka” itp. Jednak w ostatnich latach powstało kilka nowych kierunków, jak np. „architektura krajobrazu” (przy istniejącym kierunku „architektura i urbanistyka”), „nauki o rodzinie”, „inżynieria i zarządzanie produkcją”, „papiernictwo i poligrafia”, „optotronika”.

W środowisku uczelni ekonomicznych dyskusje toczą się wokół koncepcji prowadzenia jedynie dwóch makrokierunków: „ekonomia” oraz „zarządzanie”, ale wydaje się, że większość opowiada się za utrzymaniem obecnej liczby i profilu kierunków, ze wskazaniem na ich rozwój. Są bowiem sygnały, że uczelnie ekonomiczne wystąpiły o utworzenie kierunku „administracja publiczna” (taki kierunek istnieje w wielu krajach zachodnich) i mają wystąpić o utworzenie kierunku „transport i logistyka”, a także „rachunkowość i skarbowość”.

Uważam, że rozwój systemu edukacji nie może nie mieć wpływu na zmiany w strukturze kierunków studiów. Tempo rozwoju nauki będzie również wymuszać takie zmiany w profilu kształcenia na poziomie kierunków. Jest tylko problem – jak te zmiany powinny przebiegać, by z jednej strony nie zagubić akademickości i wysokich standardów kształcenia, a z dru-



giej – by pozwolić na realizację dobrych pomysłów w tworzeniu nowych kierunków, a także na „umieranie” kierunków, których czas minął ze względu na powstanie nowych idei i koncepcji naukowych.

Aby zachować – trudny przecież, ale konieczny – umiar w powoływaniu nowych kierunków studiów, warto uporządkować szczegółowe rozwiązania, które w konsekwencji utworzą rozsądne, ogólne ramy koncepcji kształcenia. Nasuwają się zatem następujące pytania szczegółowe:

1. Czy tworzenie nowych kierunków studiów powinno być regulowane, czy też liberalizowane?
2. Czy polski system edukacji na poziomie wyższym powinien rozwijać model makrokierunków, o wyraźnie ograniczonej liczbie kierunków, czy też model wielokierunkowy?
3. Jaki model powinno preferować środowisko uczelni kształcących na kierunkach ekonomicznych?
4. Czy obowiązujące obecnie warunki tworzenia i prowadzenia kierunków studiów na poziomie magisterskim są wystarczająco rygorystyczne, by zapewnić wysoką jakość kształcenia?
5. Jaka powinna być relacja między dyscyplinami wiedzy i dziedzinami wiedzy a kierunkami kształcenia?
6. Czy standardy powinny określać progi styczności z innymi kierunkami (np. poprzez minima programowe w formule liczby godzin i treści programowych)? Ustalenie progu, aczkolwiek ryzykowne, może strzec przed mnożeniem mało uzasadnionych nowych kierunków. Rozwiązanie to ma też słabą stronę. Mogą bowiem istnieć kierunki, które się dezaktualizują, a także nowe kierunki niewiele wnoszące do programu, które pomagają w jego ożywieniu, nadając mu wymiar atrakcyjności, który ma znaczenie dla kandydatów na studia.
7. Jakie powinny być kryteria tworzenia nowych kierunków (czy np. opis sylwetki absolwenta uwzględniający wiedzę, umiejętności i postawy, minimum programowe, minimum kadrowe, relacje z określonymi dyscyplinami wiedzy, relacje do programów – zbliżonych profilem do nowego kierunku i istniejących już kierunków studiów będą wystarczające)?
8. Czy wnioskodawcą o utworzenie nowego kierunku może być jedna uczelnia, czy też powinno ich być kilka, w tym jedna o pełnych uprawnieniach akademickich? Rozwiązanie drugie może bowiem zapewnić powołanie nowego kierunku na uczelni o tradycjach akademickich i doświadczeniu dydaktycznym oraz sygnalizować, że dana dziedzina edukacyjna ma już mocno ukształtowany popyt i nie jest wynikiem lobbingu wąskiej grupy nauczycieli akademickich.
9. Czy sylwetka absolwenta nowego kierunku nie powinna być wyraźnie odmienna od sylwetek istniejących już kierunków? Gdzie ta odmienność powinna być szczególnie wyraźna – w zakresie wiedzy, umiejętnościach czy rynku pracy?
10. Czy należy stworzyć definicję kierunku?
11. Jakie powinny być przesłanki powołania nowego kierunku (np. rozwój dyscyplin naukowych, potrzeby gospodarki, trendy edukacji na poziomie wyższym w świecie, rozwój cywilizacji)?

12. Jaki tryb konsultacji środowiskowej powinien towarzyszyć powstawaniu nowego kierunku?
13. Czy standardy wiedzy dla danego kierunku studiów powinny określać większy związek kierunku z istniejącymi dyscyplinami wiedzy?
14. Czy powoływanie interdyscyplinarnych kierunków studiów powinno być oparte na ostrzejszych kryteriach kadrowych niż w przypadku kierunków jednorodnych?

Aby odpowiedzieć na te pytania, trzeba przeprowadzić wiele dyskusji, analiz i ocen. Na kilka z nich spróbuję poszukać odpowiedzi, choć będzie to tylko jedno z możliwych spojrzeń na ten niełatwy przecież problem. Otóż zastanawiając się nad pierwszym pytaniem, uważam, iż aktualna regulacja dotycząca tworzenia nowych kierunków nie zamyka środowisku możliwości kreowania nowych koncepcji kształcenia, a jednocześnie solidnie weryfikuje (poprzez działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej) ich zasadność. Odpowiedź na pytanie drugie i trzecie zawarta jest w tabeli 1 oraz tabeli 2, w których przedstawiono wady i zalety modelu preferującego ograniczanie liczby kierunków kształcenia, modelu sprzyjającego makrokierunkom oraz modelu realizującego kierunki jednorodne.

W odpowiedzi na pytanie piąte, a pośrednio i trzynaste, może pomóc analiza relacji między kierunkami kształcenia a dziedzinami i dyscyplinami naukowymi, w zakresie których mogą być nadawane stopnie naukowe. Relacje te ilustrują tabele 3, 4, 5.

**Tabela 1.** Model preferujący ograniczenie liczby kierunków studiów

Wady	Zalety
pokusa tworzenia bardzo wielu (na ogół) specjalności – w odpowiedzi na oczekiwania kandydatów, gospodarki, rozwoju dyscyplin naukowych	czytelny dla otoczenia system edukacji ekonomicznej: – ekonomia – zarządzanie
rozwój specjalności jako nieregulowany element edukacji może nie być harmonijny z rozwojem kadry naukowej	jednoznaczne osadzenie w dziedzinie (nauki ekonomiczne) i dyscyplinach naukowych: – ekonomia – nauki o zarządzaniu
konflikty środowiskowe przy tworzeniu minimum programowego i programu studiów – zbyt wąskie ujęcie dla wielu specjalności w dużych ośrodkach akademickich;	możliwość jednoznacznego przyporządkowania kadry do kierunku
brak wzajemnych oddziaływań: rozwoju nauki i dydaktyki;	czytelna komunikacja między pracodawcami i absolwentami;
brak pokrycia wyraźnych obszarów dla edukacji, np. umiejętności absolwenta kierunku „informatyka i ekonometria” nie dadzą kierunku: – ekonomia – zarządzanie i marketing – finanse i bankowość	rozwój studiów podyplomowych wynikający z potrzeby specjalizacji czy też pogłębiania wiedzy
specjalności nie zastąpią automatycznie kierunków, przy rozwiniętym obszarze nauki	



Tabela 2. Model preferujący makrokierunki i kierunki jednorodne

Wady	Zalety
<b>Model preferujący makrokierunki</b> (np. „stosunki międzynarodowe”)	
<p>trudne do uzgodnienia minimum programowe</p> <p>bardzo ogólna sylwetka absolwenta</p> <p>duża odmienność profilu absolwenta w zależności od typu uczelni</p> <p>brak jednoznacznej informacji dla pracodawcy</p> <p>trudniej definiowalny profil pracownika naukowego odpowiedzialnego za kierunek (politolog, kulturoznawca, ekonomista)</p> <p>konieczność mnożenia specjalności, nie zawsze zabezpieczona kadra (brak regulacji)</p>	<p>duże możliwości tworzenia specjalności przy stabilizacji nazwy kierunku i podstaw dydaktycznych kierunku;</p>
<b>Model preferujący kierunki jednorodne</b>	
<p>pokusa tworzenia nowych kierunków</p> <p>hermetyczność kierunku, co może (choć nie musi) hamować jego rozwój</p>	<p>łatwiejszy konsens dla minimum programowego</p> <p>bardziej uprofilowana specjalność naukowa kadry odpowiedzialnej za kierunek</p> <p>mniejsza pokusa multiplikacji dla specjalności, co w konsekwencji sprawia, że jakość kształcenia jest zapewniana przez ośmiu pracowników samodzielnych, w tym pięciu z kierunku</p> <p>silny związek z określoną dyscypliną wiedzy</p>

W tabeli 3 podano kierunki studiów, które pokrywają się z dyscyplinami nauki w danej dziedzinie. W tabeli 4 umieszczono te grupy kierunków, które nie pokrywają wszystkich dyscyplin nauki w obrębie dziedzin, a w tabeli 5 podano kierunki studiów, wyraźnie rozbudowujące ofertę edukacyjną w stosunku do istniejących dyscyplin czy też dziedzin nauki. Jak widać, w tej ostatniej grupie znajdują się kierunki studiów ekonomicznych, medycznych, kultury fizycznej, humanistycznych oraz artystycznych. Najbardziej zauważalna zgodność między kierunkami kształcenia a dyscyplinami i dziedzinami nauki występuje w zakresie nauk matematycznych, prawnych, technicznych, weterynaryjnych, rolniczych, farmaceutycznych oraz niektórych dyscyplin humanistycznych.

Patrząc na przeprowadzoną klasyfikację kierunków kształcenia, warto zauważyć, że rozszerzona paleta edukacyjna pojawia się w tych dziedzinach nauki, których wewnętrzny podział na dyscypliny jest wyraźnie skromniejszy.

**Tabela 3.** Relacje między nazwami kierunków studiów a dziedzinami i dyscyplinami wiedzy

<b>Dziedzina – dyscyplina</b>	<b>Kierunek studiów</b>
Nauki matematyczne – informatyka – matematyka	– informatyka – matematyka
Nauki prawne – nauka administracji – prawo, prawo kanoniczne	– nauka administracji – prawo, prawo kanoniczne
Nauki weterynaryjne	– weterynaria
Nauki techniczne – automatyka i robotyka – budownictwo – elektronika – telekomunikacja – elektrotechnika – geodezja i kartografia – górnictwo – informatyka – inżynieria chemiczna – inżynieria materiałowa – inżynieria środowiska – mechanika – budowa i eksploatacja maszyn – metalurgia  – technologia chemiczna – transport – włókiennictwo	– automatyka i robotyka – budownictwo – elektronika i telekomunikacja  – elektrotechnika – geodezja i kartografia – górnictwo i geologia – informatyka – inżynieria chemiczna – inżynieria materiałowa – inżynieria środowiska – mechanika i budowa maszyn  – metalurgia – technologia chemiczna – technologia drewna – transport – włókiennictwo
Nauki humanistyczne – archeologia – etnologia – filozofia – językoznawstwo – literaturoznawstwo – psychologia – nauki o poznaniu i komunikacji – historia	– archeologia – etnologia – filozofia – filologia – filologia polska – psychologia – dziennikarstwo i komunikacja społeczna – historia
Nauki rolnicze – agronomia – ogrodnictwo – rybactwo – zootechnika – technologia żywności i żywienia – inżynieria rolnictwa – kształtowanie środowiska	– rolnictwo – ogrodnictwo – rybactwo – zootechnika – technologia żywności i żywienie człowieka – inżynieria rolnictwa i leśnictwo
Nauki farmaceutyczne	farmacja



**Tabela 4.** Grupy kierunków studiów nie pokrywające wszystkich odpowiadających dyscyplin nauki

Dziedzina – dyscyplina	Kierunek studiów
Nauki o Ziemi – geografia – geologia – oceanologia – geofizyka	– geografia – geologia – oceanografia
Nauki leśne – drzewnictwo – leśnictwo	– leśnictwo
Nauki humanistyczne – nauki o zarządzaniu	
Nauki techniczne – biocybernetyka i inżynieria biomedyczna	
Nauki biologiczne – biochemia – biologia – biotechnologia – ekologia	– biologia – biotechnologia – ochrona środowiska
Nauki chemiczne – biochemia – chemia – technologia chemiczna	– chemia – technologia chemiczna
Nauki fizyczne – astronomia – fizyka – geofizyka – biofizyka	– astronomia – fizyka  – fizyka techniczna

**Tabela 5.** Grupy kierunków studiów o bogatszej paletce w stosunku do odpowiadających dziedzin i dyscyplin nauki

Dziedzina – dyscyplina	Kierunek studiów
1	2
Nauki medyczne – biologia medyczna – medycyna – stomatologia	– analityka medyczna – kierunek lekarski – stomatologia – położnictwo – pielęgniarstwo – zdrowie publiczne
Nauki o kulturze fizycznej	– fizjoterapia – turystyka i rekreacja – wychowanie fizyczne

1	2
Nauki techniczne – architektura i urbanistyka	– architektura i urbanistyka – architektura wnętrz – architektura krajobrazu
Nauki humanistyczne – nauki o polityce  – nauki o sztuce  – pedagogika  – socjologia	– politologia – stosunki międzynarodowe – historia sztuki – kulturoznawstwo – ochrona dóbr kultury – pedagogika – pedagogika specjalna – socjologia – nauki o rodzinie
Sztuki filmowe	– aktorstwo – organizacja produkcji filmowej i telewizyjnej – realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia – reżyseria
Sztuki muzyczne	– reżyseria dźwięku – dyrygentura – instrumentalistyka – kompozycja i teoria muzyki – wokalistyka – jazz i muzyka estradowa – edukacja w zakresie sztuki muzycznej
Sztuki plaszczne	– konserwacja i restauracja dzieł sztuki – malarstwo – rzeźba – scenografia – grafika – wzornictwo
Sztuki teatralne	– aktorstwo – taniec – wiedza o teatrze – edukacja w zakresie sztuk plastycznych
Nauki ekonomiczne – ekonomia – nauki o zarządzaniu  – towaroznawstwo	– ekonomia – zarządzanie i marketing – zarządzanie i inżynieria produkcji – towaroznawstwo – informatyka i ekonometria – finanse i bankowość – stosunki międzynarodowe – gospodarka przestrzenna
	– papiernictwo i poligrafia – inżynieria i zarządzanie produkcją – nawigacja



Tabela 6. Proponowane kryteria tworzenia kierunków studiów

**Projektodawca** (trzy warianty):

- a) uczelnia – wydział o pełnych prawach akademickich;
- b) co najmniej 3 uczelnie – jednostki organizacyjne uczelni o pełnych prawach akademickich;
- c) co najmniej 3 jednostki organizacyjne uczelni, w tym jedna o pełnych prawach akademickich.

**Warunki:**

- a) rozwinięta dyscyplina wiedzy – dorobek światowy, dorobek krajowy, dobre wzory edukacyjne;
  - b) sformułowana sylwetka absolwenta, w której zawarta jest:
    - wiedza,
    - umiejętności i postawy,
    - rynek pracy,
    - odniesienie do istniejących kierunków,
    - wskazanie na brak możliwości programowych dla utworzenia specjalności;
  - c) minimum programowe, w którym znajduje się m.in.:
    - wyraźna sekwencja przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych,
    - treści programowe przedmiotów,
    - cel dydaktyczny,
    - wskazanie palety specjalności,
    - związek z kierunkami istniejącymi (np. minimalne zróżnicowanie 30–50% w sensie treści programowych);
  - d) minimum kadrowe (zdefiniowanie profilu naukowego kadry naukowo-dydaktycznej).
- Tryb powoływania kierunku** – konsultacje środowiskowe (uczelnie – uchwały senatów – komitety PAN).

Odpowiedź na pytania dotyczące kryteriów tworzenia nowych kierunków zawarto, jako propozycję do dyskusji, w tabeli 6.

Chcąc odpowiedzieć na pytania bardziej szczegółowe, dotyczące np. sylwetki absolwenta, zatrzymam uwagę na doświadczeniach towarzyszących kierunkom studiów ekonomicznych.

Na „ministerialnej liście” kierunków studiów znajduje się siedem kierunków o charakterze ekonomicznym, w tym trzy o charakterze interdyscyplinarnym. Jest też kierunek techniczny, który ze względu na swój wielofunkcyjny charakter ma styczność z dyscyplinami ekonomicznymi. Te kierunki to:

- *ekonomia;*
- *zarządzanie i marketing;*
- *informatyka i ekonometria;*
- *finanse i bankowość;*
- *towaroznawstwo;*
- *stosunki międzynarodowe;*
- *gospodarka przestrzenna;*
- *zarządzanie i inżynieria produkcji.*

Analiza wybranych kierunków ekonomicznych obejmuje sylwetkę absolwenta oraz standardy kształcenia sformułowane w minimach programowych Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Sylwetka absolwenta zostanie zdefiniowana poprzez zakres kształcenia oraz umiejętności<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Opisy sylwetek absolwentów poszczególnych kierunków zostały zaczerpnięte ze standardów akredytacyjnych Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych – EPOQS (*Informator*).

- Absolwent studiów magisterskich kierunku **ekonomia**:
  - posiada niezbędny zasób wiedzy w zakresie teorii ekonomii;
  - posiada gruntowną i wszechstronną wiedzę w zakresie obranej specjalności studiów;
  - posiada wiedzę pozwalającą mu rozumieć procesy gospodarcze w Polsce i na świecie;
  - posiada wiedzę pozwalającą odkrywać istotę problemów gospodarczych, właściwie stawiać pytania badawcze oraz formułować optymalne rozwiązania i trafne prognozy;
  - posiada umiejętność samodzielnego przeprowadzania analiz gospodarczych oraz formułowania opinii dotyczących problemów w skali makro i mikro;
  - jest przygotowany do pracy w instytucjach i organizacjach gospodarczych oraz w administracji państwowej i samorządowej;
  - jest przygotowany do pracy na własny rachunek;
  - jest przygotowany do pracy naukowo-badawczej.
- Absolwent studiów magisterskich kierunku **finanse i bankowość**:
  - posiada wiedzę w zakresie ekonomii i zarządzania;
  - posiada wiedzę w zakresie kanonu kierunku „finanse i bankowość”;
  - posiada głęboką wiedzę w zakresie specjalności studiów;
  - posiada bardzo dobrą znajomość języków obcych stosowanych w praktyce finansów i bankowości;
  - posiada umiejętności niezbędne do podjęcia pracy w instytucjach finansowych oraz w działach finansów przedsiębiorstw oraz administracji publicznej;
  - posiada umiejętność stosowania narzędzi niezbędnych do podejmowania decyzji dotyczących problemów finansowych, w tym: w zakresie narzędzi analizowania informacji;
  - posiada umiejętność formułowania opinii dotyczących problemów w skali makro i mikro;
  - jest świadom odpowiedzialności etycznej i społecznej związanej z wykonywaniem zawodu związanego z szeroko rozumianymi finansami.
- Absolwent kierunku **zarządzanie i marketing** powinien umieć:
  - kierować pracami zespołów ludzkich, prowadzących działalność gospodarczą przede wszystkim w formie przedsiębiorstw, w warunkach silnej konkurencji, a w szczególności:
    - planować,
    - organizować,
    - motywować,
    - kontrolować;
  - identyfikować i interpretować: zdarzenia, procesy, struktury i systemy (generalnie – problemy) współczesnej gospodarki, tak w skali lokalnej, państwa, jak i świata;
  - przewidywać przyszłe stany i procesy oraz symulować ich wpływ na działanie i efekty kierowanego zespołu, a także symulować skutki własnych rozwiązań przed wprowadzeniem ich w życie;



- generować potencjalne rozwiązania problemów gospodarczych, określać kryteria wyboru rozwiązań optymalnych oraz wybierać te rozwiązania;
- prowadzić negocjacje i współpracować z partnerami przedsiębiorstwa: właścicielami, klientami, dostawcami, ośrodkami władzy, i różnymi ośrodkami opiniotwórczymi;
- posługiwać się współczesnymi technologiami informatycznymi i telekomunikacyjnymi, wspierającymi procesy zarządzania;
- być świadom odpowiedzialności etycznej i społecznej związanej z wykonywaniem zawodu menedżera.
- Absolwent kierunku **informatyka i ekonometria**:
  - posiada wiedzę w zakresie ekonomii i zarządzania;
  - posiada wiedzę w zakresie kanonu kierunku „informatyka i ekonometria”;
  - posiada głęboką wiedzę w zakresie specjalności studiów;
  - wykazuje się znajomością metodologii badań ekonomicznych oraz metod i technik zarządzania;
  - posiada szeroki zasób wiedzy teoretycznej oraz umiejętność zastosowania metod ilościowych w praktyce badań ekonomicznych i zarządzania;
  - posiada wiedzę i umiejętności zastosowania metod, technik i narzędzi informatycznych oraz komunikacyjnych w praktyce gospodarczej;
  - jest świadom odpowiedzialności etycznej i społecznej związanej z wykonywaniem zawodu ekonomisty.

W szczególności, absolwent kierunku „informatyka i ekonometria” powinien umieć realizować samodzielnie:

- analizę informacyjną podmiotów gospodarczych;
- projektowanie i wdrażanie prostych systemów informatycznych;
- zaawansowaną obsługę sprzętu komputerowego oraz oprogramowania systemowego i narzędziowego w standardowych środowiskach sprzętowo-programowych;
- podstawowe usługi sieciowe w sieciach lokalnych i rozległych;
- projekt badań statystycznych metodą reprezentacyjną oraz metodami analizy wielowymiarowej;
- budowę modeli ekonometrycznych i optymalizacyjnych, symulacje i prognozowanie zjawisk ekonomicznych;
- analizy statystyczne i ekonometryczne z wykorzystaniem specjalistycznych programów komputerowych dostępnych w danej uczelni.

Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że odrębność wybranych czterech kierunków studiów w sensie sylwetki absolwenta jest wyraźna w zakresie jego umiejętności. Aby określić stopień podobieństwa czy też odmienności w sylwetce absolwenta dotyczący różnic programowych, należy przeprowadzić studium porównawcze programu studiów, a właściwie minimum programowych, co zostało pokazane w tabeli 7.

Kwantyfikacja różnic programowych – zarówno ze względu na liczbę godzin, jak i treści programowe ograniczone wyłącznie do minimum programowego – została przedstawiona w tabeli 8.

Jak widać, najwyraźniejszą odrębność programową wykazuje kierunek „informatyka i ekonometria” (od 25% do 35% wspólnoty programowej z pozostałymi kierunkami). Kierunki

Tabela 7. Minima programowe wybranych kierunków studiów (liczba godzin)

Przedmiot	Kierunek studiów			
	informatyka i ekonometria	ekonomia	zarządzanie i marketing	finanse i bankowość
1	2	3	4	5
Mikroekonomia	90	90	90	90
Makroekonomia	90	90	90	90
Ekonomia matematyczna	60	60 <sup>a</sup>		30
Algebra liniowa	60	90	90	60
Analiza matematyczna	90			
Rachunek prawdopodobieństwa	30			
Statystyka opisowa	45	75	75	75
Wstęp do informatyki	60	60	60	60
Finanse przedsiębiorstw	45			
Finanse publiczne	45			45
Prawo	60	60	90	60
Ekonometria	120 <sup>a</sup>	90	60	90
Rachunkowość	60 <sup>a</sup>	60	75 <sup>a</sup>	60
Finanse i bankowość		60	60 <sup>a</sup>	45 <sup>a</sup>
Podstawy zarządzania		30	60	60
Statystyka matematyczna	60			
Historia myśli ekonomicznej		45		
Teoria prognozowania i symulacje	60	45	45	45
Badania operacyjne	90		30	
Programowanie komputerowe	60			
Podstawy ekonometrii		30		
Projektowanie systemów informatycznych	60			
Polityka społeczna		30		
Metody oceny projektów gospodarczych		30		
Podstawy marketingu			60	
Analiza rynku			60	
Metody organizacji i zarządzania			45	
Zarządzanie strategiczne			60	
Zarządzanie produkcją			45	
Zarządzanie kadrami			30	

1	2	3	4	5
Podstawy nauki o finansach				30
Zarządzanie finansowe w przedsiębiorstwie				60
Finanse lokalne				30
Finanse międzynarodowe				45
Rynek kapitałowy i pieniężny				30
Ubezpieczenia				30
Zastosowanie matematyki w finansach i bankowości				30

<sup>a</sup> Wyraźne zróżnicowanie treści programowych.

**Tabela 8.** Ocena różnic w zakresie minimum programowego między kierunkami studiów

Kierunek studiów	Kierunek studiów			
	informatyka i ekonometria	ekonomia	zarządzanie i marketing	finanse i bankowość
Informatyka i ekonometria	1,00	0,35	0,25	0,25
Ekonomia	0,35	1,00	0,46	0,50
Zarządzanie i marketing	0,25	0,46	1,00	0,41
Finanse i bankowość	0,25	0,50	0,41	1,00

Wartość „1” oznacza całkowitą zgodność treści programowych z tzw. minimum programowym.

Źródło: szacunki własne.

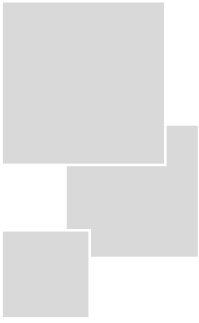
„zarządzanie i marketing” oraz „finanse i bankowość” mają podobne relacje do kierunków pozostałych i nie przekraczają 50% wspólności minimum programowego. Natomiast kierunek „ekonomia” wykazuje najwyższy stopień zgodności programowej z pozostałymi kierunkami, tj. 35% z minimum programowym kierunku „informatyka i ekonometria”, 46% – kierunku „zarządzanie i marketing” oraz 50% kierunku „finanse i bankowość”.

\*

Pobieżna analiza podstawowych elementów morfologii kierunków ekonomicznych zaznacza ich odmienność, choć skłania do refleksji nad ich modyfikacją w zakresie sylwetki absolwenta i treści programowych kanonu wiedzy.

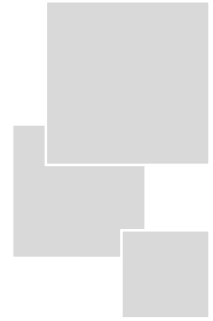
Na podstawie poczynionych refleksji uważam, że:

- Tworzenie nowych kierunków studiów nie powinno być ograniczane, gdyż może to „usypiać” działalność dydaktyczną i nie sprzyjać w należyтым stopniu rozwojowi nauki.
- Powoływanie nowych kierunków studiów powinno się opierać na wypracowanej i akceptowanej w środowisku akademickim formule, o kryteriach bardziej wyostrzonych w stosunku do obecnie stosowanych zasad.

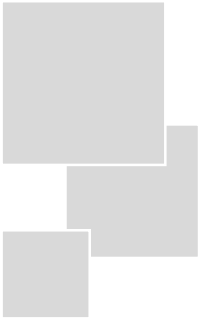




Część II



# Kierunki studiów ekonomicznych – doświadczenia polskie i zagraniczne



# Kierunki studiów a organizacja i funkcjonowanie uczelni ekonomicznych<sup>1</sup>

Prezentowane opracowanie powstało na podstawie mojego wystąpienia w roli moderatora<sup>2</sup>. Jako punkt wyjścia do prowadzonych dalej rozważań posłużą mi uwagi zaczerpnięte z komunikatu Romana Niestroja<sup>3</sup>, które można określić mianem swoistego paradygmatu edukacji ekonomicznej na poziomie wyższym.

- „Kształtując studia ekonomiczne trzeba przede wszystkim mieć na uwadze interes absolwentów – szanse realizacji ich życiowych aspiracji w pracy zawodowej i działalności gospodarczej na własny rachunek.
- Wobec niemożności przewidzenia z wieloletnim wyprzedzeniem sytuacji na rynku pracy w zakresie poszczególnych specjalności, kształcenie powinno być profilowane szeroko, z możliwością pogłębienia wybranej specjalności w końcowym etapie studiów, a zarazem ukierunkowane na przekazanie podstaw metodycznych oraz nawyków kształcenia ustawicznego.
- Doskonaląc metody nauczania należy zwracać uwagę na konieczność kształtowania szczególnych umiejętności, którymi powinien się wykazywać absolwent szkoły wyższej, takich jak umiejętności: poznawcze, rozwiązywania problemów, uczenia się, komunikacji interpersonalnej, pracy zespołowej, podejmowania ryzyka, kierowania zespołem.
- Plany i programy kształcenia w większym niż dotychczas stopniu powinny uwzględniać wiedzę o człowieku, jego zachowaniach i szeroko rozumianej

<sup>1</sup> Zawarte w tytule określenie „uczelnie ekonomiczne” można interpretować szeroko, a więc zarówno jako państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe oferujące wyłącznie edukację z zakresu nauk ekonomicznych, jak i wyodrębnione wydziały ekonomiczne w ramach innych uczelni.

<sup>2</sup> Podstawą prezentacji są następujące referaty i komunikaty (w kolejności alfabetycznej):

Ryszard S. Domański: *Kierunki i organizacja studiów ekonomicznych – propozycja uporządkowania*; Zbigniew Ejsmont: *O potrzebie kształtowania specjalności i specjalizacji*; Krzysztof Jajuga: *Standardy edukacyjne w zakresie finansów – niektóre doświadczenia zagraniczne*; Roman Niestroj: *Model kształcenia na Wydziale Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Krakowie*; Zygmunt Mazurkiewicz: *Hermeneutyka ekonomii*; Wojciech Sikora: *Kierunki a specjalności – doświadczenia Akademii Ekonomicznej w Poznaniu*; Honorata Sosnowska: *Kierunek „ekonomia” – konieczność oparcia na teorii ekonomii i metodach formalnych*; Aleksander Sulejewicz: *Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny”?*; Jerzy Stanisław Zieliński: *Program informatyki na wydziałach ekonomicznych i zarządzania*.

Teksty komunikatów nie zamieszczonych w niniejszym tomie są dostępne w wersji elektronicznej ([www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)).

<sup>3</sup> Zamieszczonego w niniejszym tomie.

kulturze, rozwijanie wrażliwości na wartości społeczne, kształtowanie umiejętności rzetelnego i uczciwego współdziałania w grupach pracowniczych z partnerami zewnętrznymi, a także wiedzę prawniczą jako składowe wiedzy ekonomisty i menedżera”.

W przekonaniu cytowanego autora zaprezentowana powyżej wizja kształcenia, choć w szczegółach może być przedmiotem dyskusji, w swym wymiarze ogólnym powinna stanowić podstawę rozważań na temat szeroko rozumianej organizacji studiów i uczelni ekonomicznych.

Dyskusja o organizacji studiów ekonomicznych w kontekście ich podziału na kierunki jest o tyle złożona, że możliwych jest przynajmniej kilka różnych interpretacji samej idei organizacji.

Kwestię organizacji można postrzegać przez pryzmat – istotnego zwłaszcza dla typowych uczelni ekonomicznych – pytania o podział na wydziały, a przede wszystkim alternatywy: jednowydziałowość albo wielowydziałowość.

Za jednowydziałowością przemawiają przynajmniej trzy argumenty. Po pierwsze, zasoby kadrowe większości uczelni ekonomicznych, które zwłaszcza w zakresie liczby profesorów tytularnych nie przekraczają wielkości charakterystycznej dla niektórych dużych wydziałów uniwersyteckich. Drugi argument – jak się wydaje, istotniejszy – to związek z tą samą dziedziną nauki, w której ramach podział na dyscypliny jest dość nieostry, co daje o sobie znać np. przy kwalifikowaniu prac tzw. awansowych jako prac z ekonomii czy zarządzania. Po trzecie, jednowydziałowość pozwoliłaby także na uniknięcie problemów, jakie wiążą się z – niekiedy – co najmniej dyskusyjnym podziałem poszczególnych kierunków studiów, a zwłaszcza specjalności między wydziały (np. ekonomika turystyki na wydziale ekonomii, a europeistyka na wydziale zarządzania). Pisząc o problemach związanych podziałem studiów ekonomicznych na kierunki, należy także zwrócić uwagę na konsekwencje obecnych rozwiązań ustawowych, bardzo silnie akcentujących w sferze dydaktycznej daleko idącą autonomię wydziału. Rozwiązanie to ma niewątpliwie głębokie uzasadnienie w przypadku szkół wyższych obejmujących w ramach poszczególnych wydziałów różne dziedziny nauki (dotyczy to zwłaszcza uniwersytetów). W przypadku jednak szkół monodzielnych, takich jak uczelnie ekonomiczne, autonomia dydaktyczna połączona z występującą niekiedy tendencją do ograniczania się wyłącznie (czy głównie) do kadry związanej z danym wydziałem może prowadzić do tworzenia prawie dublujących się specjalności (czy kierunków) lub do powstawania kierunków i specjalności opartych na słabszym zespole kadrowym, niż byłoby to możliwe przy odwołaniu się do całości kapitału ludzkiego w ramach danej uczelni.

Za wielowydziałowością przemawiają tradycja, niekiedy większa sprawność zarządzania (nie działająca w strukturach wydziałowych Szkoła Główna Handlowa utrzymała w sumie *quasi*-wydziały oparte na tzw. kolegiach), a także potencjalnie większa przejrzystość i czytelność dla klienta, czyli przyszłych studentów i uczestników innych form edukacji.

Wymiar organizacyjny edukacji ekonomicznej można także interpretować w kategoriach podziału studiów na poziomy. W Polsce występuje formalnie tzw. binarny system edukacji, którego szczególnym wyrazem jest istnienie dwóch odrębnych ustaw, na mocy których mogą być tworzone szkoły wyższe oraz wyraźne akcentowanie zawodowego wymiaru edukacji na poziomie licencjackim. Tyle tylko, że tak naprawdę nigdy do końca i jednoznacznie nie rozstrzygnięto wielu fundamentalnych kwestii, związanych np. z relacją kształcenia na pozo-



mie licencyjnym i magisterskim (np. czy tzw. magisterskie studia uzupełniające powinny głównie służyć wzbogacaniu wiedzy ogólnej, z konieczności słabiej rozwijanej w ramach kształcenia zawodowego, czy też – co na ogół ma miejsce – stanowić mieszkankę elementów edukacji ogólnej oraz – przede wszystkim – dalszej specjalizacji zawodowej, czego wyrazem jest to, że prace magisterskie to niekiedy jedynie częściowo zmodyfikowane prace dyplomowe pisane na studiach licencyjnych).

Z punktu widzenia dyskusji o poziomach edukacji w ramach szkolnictwa wyższego ważne jest także i to, że z jednej strony rynek w praktyce odrzucił ideę binarności, czego wyrazem jest dążenie większości absolwentów studiów licencyjnych do ubiegania się o „prawdziwy” dyplom ukończenia studiów wyższych, czyli dyplom magisterski, a z drugiej strony w ramach tzw. procesu bolońskiego zakłada się ideę powszechnego podziału studiów wyższych, będących odpowiednikiem jednolitych studiów magisterskich, na dwa etapy, w znacznej mierze po to, by zwiększyć elastyczność systemu edukacji. Dlatego byłoby pożądane, aby – zamiast kontynuować obecny trend zmierzający w wersji skrajnej w stronę realizacji idei „szkoła wyższa w każdym powiecie” (w tym miejscu warto przypomnieć, że początkowo idea tworzenia nowych państwowych szkół wyższych była, choć nie oficjalnie, motywowana w znacznej mierze koniecznością swoistej rekompensaty dla ośrodków tracących rangę stolicy województwa w związku z reformą administracyjną kraju) – zacząć poważną dyskusję nad konsekwencjami udziału Polski w procesie bolońskim, a w ramach tego o nowej organizacji studiów i wynikających z tego następstwach dla podziału na kierunki (np. czy dwa poziomy powinny oznaczać podział na kierunki na obu poziomach, tylko na jednym, na obu, ale z możliwością zmiany kierunku przez studentów przy przechodzeniu z jednego poziomu na drugi?).

Dyskusja o organizacji edukacji w kontekście podziału studiów na kierunki może także być przenoszona na płaszczyznę rozważań o regułach (czy też procedurach) związanych ze sferą kształtowania treści dydaktycznych. Oczywiście jest bowiem, że formalny wymiar organizacji studiów nie rozstrzyga tego, czego i jak się uczy. Niestety, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, w wielu uczelniach niepisana zasadą stało się, że prawie wyłącznym decydem w zakresie tego, co i jak jest uczone, stał się konkretny wykładowca. Przy tym sytuacja ta dotyczy nie tylko tzw. samodzielnych pracowników nauki, ale niekiedy także osób prowadzących ćwiczenia. To wykładowca bezpośrednio określa szczegółowy program, wymagania stawiane studentom, a także nierzadko pisze podręcznik, przez niego samego i tylko przez niego kwalifikowany jako obowiązkowy. W efekcie nie jest zaskakujące, że w ramach tej samej uczelni i tego samego przedmiotu mogą być realizowane dość odmienne treści programowe, na podstawie różniącej się istotnie bazy literaturowej. Opisana powyżej sytuacja jest niewątpliwie konsekwencją słabości wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Niestety, tzw. komisje programowe i dydaktyczne, które nade wszystko powinny stać na straży jakości dydaktyki, z różnych względów nierzadko nie dostrzegają lub starają się minimalizować zasygnalizowane problemy, traktując je jako naturalny wyraz praca poszczególnych wykładowców do autorskiego wymiaru prowadzonych zajęć.

Organizacyjny wymiar rozważań o podziale studiów ekonomicznych na kierunki można także identyfikować z dyskusją na temat systemu zarządzania uczelnią, a zwłaszcza procedur związanych z inicjowaniem i wdrażaniem zmian wynikających z organizacji działalności dydaktycznej. W obecnych realiach uczelni ekonomicznych zmiany o takim charakterze

są przede wszystkim pochodną inicjatyw oddolnych. Nowe specjalności – traktowane niekiedy jako przyczółek przyszłego kierunku – powstają najczęściej w rezultacie aktywności zainteresowanej tym grupy wykładowców, w przypadku których idea poszerzania oferty edukacyjnej idzie na ogół w parze z dążeniem do zapewnienia sobie i swoim współpracownikom dodatkowych możliwości pracy dydaktycznej.

Przeciwieństwem obecnej sytuacji byłoby inicjowanie zmian związanych z organizacją dydaktyki, w rozumieniu podziału na kierunki i specjalności, „od góry”, czyli z poziomu rektora i senatu. W tle jest swego rodzaju idea wewnętrznego systemu zamówień (i być może *quasi-przetargów*) na zorganizowanie np. nowej specjalności uznanej za pożądaną przez władze uczelni. Z różnych względów (także natury personalnej) idea ta wydaje się jednak bardzo trudna do realizacji.

Organizacyjny aspekt podziału uczelni na kierunki może być także dyskutowany w kontekście rozwiązań służących zwiększaniu elastyczności procesu dydaktycznego wewnątrz uczelni, a także poza nią. Niestety, studia wyższe są ciągle jeszcze na ogół bardzo mało elastyczne w rozumieniu prawa studenta do samodzielnego kształtowania programu oraz możliwości realizowania części studiów poza macierzystą uczelnią. Wdrażany przez coraz większą liczbę uczelni europejski system transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System* – ECTS) stanowi wprawdzie bardzo istotny krok naprzód, ale, jak na razie, prawie jedynie z punktu widzenia współpracy międzynarodowej. Nie odgrywa on w zasadzie żadnej roli np. jako czynnik ułatwiający mobilność wewnątrz polskiego systemu edukacji.

W kontekście trzech referatów, objętych pełnionym przeze mnie obowiązkiem moderatora<sup>4</sup>, można także problem organizacji studiów ekonomicznych przenieść na grunt rozważań o potrzebie (lub braku potrzeby zmiany) paradygmatu naukowego determinującego zwłaszcza kształcenie w ramach tzw. przedmiotów podstawowych, takich jak np. mikroekonomia czy makroekonomia (najogólniej chodzi o alternatywę: utrzymanie dominacji paradygmatu generalnie związanego z tzw. ekonomią głównego nurtu i tradycją neoklasyczną lub odwołanie się do dokonań ekonomii „alternatywnej”, związanej m.in. z współczesnymi odmianami instytucjonalizmu i socjoekonomią). W przekonaniu Aleksandra Sulejewicza kwestia paradygmatu nauczania ekonomii jest niewątpliwie ważna i interesująca, także chociażby w kontekście ostatnich Nagród Nobla. Tyle tylko, że w świetle obecnej praktyki nauczania większym problem wydaje się to, jak powstrzymać widoczny niekiedy trend do ograniczania w edukacji treści o charakterze teoretycznym i ogólnym, wprowadzanego pod hasłem maksymalnego zbliżenia nauczania do potrzeb praktyki. Zwłaszcza przedstawiciele niektórych specjalności w ramach nauk o zarządzaniu dość wyraźnie dążą do oddzielenia tej dyscypliny od ekonomii (towarzyszy temu postulat uznania zarządzania za odrębną dziedzinę nauki) i związanych z tym zmian w programach studiów. Według autora referatu separowanie ekonomii i zarządzania może prowadzić do osłabiania rozwoju obu dyscyplin, które już dziś są niekiedy oceniane jako dość odległe od standardów naukowości wypracowanych i obowiązujących zwłaszcza na gruncie nauk ścisłych. W efekcie, najbardziej krytycznie nastawieni ob-

<sup>4</sup> Są to następujące referaty: Zygmunt Mazurkiewicz: *Hermeneutyka ekonomii*; Honorata Sosnowska: *Kierunek „ekonomia” – konieczność oparcia na teorii ekonomii i metodach formalnych*; Aleksander Sulejewicz: *Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny”?*



serwatorzy współczesnej ekonomii postrzegają ją jako swego rodzaju melanz niekiedy bardzo wysublimowanych i skrajnie modelowych rozważań, mających niewiele wspólnego z realiami (dotyczy to zwłaszcza tradycyjnej interpretacji nauk ekonomicznych, których rdzeń stanowią mikroekonomia i makroekonomia), z zapożyczeniami z psychologii, socjologii oraz innych nauk społecznych, połączonymi z opisywaniem (aczkolwiek niekoniecznie prawdziwie teoretycznym wyjaśnianiem) przykładów zaczerpniętych z praktyki życia gospodarczego (ten zarzut dotyczy zwłaszcza nauk o zarządzaniu). Wyrazem nie najlepszej opinii na temat współczesnej ekonomii są też pojawiające się głosy podważające celowość kontynuacji przyznawania Nagrody Nobla w tej dziedzinie. Traktując nakreślony powyżej obraz nauk ekonomicznych jako skrajnie niesprawiedliwy i karykaturalny, nie można jednak nie zauważyć, że pewne jego elementy są widoczne niekiedy także w praktyce dydaktycznej.

Wreszcie ostatni sposób interpretacji pytania o organizacyjny wymiar edukacji na poziomie wyższym, to szczególnie nas interesująca kwestia podziału studiów na kierunki i specjalności. Podstaw podziału studiów na kierunki, a w ich ramach na specjalności, można się dopatrywać w przesłankach dwojakiego rodzaju. Pierwszy rodzaj to argumenty związane z podziałem nauki na dziedziny i specjalności. Na tym kryterium była oparta pierwotna (z początku lat dziewięćdziesiątych) idea podziału studiów ekonomicznych na trzy kierunki, tj. ekonomię, zarządzanie oraz – budzące opory części środowiska naukowego z punktu widzenia rzeczywistych związków z naukami ekonomicznymi – towaroznawstwo, zgodnie z trzema wyróżnianymi, chociażby na poziomie Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, dyscyplinami w ramach nauk ekonomicznych. Zgodnie z tą koncepcją dalsza dywersyfikacja studiów ekonomicznych powinna być odzwierciedlana na poziomie specjalności, kształtowanych w miarę swobodnie przez poszczególne uczelnie, zgodnie z posiadanymi zasobami kadrowymi i ich kwalifikacjami.

Druga możliwa wizja podziału studiów ekonomicznych na kierunki i specjalności odwołuje się przede wszystkim do postulatu odzwierciedlenia w strukturze kierunkowej potrzeb praktyki gospodarczej związanej z różnymi kryteriami jej klasyfikacji. Podstawą takiej klasyfikacji mogą być zarówno poszczególne działy czy też branże gospodarki, jak i różne obszary zarządzania przedsiębiorstwem. Problem polega w tym przypadku na tym, iż istnieje wiele możliwych sposobów systematyzacji praktyki gospodarczej oraz że – zwłaszcza z punktu widzenia składowych zarządzania firmą – następują dość częste zmiany związane z „odkrywaniem” kolejnych narzędzi (marketing, controlling, zarządzanie przez jakość, logistyka itd.). Przy tym – a dobrym tego przykładem jest marketing – najpierw jest wyraźna tendencja do prezentowania danego narzędzia jako swoistego kamienia filozoficznego po to, by po pewnym czasie zauważyć, skądinąd rzecz oczywista, że w sferze zarządzania żadne rozwiązanie nie ma charakteru ostatecznego. Opieranie podziału studiów ekonomicznych na kierunki zgodnie z opisanym powyżej kryterium wiąże się więc, po pierwsze, z tendencją do tworzenia wielu kierunków, przy czym bardzo trudno jest uzasadnić brak zgody na uruchomienie kolejnego, a po drugie – z potrzebą dość częstych zmian odzwierciedlających zarówno rzeczywiste przeobrażenia w zakresie narzędzi zarządzania, jak i swego rodzaju modę (przykładem mody było eksponowanie w przeszłości nazwy „marketing”, która dziś zaczyna niekiedy wręcz utrudniać nabór kandydatów na studia).

Tendencja do zwiększania liczby kierunków studiów na podstawie kryterium, które umownie można określić branżowym, wzmocniona jest także w wyniku niewłaściwej interpretacji

związków nauki i dydaktyki. Oczywiście jest bowiem, że rozwój nauki jest niezbędny do wzbogacania treści dydaktyki. Tyle tylko, że nie wszystko to, co może stanowić nawet bardzo interesujący i ważki przedmiot badań naukowych, musi znajdować odzwierciedlenie w kolejnych wykładach i ćwiczeniach, a w konsekwencji stanowić podstawę dążenia do wykreowania nowej specjalności czy wręcz kierunku studiów.

W zakresie podziału studiów ekonomicznych na kierunki są też możliwe rozwiązania hybrydowe. W obrębie nauk ekonomicznych takimi typowymi hybrydami są nazwy dwóch kierunków. Pierwsza z nich to (do niedawna) lokomotywa naboru na studia ekonomiczne, czyli „zarządzanie i marketing”. Nazwa ta sugeruje, że marketing nie jest częścią zarządzania lub że stanowi alternatywę zarządzania. Druga – to „stosunki międzynarodowe”; nazwa tego kierunku jest tak ogólna, że można nią objąć prawie wszystko, i to z różnych dziedzin nauki, a w celu zachowania pewnej logiki należałoby wyodrębnić jako drugi kierunek „stosunki wewnętrzne (lub krajowe)”.

Jak już zauważono wcześniej, w obecnych warunkach prawo do prowadzenia działalności dydaktycznej w ramach kierunku jest koncesjonowane (czy też reglamentowane), znaczna swoboda panuje natomiast w zakresie tworzenia specjalności. Nie ma przy tym tak naprawdę żadnych ostrych kryteriów przyporządkowywania specjalności do kierunków. W efekcie uczelnie oferujące studia ekonomiczne na tych samych kierunkach mogą w rzeczywistości realizować, pomijając elementy edukacji ogólnej czy też podstawowej, zasadniczo odmienne programy w ramach bardzo różnych specjalności, nierzadko tylko luźno związanych z ideą danego kierunku. Sprawa jest o tyle istotna, że niekiedy wiąże się w konsekwencji z rozczarowaniem części kandydatów, a następnie studentów, którzy, wybierając kierunek studiów, mogą oczekiwać w znacznej mierze czegoś innego niż to, co uczelnia ostatecznie oferuje. Jako przykład może posłużyć kierunek „informatyka i ekonometria”, który stał się, oprócz „stosunków międzynarodowych”, jednym z najpopularniejszych głównie ze względu na pierwszy człon nazwy. Jednakże uczelnie ekonomiczne nie są z różnych względów predestynowane do realizacji takiej samej edukacji z zakresu informatyki jak np. politechniki (kadry, baza techniczna, przynależność do określonej dziedziny nauki). Niestety, część młodych ludzi odkrywa to dopiero wtedy, gdy poznaje szczegóły programu oraz trafia na specjalności niekiedy dość dalekie od ich wyobrażeń o studiowaniu informatyki.

Szukając odpowiedzi na pytanie, co jeszcze wzmacnia tendencję do tworzenia nowych kierunków studiów ekonomicznych, należy zwrócić uwagę na, będące pochodną znacznego zwiększenia liczby studentów, przyzwyczajenie się części środowiska do swoistego „życia z dydaktyki”, zwłaszcza dzięki środkom z tytułu nadgodzin w uczelni macierzystej oraz nierzadko dodatkowej pracy w jednej lub kilku innych szkołach wyższych. Nowy kierunek stwarza dodatkowe możliwości kreowania specjalności i zajęć dydaktycznych w znacznej części realizowanych przez ściśle określony zespół ludzi. W efekcie, w skrajnym przypadku, w indeksie studenta powtarzają się wielokrotnie te same nazwiska, czasem wręcz w tym samym semestrze.

Źródło dążeń do tworzenia nowych kierunków tkwi także w odziedziczonej po poprzednim ustroju tendencji do postrzegania wykształcenia na poziomie wyższym w kategoriach wąsko użytecznych – zawodowych, z czym kojarzona jest idea potrzeby daleko idącej specjalizacji. Towarzyszy temu niekiedy złudna wiara w to, że absolwent szkoły wyższej jest swoim produktem finalnym, w pełni przygotowanym do natychmiastowego podjęcia nawet





bardzo odpowiedzialnej funkcji, i że na dodatek jego wiedza oraz umiejętności są ukształtowane raz na zawsze i będą równie aktualne w przyszłości.

Podsumowując wszystkie zaprezentowane wcześniej motywy tworzenia nowych kierunków i specjalności, należy zauważyć, że dążenie do kreowania nowych kierunków jest w jakiejś mierze naturalną konsekwencją rozwoju nauki i rozwoju kadr naukowych specjalizujących się w badaniach dotyczących jakiegoś obszaru aktywności ekonomicznej. Problem tkwi zatem nie tyle w samej tendencji do tworzenia nowych kierunków czy specjalności, ile w mechanizmach i zjawiskach, które temu towarzyszą.

Po pierwsze, chodzi o podkreślane już niebezpieczeństwo nadmiernego koncentrowania istotnej części zajęć dydaktycznych, związanej z pojęciem tzw. przedmiotów kierunkowych i specjalizacyjnych, w ramach niedużych i niekoniecznie onipotentnych zespołów. W skrajnym przypadku może to prowadzić np. do powierzania zajęć wykładowych nawet osobom nie mającym stopnia doktora, podczas gdy w tej samej uczelni, tyle że w obrębie innego zespołu, są osoby o znacznie wyższej pozycji naukowej, a zarazem w pełni kompetentne.

Po drugie, w propozycjach programowych dotyczących nowych kierunków i specjalności niekiedy dość wyraźnie widoczna jest tendencja do ograniczania zajęć związanych z tzw. kształceniem ogólnym i podstawowym do absolutnie niezbędnego minimum po to, by jak najwięcej czasu poświęcić na realizację przedmiotów kierunkowych i specjalizacyjnych. Może to jednak prowadzić do osłabienia akademickiego wymiaru kształcenia na rzecz kształcenia zawodowego. Problem polega jednak na tym, że, zwłaszcza w przypadku studiów dziennych, prawie całkowity brak doświadczenia praktycznego studentów wybierających dany kierunek czy specjalność powoduje, iż kształcenie zawodowe przypomina niekiedy mówienie „ślepemu o kolorach”. Na dodatek znaczna część (a w przypadku niektórych kierunków i specjalności – zdecydowana większość) absolwentów podejmuje pracę mającą niewiele wspólnego z ich wykształceniem kierunkowym, a tym bardziej specjalizacyjnym. Wydaje się, że kształcenie zawodowe-specjalizacyjne powinno być związane przede wszystkim z etapem szeroko rozumianych studiów podyplomowych. To wtedy bowiem dopiero jest możliwe odwoływanie się do tego, co w przypadku edukacji o bardziej sprofilowanym – profesjonalnym charakterze jest szczególnie ważne: do doświadczenia zawodowego uczestników.

Przedstawionych powyżej uwag nie należy interpretować jako wypowiedzi przeciwko tworzeniu nowych kierunków czy specjalności. Jestem bowiem zwolennikiem dania w tym obszarze maksymalnej swobody uczelniom, oczywiście przy zachowaniu pewnych wymogów formalnych. Tyle tylko, że swobodzie w tworzeniu i oferowaniu studentom kierunków i specjalności powinny towarzyszyć różnego rodzaju mechanizmy zapewniania jakości zarówno wewnątrz uczelni, jak i w ramach środowiska akademickiego. Powinny one służyć ochronie przed potencjalnymi negatywnymi następstwami źle pojętego i niewłaściwie realizowanego profilowania studiów ekonomicznych. Na zakończenie trzeba także zauważyć, iż zastosowanie nawet najdoskonalszego kryterium podziału studiów ekonomicznych na kierunki samo w sobie nie zagwarantuje wysokiej jakości studiów.

# Podnoszenie jakości kształcenia na ekonomicznych kierunkach studiów wyższych<sup>1</sup>

Jako moderator stanąłem przed trudnym problemem, który wynika ze zróżnicowania doświadczeń poszczególnych uczelni w zakresie kształtowania systemów jakości kształcenia, odmiennych podejść autorów do akredytacji ekonomicznych kierunków studiów oraz różnorodności tematyki podjętej w komunikatach przekazanych mi do syntetycznego omówienia<sup>2</sup>.

Nim przystąpię do relacji bardziej szczegółowych, pozwolę sobie naszkicować tło, na którym występują starania uczelni o jakość kształcenia, a przede wszystkim podać kilka podstawowych informacji dotyczących rozwijającego się systemu akredytacji studiów wyższych w Polsce. W Europie Zachodniej sprawa akredytacji nabrała szczególnej wagi po podpisaniu w 1999 r. *Deklaracji Bolońskiej*. W dokumencie tym zwraca się uwagę na znaczenie międzynarodowej współpracy na rzecz zapewniania jakości kształcenia, zwłaszcza w zakresie metodologii tego procesu. W dyskutowanym systemie akredytacji europejskiej widzi się drogę do międzynarodowej porównywalności dyplomów i kwalifikacji, a także zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli.

W Europie Zachodniej oprócz powstającej europejskiej sieci akredytacji działa wiele innych instytucji akredytujących zarówno programy kształcenia, jak i instytucje edukacyjne bądź kwalifikacje absolwentów. W Polsce od 1990 r. nadzór państwa nad jakością studiów regulowany był przez zapisy *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz działalność Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a nieco później Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Od 1 stycznia 2002 r., na mocy nowelizacji ustawy, rozpoczęła działalność Państwowa Komisja Akredytacyjna. Już wcześniej akredytację kierunków studiów zainicjowało samo środowisko akademickie, zaniepokojone zjawiskami związanymi z umasowieniem studiów wyższych (a pozwalającymi sądzić, że ich jakość jest zagrożona) oraz troszczące się o uwiarygodnienie programów kształcenia na arenie międzynarodowej. Organizacje akredytacyjne powstały na mocy porozumień między uczelniami jednego typu (uniwersytety,

<sup>1</sup> Fragmenty referatu (pełna wersja zob. [www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)).

<sup>2</sup> Podstawą prezentacji są następujące referaty i komunikaty (w kolejności alfabetycznej): Jan Jasiczak: *Akredytacja a certyfikacja systemów edukacyjnych*; Zofia Kędzior: *Marketing w dydaktyce szkół wyższych w opinii studentów i ekspertów*; Alicja Konczakowska: *Kierunki studiów ekonomicznych na uczelniach technicznych*; Stanisław Macioł: *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002*; Aleksander Sulejewicz: *Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny”?*; Katarzyna Szczepańska: *Poziom wiedzy i umiejętności absolwentów wyższych szkół ekonomicznych*.

Teksty komunikatów nie zamieszczonych w niniejszym tomie są dostępne w wersji elektronicznej ([www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)).

uczelnie techniczne itd.). Obecnie działa ich wiele. Najwcześniej powstały Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (w której mam zaszczyt zajmować się akredytacją kierunków ekonomicznych) oraz Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych. Nieco później rozpoczęły działalność Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych oraz Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Analogiczne komisje powołano dla uczelni rolniczych, pedagogicznych, akademii wychowania fizycznego. Od lat prowadzi działalność Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”, obejmujące oceną głównie szkoły biznesu i mające podpisane porozumienie z Uniwersytecką Komisją Akredytacyjną.

Ilustracją podnoszonych przez środowisko problemów związanych z umasowieniem i jakością studiów jest komunikat dr Stanisława Macioła *Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002*, w którym autor ukazał m.in., jak drastycznie zwiększyła się liczba studentów kierunków studiów ekonomicznych w ostatnim dziesięcioleciu. W istocie zwrot ku gospodarce rynkowej spowodował, że studia ekonomiczne stały się jednym z najpopularniejszych obszarów kształcenia i w związku z tym w ich dziedzinie można napotkać szczególnie wiele zagrożeń dla jakości, a co za tym idzie, powinny one być poddawane szczególnie wnikliwej ocenie. Co też się dzieje, gdyż co najmniej cztery organizacje akredytujące trzymają nad nimi pieczę: Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), sekcja ekonomiczna Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (UKA), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (FPAKE) oraz powstałe najwcześniej Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”. Instytucje środowiskowe prowadzą współpracę w zakresie przygotowywania i prowadzenia akredytacji (deklaracja o współpracy pomiędzy UKA i SEM „Forum”, wspólne zespoły oceniające UKA i FPAKE, wspólne konferencje, szkolenia, prace nad standardami). Do współpracy tej włączają się także agencje akredytacyjne innych uczelni, które prowadzą kierunki studiów ekonomicznych i menedżerskich, np. Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT)<sup>3</sup>. Nad harmonijną współpracą komisji środowiskowych oraz nad poziomem i porównywalnością standardów i procedur ich akredytacji czuwa Komisja Akredytacyjna Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Szczególnie interesująca dyskusja rozpoczyna się obecnie – kiedy niemal równocześnie pierwsze procedury akredytacyjne podjęły UKA oraz FPAKE. W gronie reprezentantów uczelni ekonomicznych rozważa się, czy należy dążyć do ujednoczenia modelu akredytacji kierunków ekonomicznych w Polsce, do uwspólniania jej standardów, a co za tym idzie – do wzajemnej uznawalności przyznawanych certyfikatów, czy też wprost przeciwnie – trzeba zachować cztery, nieco odmiennie pod względem charakteru i poziomu wymagania systemy akredytacji kierunków ekonomicznych i w ten sposób umożliwiać uczelniom poddawanie się wielostronnej, zróżnicowanej ocenie.

Akredytacja nie jest jedynym mechanizmem zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych. Profesor Jan Jasiczak w referacie *Akredytacja a certyfikacja systemów edukacyjnych* wskazuje, że na jakość kształcenia można (trzeba) patrzeć z dwu perspektyw:

- poprzez oceny formowane w systemie akredytacji;
- poprzez oceny uzyskiwane w systemach zarządzania przez jakość (TQM) i uzyskiwane certyfikaty ISO.

Sama akredytacja ma istotne braki, które mogą zostać zniwelowane przez system zarządzania jakością.

<sup>3</sup> Por. np. komunikat prof. Alicji Konczakowskiej, przewodniczącej KAUT.

Dbając o jakość, nie można pominąć tak ważnej kwestii jak kształtowanie postaw użyteczności społecznej absolwentów. Profesor Aleksander Sulejewicz w referacie *Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny”?* przedstawił wyniki badań nad zachowaniami studentów ekonomii w sytuacjach dylematów społecznych i sformułował hipotezę, że szkoły o menedżerskim profilu studiów przyciągają i kształcą słuchaczy o silnie egoistycznym nastawieniu społecznym, słabej motywacji do współpracy i zbytnej dbałości o własne interesy. Zważywszy na wspomniane już umasowienie tego rodzaju studiów, można żywić obawy, że tradycyjne obowiązki elit społecznych (w tym absolwentów studiów wyższych) – polegające m.in. na skłonności do myślenia w kategoriach interesów ogólnospołecznych, a nie partykularnych – zostaną pozostawione odłogiem. Opracowanie Aleksandra Sulejewicza stanowi ważny przyczynek do dyskusji nad kierunkami kształcenia ekonomistów i menedżerów w Polsce – ludzi, którzy będą odpowiadać nie tylko za efektywność przedsięwzięć gospodarczych, ale także za rozpowszechnianie modelu uprawiania działalności gospodarczej w naszym kraju.

Dodatkowy głos w dyskusji nad zagadnieniami jakości przyniósł referat prof. Zofii Kędzior *Marketing w dydaktyce szkół wyższych w opinii studentów i ekspertów*. Tym razem chodzi o prawidłowość oraz efektywność zdobywania wiedzy i umiejętności w tej podstawowej dla kształcenia menedżerów dyscyplinie. Na podstawie opinii ekspertów i studentów autorka formułuje wiele uwag krytycznych i postulatów pod adresem jednostek kształcących w tej dziedzinie. Z kolei opinie pracodawców oceniających kwalifikacje absolwentów szkół menedżerskich z obszaru województwa śląskiego omawia mgr Katarzyna Szczepańska w komunikacie *Wykształcenie ekonomiczne w opinii absolwentów i pracodawców*. Autorka badała preferencje pracodawców dotyczące zestawu umiejętności, które chętnie widzieliby u swych potencjalnych pracowników oraz ocenę kompetencji uzyskanych na studiach dokonaną przez absolwentów. Nie trzeba dodawać, że zarówno ocena oferty dydaktycznej i sposobu jej realizacji, jak i badanie opinii absolwentów i pracodawców na temat użyteczności rynkowej uzyskanego wykształcenia należą do wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości, a obydwie opracowania przynoszą nowe informacje dotyczące przypadków istniejących w polskich szkołach wyższych.

Podsumowując nadesłane referaty i komunikaty, stwierdzam z satysfakcją, że problematyka zapewniania jakości jest częścią żywej dyskusji trwającej i rozwijającej się w środowisku akademickim związanym z kształceniem na kierunkach ekonomicznych oraz działań podejmowanych w tym środowisku. Mają one wymiar międzynarodowy, związany z wdrażaniem akredytacji i certyfikacji takiej samej jak w krajach rozwiniętych. Mają wymiar krajowy, gdy dotyczą współpracy pomiędzy instytucjami środowiskowymi zajmującymi się oceną jakości. Są wreszcie związane z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości w poszczególnych uczelniach. Ta dyskusja i te działania pozwalają dobrze rokować o poprawie jakości kształcenia, która dodatkowo może być stymulowana przez zmieniającą się sytuację na rynku edukacji wyższej. Dostrzegalna już dziś przewaga oferty edukacyjnej nad popytem zostanie w najbliższych latach zwiększona przez wchodzący na ten rynek niż demograficzny. Należy więc się spodziewać, że konkurencja między ośrodkami kształcącymi menedżerów zaostrzy się i środowisko akademickie powinno uczynić wszystko, aby z rynku znikły instytucje najslabsze, a utrzymały się na nim podmioty najlepsze, oferujące edukację najwyższej jakości. Z pewnością sprzyjać temu będą systemy akredytacji środowiskowej oraz wprowadzane na uczelniach wewnętrzne systemy zapewniania jakości.



# Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny”?

*The average human being is about 95%  
selfish in the narrow sense of the term.*  
Gordon Tullock (1976)

## Wstęp

W opracowaniu poruszam zagadnienie kształcenia ekonomistów w kontekście tworzenia kapitału społecznego. Asumptem do podjęcia tego – nowego, jak się wydaje – tematu w polskiej dyskusji nad kształceniem ekonomistów jest rosnąca powoli, ale nieubłaganie, w łonie ekonomii eksperymentalnej literatura dotycząca zachowań (studentów) ekonomistów w sytuacjach dylematów społecznych. Najogólniej rzecz biorąc, zgromadzono już wystarczająco danych, by pokusić się stwierdzenie, że ekonomiści wydają się mniej skłonni do współpracy, częściej wybierają zdradę w teoriogrowych dylematach, częściej są gapowiczami przy wspieraniu finansowania dóbr publicznych oraz znacząco chętniej uczestniczą w korupcji niż osoby studiujące inne kierunki. Dwie hipotezy nasunęły się już na początku dyskusji:

- osoby decydujące się na studiowanie ekonomii są bardziej samolubne;
- studenci uczą się egoizmu na wykładach z ekonomii.

Jeżeli uznamy empiryczne i eksperymentalne dowody większego samolubstwa ekonomistów (co pozostawiam czytelnikom podrozdziału 1), to pojawia się problem ich wkładu (negatywnego) w tworzenie kapitału społecznego. Jeśli zdefiniujemy kapitał społeczny jako wszystko to, co skłania nas do współpracy, to ekonomia neoklasyczna nauczająca modeli dostarczających przewidywań jednoznacznie egoistycznych zachowań zdaje się stanowić istotną (?) przeszkodę w jego akumulacji. Temat ten jedynie zasygnalizuję, zdając sobie sprawę z wielości wątków, w tym także niejednoznaczności samego pojęcia „kapitał społeczny”. Daje to asumpt do dyskusji w podrozdziale 2 kilku aspektów kształcenia ekonomistów, m.in. przemyśleń o jakości tego kształcenia.

W opracowaniu referuję z pewnymi szczegółami dyskusję, w której uczestniczą głównie ekonomiści amerykańscy, pojawiły się jednak również głosy ze Szwajcarii i Niemiec. Szczegóły przeprowadzanych eksperymentów będą zapewne irytujące dla niektórych czytelników. Ale, po pierwsze, ekonomia eksperymentalna dostała wreszcie nagrodę (zbliżoną do) Nobla. Jej metody są nadal kontrowersyjne, mało znane, a w Polsce (o ile wiem) nie praktykowane.

Po drugie, wydaje się celowe zaproszenie zespołów ekonomistów do przeprowadzenia podobnych badań na własnych uczelniach. Czytelnicy nie zainteresowani tym, czym się zajmuje nurt ekonomii eksperymentalnej mogą przejść po kilku akapitach do podrozdziału 2. W podrozdziale 3 zamieszczam także kilka uwag o podejściu eksperymentalnym w ekonomii.

Na koniec uwaga o ekonomii neoklasycznej. Traktuję tu ten termin szeroko, mając na myśli dziewiętnastowieczny nurt subiektywizmu i marginalizmu (od, powiedzmy, Cournota i Gossena do Marshalla) oraz jego dzisiejszą kontynuację w postaci *mainstream economics* wraz z nowoczesnymi technikami teorii gier, CGE, ekonomii dobrobytu, wyboru publicznego itd. Jej zsocjologizowaną wersją jest teoria racjonalnego wyboru (*rational choice theory*) i duża część ekonomii neoinstytucjonalnej. Pozostawiam na uboczu bardziej techniczne dyskusje o poszczególnych założeniach przyjmowanych przez współczesnych „neoklasyków” i ich oponentów (w ramach marginalizmu). Dodajmy, że chodzi o ekonomię, której uczymy, a więc podręcznikową, nie zaś o subtelne rozważania Arrowa, Sena, Stiglitz czy Kahnemana.

## 1. Eksperymenty – przegląd literatury

Artykułem, który zapoczątkował dyskusję był tekst Marwella i Amesa (1981)<sup>1</sup>. Celem autorów, którzy nie są ekonomistami, było przetestowanie hipotezy gapowicza (pieczeniarka – *free rider*) w sytuacjach kolektywnej dostawy (*provision*) dobra publicznego (*public good*)<sup>2</sup>. Jak wiadomo, teoria ekonomii sugeruje, iż racjonalny uczestnik powstrzyma się od przeznaczania zasobów na dostarczane dobro publiczne, jeśli jego korzyść indywidualna będzie niższa od ponoszonego przez niego kosztu (co wydaje się regułą w przypadku dóbr publicznych). Słaba wersja hipotezy o gapowiczu głosi, że łączna dobrowolna ofiara uczestników będzie suboptymalna; silna wersja hipotezy mówi, że dobro publiczne w ogóle nie będzie dostarczone.

Marwell i Ames zaproponowali serię dwunastu eksperymentów (z grupami studentów Uniwersytetu Wisconsin), w których w pełni poinformowani uczestnicy mieli do wyboru inwestowanie otrzymanych zasobów (*tokens*) w dobro prywatne (podobnie do banku wypłacającego raczej pewny zwrot z zaangażowanego kapitału) lub w dobro publiczne, które dawało zwrot wyższy (ok. 2,2 raza) ale, oczywiście, niepewny. Zaangażowanie zasobów w wymianę publiczną dawało jednakowy zwrot wszystkim (co modyfikowano później), według uprzednio ustalonej formuły. Oczekiwanym efektem gry było ustalenie proporcji, w jakiej uczestnicy dobrowolnie przeznaczali zasoby na dobra prywatne i publiczne oraz sprawdzenie teorii głoszącej, iż przeznaczanie jakiegokolwiek części środków na dobra publiczne jest irracjonalne (silna wersja) lub też jej słabszej wersji (uczestnicy przeznaczają zbyt mało).

Rezultaty eksperymentów były jednoznaczne: uczestnicy nigdy nie postępowali wedle silnej wersji hipotezy (zamiast przeznaczać zero lub znikomą wartość, średni udział zaangażowania w kolektywny zwrot wahał się w granicach 40–60%). Słabą wersję hipotezy eksperymenty zdają się potwierdzać: wielkość wspólnych inwestycji była poniżej optimum.

<sup>1</sup> G. Marwell, R.E. Ames: *Economists free ride, does anyone else? Experiments on the provision of public goods*, „Journal of Public Economics” 1981, nr 15, s. 295–310.

<sup>2</sup> G. Hardin: *The tragedy of the commons*, „Science” 1968, nr 162, s. 1243–1248., M. Olson: *The logic of collective action. Public goods and the theory of groups*, Schocken Books, New York 1968.

Nie to jednak stało się zaczątkiem ciekawej dyskusji. Ostatni eksperyment (niemal przypadkowy z punktu widzenia celu) był powtórzeniem pierwszego, z tym że uczestnikami byli studenci V semestru ekonomii tego uniwersytetu. I tu jedyny raz wyniki odbiegały od obserwowanej średniej: studenci ekonomii przeznaczali zaledwie 20% swoich zasobów na dobro publiczne. Ponieważ wyniki są statystycznie istotne<sup>3</sup>, autorzy konkludują, że dla tej grupy społecznej została potwierdzona silna wersja hipotezy o gapowiczu.

W odpowiedzi na zadawane następnie pytania kwestionariuszowe (1) jaki poziom inwestycji w dobro wspólne jest sprawiedliwy (*fair*) oraz (2) czy sprawiedliwość (*fairness*) miała dla nich znaczenie przy podejmowaniu decyzji o inwestowaniu prawie jedna trzecia studentów ekonomii albo odmówiła określenia, co to znaczy sprawiedliwy (*fair*), albo udzielała odpowiedzi złożonych, nie poddających się kodowaniu (trzy czwarte studentów innych kierunków określało poziom „około połowy lub więcej” jako *fair*, a ponad jedna czwarta uznała, że jest *fair* przeznaczyć całość zasobów na dobro wspólne)<sup>4</sup>. Znacznie łatwiej przyszło studentom ekonomii stwierdzić, że mały lub zerowy nakład na dobro publiczne jest *fair*; zaś o połowę rzadziej niż pozostali głosili, że miała dla nich znaczenie sprawiedliwość przy podejmowaniu decyzji inwestycyjnej. Wyniki tego kwestionariusza były ponadto zgodne z wypowiedziami ekspertów – zawodowych ekonomistów proszonych o komentowanie badania (*ex ante*).

Autorom nasunęły się dwie hipotezy wyjaśnienia „odmienności ekonomistów”:

- Do pracy w „gospodarce” rekrutowane są osoby bardziej przejmujące się „racjonalną” alokacją pieniędzy lub dóbr.
- Osoby te zaczynają postępować wedle ogólnych zasad studiowanych przez siebie teorii.

Na kolejny głos w dyskusji przyszło czekać aż dziesięć lat<sup>5</sup>. Celem badania Cartera i Ironsa było stwierdzenie, w jakim stopniu wyniki uzyskane przez Marwella i Amesa są odporne na krytykę (*robust*). Jednocześnie Carter i Irons zapoczątkowali tradycję badania tego zagadnienia poprzez eksperymentalne ćwiczenie gry w ultimatum<sup>6</sup>. Autorzy ci potwierdzili, że studenci ekonomii postępują inaczej niż studenci innych kierunków i poszukiwali techniki pozwalającej odróżnić autoselekcję od indoktrynacji (uczenie się *learning effect*).

W grze uczestniczą dwie osoby, określane mianem proponującego (*proposer*, stosuje się także określenie *allocator*) i odpowiadającego (*responder* lub *chooser*). Ich zadanie polega na podziale kwoty (tu: 10 USD) pomiędzy siebie. Proponujący oferuje podział, a odpowiadający akceptuje go lub nie. Każdy podział jest dozwolony, jeśli tylko proponowane kwoty są wielokrotnością jakiejś sumy (tu: 0,5 USD; inni stosują 0,25 USD) i nie przekraczają łącznej wartości 10 USD. Jeśli odpowiadający wyraża zgodę, kwota jest dzielona pomiędzy graczy zgodnie z propozycją; jeśli odrzuca ofertę, obaj gracze nie dostają nic. Gracze grają ze sobą tylko raz. Gdy obaj uczestnicy spełniają przyjęte w teorii gier założenia o racjonalności (dbanie

<sup>3</sup> Wszystkie aspekty technik statystycznych, choć oczywiście bardzo istotne, zostaną w tym tekście pominięte.

<sup>4</sup> G. Marwell, R.E. Ames: op. cit., s. 308. Korelacja między wynikami gry a definicją *fairness* jest niska (0,23), ale za to wyższa jest korelacja wyników i znaczenia przypisywanemu sprawiedliwości przy podejmowaniu decyzji (0,47).

<sup>5</sup> J.R. Carter, M.D. Irons: *Are economists different and if so, why?*, „Journal of Economic Perspectives” 1991, nr 2, s. 171–177.

<sup>6</sup> Gra została zaproponowana w: W. Guth, R. Schmittberger, B. Schwarze: *En experimental analysis of ultimatum bargaining*, „Journal of Economic Behavior and Organization”, grudzień 1982, s. 367–388 i udoskonalona w: D. Kahneman, J.L. Knetsch, R.H. Thaler: *Fairness and the assumptions of economics*, „Journal of Business”, październik 1986, s. 285–300.

jedynie o własny interes), rozwiązanie jest proste: odpowiadający akceptuje każdą sumę większą od zera. Wiedząc o tym, proponujący oferuje mu 0,5 USD (zachowując dla siebie 9,50 USD) i odpowiadający przyjmuje propozycję<sup>7</sup>.

Wyniki potwierdziły „inność” ekonomistów. Przeciętna kwota oferowana przez proponującego – studenta I roku lub wyższych lat (*senior, graduate*) ekonomii – wyniosła 1,70 USD (w porównaniu z 2,44 USD dla studentów innych kierunków), a przeciętna kwota zachowywana przez proponującego wyniosła 6,15 USD (dla studentów innych kierunków 5,44). Hipoteza zerowa o braku różnic między ekonomistami i nieekonomistami została zatem odrzucona.

Powstaje pytanie, czy należy to przypisać autoselekcji, czy „nauczeniu się” egoizmu z teorii mikroekonomii<sup>8</sup>. Grupę uczestników podzielono na cztery kategorie: (1) studenci I roku deklarujący inny niż ekonomia kierunek (*major*) studiów, którzy nie zapisali się na wykład z ekonomii; (2) studenci I roku ekonomii deklarujący ekonomię jako główny kierunek (*major*) studiów, którzy zapisali się na pierwszy semestr **makroekonomii** (podkreślenie A.S.); (3) zaawansowani studenci (*senior noneconomists*) kończący studia (*had majored* = trzy lata *undergraduate*) na kierunku innym niż ekonomia i którzy nie wysłuchali żadnego wykładu z ekonomii; (4) zaawansowani studenci (*senior economists*) kończący studia na kierunku ekonomia.

Carter i Irons konkludują, że ich dane w silnym stopniu potwierdzają tezę o samodobrorze. Studenci I roku ekonomii akceptowali mniej i oferowali mniej niż studenci I roku kierunków nieekonomicznych, a zatem postępowali bardziej w zgodzie z teorią. Hipoteza zerowa o braku autoselekcji jest odrzucona dla obu wielkości (kwota oferowana i kwota zatrzymana). Teza o wpływie nauczania ekonomii na („egoistyczne”) postępowanie studentów nie została potwierdzona. Ale uzyskane wyniki nie są spójne. Gdyby hipoteza o wpływie nauczania była prawdziwa, należałoby, zdaniem autorów, oczekiwać zwiększania się różnicy między studentami I roku ekonomii a pozostałymi studentami I roku. Tego autorzy nie zaobserwowali, przynajmniej w odniesieniu do kwot oferowanych (przeciwny znak współczynnika i statystycznie istotny); dla kwot zachowywanych owa różnica powiększa się, ale nie jest statystycznie istotna (choć znak współczynnika dodatni).

Autorzy próbowali także sprawdzić, czy studenci-ekonomiści posiadli po prostu w wyższym stopniu (z jakiegokolwiek powodu) umiejętność logicznego rachunku i tym raczej niż cechami osobowości odróżniają się od pozostałych. Odpowiedzi na pytania (*ex post*) o „poprawne” rozwiązanie zadania dla każdego z graczy<sup>9</sup> dały mieszane wyniki. Dla pierwszego – prostszego – pytania nie zaobserwowano różnic. Przy drugim ekonomiści okazali się lepsi. Ale okazało się, że ta umiejętność nie wyczerpuje różnicy między ekonomistami i nieekonomistami, którą ujawniały wyniki analizy regresji. Chodziło zatem o coś więcej niż zwykłą umiejętność dedukcji<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Teoretycznie, 1 cent stanowi minimalną kwotę. Autorzy przyjęli „grubszą” kwotę. Fakt, iż gra się jeden raz z tym samym partnerem oznacza, że nie warto odrzucać nawet najgorszej oferty w nadziei, że proponujący następnym razem się poprawi.

<sup>8</sup> Autorzy nie czynią rozróżnienia pomiędzy mikroekonomią i makroekonomią. Studenci I roku ekonomii zapisali się na pierwszy semestr **makroekonomii**. Wydaje się, że przy subtelniejszej analizie powinno się uczynić to rozróżnienie.

<sup>9</sup> (1) Zakładając, że odpowiadający maksymalizuje własny majątek, jaka jest najmniejsza kwota, którą zaakceptuje? (następuje kilka możliwości); (2) Zakładając, że proponujący maksymalizuje własny majątek oraz że sądzi on(a), że odpowiadający maksymalizuje własny majątek, jaki podział kwoty 10 USD zaofერuje proponujący?

<sup>10</sup> Może niektórzy studenci mieli ekonomię w liceum (*high school*)? Hipoteza o uczeniu się egoizmu byłaby wtedy trudniejsza do odrzucenia. Prawdopodobnie niewielki tylko odsetek badanych uczył się wcześniej tego przedmiotu.



Warto jeszcze wspomnieć, że wyniki otrzymane przez Cartera i Ironsa nie potwierdzają jednak samej teorii: kwota akceptowana różniła się od teoretycznego rozwiązania o 4 odchylenia standardowe (1,70 od 0,50 USD), a kwota oferowana – aż o 15 odchyłek standardowych (6,15 od 9,50 USD).

Trzecim ważnym głosem w dyskusji był artykuł Franka, Gilovicha i Regana z 1993 r.<sup>11</sup>. Celem przeprowadzonego przez nich badania było stwierdzenie, czy zaznajomienie się z modelem maksymalizacji własnego interesu, wykorzystywanym powszechnie w ekonomii, zmienia postępowanie. Najpierw jednak przeprowadzili krytykę badań Marwella i Amesa. Zarzucili im, że ich badanie nie uwzględniało zmiennej wiekowej: studenci „pozaekonomiczni” to absolwenci *high schools* i *colleges undergraduates*. Należą oni do innej grupy wiekowej niż nawet studenci I roku studiów „dyplomowych” (*graduate*). Druga pominięta zmienna to płeć. Według Franka, Gilovicha i Regana mężczyźni znacznie rzadziej współpracują w tego typu eksperymentach niż kobiety. U Marwella i Amesa zdecydowaną większość ekonomistów stanowili mężczyźni, a na pozostałych kierunkach obie płcie były równo reprezentowane. Inaczej mówiąc, Marwell i Ames nie dowiedli, że to właśnie ekonomiści postępują odmiennie<sup>12</sup>.

Na badanie Franka, Gilovicha i Regana składały się cztery podejścia:

- finansowanie dóbr publicznych;
- dylemat więźnia;
- deklaracje kwestionariuszowe;
- uczestnictwo w hipotetycznym dylemacie etycznym.

Po pierwsze, zapytali o to, jak ekonomiści postępują w rzeczywistości. Zbadali deklaracje (w odpowiedzi na ich własny kwestionariusz) dotyczące średniorocznych wpłat na cele dobroczynne lub dobra publiczne<sup>13</sup> zebrane wśród wykładowców akademickich z dziedzin: (1) ekonomii; (2) innych nauk społecznych; (3) matematyki, informatyki, inżynierii; (4) nauk przyrodniczych; (5) humanistyki; (6) architektury, sztuki i muzyki oraz (7) wykładowców ze szkół zawodowych. Wyniki były następujące: udział pełnych gapowiczów (nic nie dawali) wśród ekonomistów wyniósł 9,3% w porównaniu z 1,1–4,2% w pozostałych sześciu grupach. Ekonomiści dawali **relatywnie** (w relacji do dochodu) mniej niż pozostałe grupy *college professors* (dawali 91% tego, co powinni). Z drugiej strony, udział ekonomistów w wyborach był nieco tylko niższy niż przeciętna w próbie<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> R.H. Frank, Th. Gilovich, D.T. Regan: *Does studying economics inhibit cooperation?*, „Journal of Economic Perspectives” 1993, nr 2, s. 159–171.

<sup>12</sup> Osobnym czynnikiem zakłócającym był fakt, że przypisanie roli proponującego odbyło się w wyniku konkursu: zostawali nimi zwycięzcy prostej – trywialnej – zabawy słownej. Mogło to mieć ten efekt, iż (1) zwycięzcy (ze wszystkich kierunków) mogli czuć, że „zapracowali” w ten sposób i zasługują na wyższe wynagrodzenia. Alternatywnie (2) tylko studenci ekonomii zaznajomieni z teorią krańcowej produktywności (pracy) mogli dojść do tego wniosku. Oba efekty mogły też (3) wystąpić łącznie. Frank, Gilovich i Regan uznają, że Marwell i Ames sugerują tę drugą możliwość (ekonomiści).

<sup>13</sup> Kategoria ta wydaje się niejednorodna. Zawierają się w niej zarówno darowizny na rzecz organizacji charytatywnych, jak i opłata za abonament telewizji publicznej. Jak wskazują sami autorzy kontekst wpłat ma znaczenie: gdy dary są „egzekwowane” w miejscu pracy, presja otoczenia skłania nawet egoistów do zmiany nastawienia. Przedstawienie nazwisk dawców w radiu lub telewizji daje korzyści w postaci wizerunku „odpowiedzialnego” obywatela, wymigiwanie się może pozbawić korzyści członkostwa w grupie lub kregu społecznym. Zamazuje to np. obraz działań dobrowolnych (*volunteer activities*).

<sup>14</sup> Przypomnijmy, że teoria racjonalnego wyboru (np. Olson) głosi, że udział w głosowaniu jest irracjonalny: koszt indywidualny głosowania jest wyższy niż korzyść; prawdopodobieństwo, że mój głos zaważy na wyniku wyborów jest daleko mniejsze niż np. prawdopodobieństwo, że idąc lub jadąc do lokalu wyborczego ulegnę wypadkowi drogowemu. Proponowane komplikacje modelu nie zmieniają głównej tezy.

Po drugie, zaproponowali uczestnikom grę w dylemat więźnia (z rzeczywistymi wypłatami pieniężnymi). Jak wiadomo, teoria przewiduje, że racjonalni uczestnicy zawsze będą zdradzać w grze jednorazowej. Autorzy eksperymentu przeprowadzili intensywne szkolenie na temat dylematu więźnia, sprawdzali znajomość teorii i zrozumienie struktury wypłat (WW: 2,2; RW: 3,0; WR: 0,3; RR: 1,1), zapewnili graczom anonimowość, uniemożliwili dowiedzenie się (lub wynioskowanie) o działaniach innych graczy. Wyniki były następujące: studenci *economics majors* zdradzali (rywalizowali R) w 60,4% przypadków, a studenci innych kierunków (*nonmajors*) w 38,8% przypadków (na 267 gier, czyli 534 decyzje). Wyeliminowanie wpływu płci na decyzje (nadreprezentacja mężczyzn wśród studentów ekonomii) pozwoliło stwierdzić, że prawdopodobieństwo, iż zdradzi mężczyzna jest 0,24 raza wyższe niż prawdopodobieństwo zdrady przez kobietę. Pozostaje jednak efekt studiowania ekonomii: dla studentów *economic majors* prawdopodobieństwo rywalizacji było 0,17 raza wyższe niż innych studentów (współczynnik  $t = 2,16$ ).

W typowej grze niekooperacyjnej, jaką jest dylemat więźnia, gracze nie mają możliwości komunikowania się. Autorzy zmodyfikowali warunki gry: wprowadzono wersję (1) z możliwością czynienia obietnic<sup>15</sup>, ale jednocześnie powiedziano badanym, że (zgodnie z teorią) obietnic takich nie można wygzekwować od „partnera”; wersję pośrednią (2) bez możliwości czynienia obietnic, ale za to z przedłużonym czasem „socjalizacji” przed grą (2a – 30 minut, 2b – 10 minut). Co uzyskano? Skłonność do zdrady spadła w przypadku przedłużenia wspólnego czasu przed grą (2) i radykalnie obniżyła się przy możliwości składania obietnic (1). Ponadto prawdopodobieństwo zdrady zmniejszało się wraz z przechodzeniem na następny rok studiów (współczynnik zmniejsza się średnio o 0,07). Różnice między ekonomistami a studentami innych kierunków niemal znikają przy „nieograniczonej” wersji „z obietnicami” (1) (ekonomiści zdradzają w 28,6% przypadków, inni w 25,9%). Natomiast w „ograniczonej” wersji (2) ekonomiści rywalizują w 71,8% przypadków, inni zaś jedynie w 47,3%.

Trzecim materiałem do badania były uzupełniające deklaracje kwestionariuszowe. Po pierwsze, studenci odpowiadali na pytanie o motyw swojej decyzji w grze. Autorzy postawili hipotezę, że ekonomiści będą bardziej skłonni do przedstawienia celów gry w kategoriach interesu własnego i z tego powodu będą akcentować strukturę samej gry. Inni natomiast będą używać takich argumentów jak postawa wobec partnera (*feelings about their partners*), aspekty natury ludzkiej itp. W istocie, 31% ekonomistów podało jedynie cechy gry jako wytłumaczenie swojej decyzji (w porównaniu z 17% nieekonomistów). Prawdopodobieństwo przypadkowego otrzymania takiego wyniku jest poniżej 5%.

Po drugie, w oddzielnym badaniu, zapytano studentów starszych lat finansów publicznych Uniwersytetu Cornell, czy będą współpracować, czy też zdradzą w jednorazowym dylemacie więźnia, jeśli będą **wiedzieć z pewnością**, że ich „partner”<sup>16</sup> będzie kooperował. Aż 58% ekonomistów oświadczyło, że zdradzi i tylko 34% nieekonomistów sądziło, iż będą rywalizować ( $p < 0,05$ ). Na pytanie, czy będą kooperować, wiedząc z pewnością, że „partner” będzie rywalizował, obie grupy niemal jednakowo zadeklarowały także własną zdradę (30 na 31 ekonomistów i 36 na 41 nieekonomistów) (zgodnie z teorią). Na tej podstawie

<sup>15</sup> Że się będzie kooperować. Nie ma sensu obiecywać rywalizacji.

<sup>16</sup> Termin „partner” nie ma tu odcienia pozytywnego. To po prostu współpracujący. Równie dobrze można użyć terminu „przeciwnik” Na temat partnerstwa por. A. Sulejewicz: *Partnerstwo strategiczne. Kompetencja XXI wieku*, Warszawa 1997.

autorzy sformułowali wniosek, iż oczekiwania wobec postępowania „partnera” odgrywają ważną rolę w zachowaniach graczy; ekonomiści nadal wykazują wyższą skłonność do zdrady przy identycznych oczekiwaniach.

Dlaczego ekonomiści postępują inaczej? Jeśli nauczanie ekonomii czyni z nas „egoistów”, to przy obserwowanym spadku zachowań rywalizacyjnych we wszystkich kategoriach w miarę upływu czasu (o 6,5% na semestr), spadek u ekonomistów powinien być **wolniejszy**. I taki był: 73,7% „zdradzających” na początku i 70,0% przy końcu studiów. Studenci pozostałych kierunków zaczęli z 53,7% i skończyli na 40,2%. Inaczej mówiąc, w przeciwieństwie do studentów kierunków nieekonomicznych, ekonomiści „nie dojrzewają” do kooperacji. Może to oznaczać, że treści wiedzy ekonomicznej przekazywanej im w czasie studiów „utwardzają ich serca”<sup>17</sup>.

Czwartą próbą weryfikacji tezy o „inności” ekonomistów było zaproponowanie studentom uczestnictwa w dylemacie etycznym. W dylemacie (1) właściciel sklepiku ze sprzętem komputerowym otrzymuje przesyłkę zawierającą 10 komputerów, ale z fakturą opiewającą jedynie na 9 sztuk. Pytanie, czy sklepikarz poinformuje o tym dostawcę sprzętu. Studenci: (a) prognozowali postępowanie sklepikarza, a następnie (b) deklarowali **własne** działanie. W dylemacie (2) chodziło o obliczenie prawdopodobieństwa, że zguba – opatrzona imieniem, nazwiskiem i adresem koperta zawierająca 100 USD – trafi z powrotem do właściciela. Uczestnicy mieli sobie wyobrazić: (a) że to oni zagubili kopertę i mają ocenić prawdopodobieństwo zwrotu oraz (b) że to oni znajdują kopertę i oceniają prawdopodobieństwo odesłania do właściciela. Studenci wypełniali kwestionariusze na początku semestru (wrzesień) i na końcu (grudzień). Sprawdzano, czy uległa zmianie „skłonność do uczciwości” studentów ekonomii i pozostałych (reprezentowanych przez studentów astronomii). Studenci ekonomii uczestniczyli w trakcie semestru w zajęciach z mikroekonomii (*introductory micro-economics*): uczęszczali na zajęcia prowadzone przez (a) wykładowcę głównego nurtu (*mainstream economist*) o zainteresowaniach obejmujących *industrial organization* i teorię gier, oraz (b) wykładowcę interesującego się rozwojem (*economic development*) w maoistowskich Chinach<sup>18</sup>.

Okazało się, że jeden semestr nauki ekonomii uczynił z nich osoby mniej uczciwe: największy spadek uczciwości wystąpił w przypadku wykładowcy (a): w zależności od pytania 30–46% tej grupy studentów udzielało pod koniec semestru odpowiedzi świadczących o mniejszej skłonności do uczciwości; dla wykładowcy (b) odpowiednie odsetki wynoszą 23–34%. Badanie nie dotyczyło samego poziomu cynizmu, lecz jedynie zmiany tego poziomu. Początkowy sprawdzian nie wykazał różnic w poziomie skłonności do nieuczciwości grup (a) i (b). Oznacza to, że nie było efektu samodoboru, tzn. że mniej cyniczni studenci od razu wybierają wykładowcę o pożądaną reputację ideologiczną<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Nie wiadomo jednak niczego o treściach przekazywanych w trakcie studiów nieekonomicznych.

<sup>18</sup> Wykładowca (a) mocno akcentował dylemat więźnia i dostarczał częstych ilustracji o imperatywach przeżycia, którym sprzyja rywalizacja; wykładowca (b) także używał podręcznika głównego nurtu, ale nie akcentował tych wątków w tym samym stopniu.

<sup>19</sup> Warto odnotować, że znany amerykański ekonomista, Robert Frank – autor kilku znakomitych książek – z zespołem przyznał w 1993 r., że sympatycy ideologii antykapitalistycznej są mniej cyniczni niż ich prokapitalistyczni koledzy (oni nie rozumieją pewnie pojęcia „kapitalizm” – chodzi im o *free market*). W Szkole Głównej Handlowej nie ma takich – jedność moralno-polityczna jest osiągnięta w jeszcze wyższym stopniu. Ale też *there is no alternative*.

Frank, Gilovich i Regan znaleźli mocne potwierdzenie mniejszej skłonności do współpracy ze strony ekonomistów oraz słabsze potwierdzenie wpływu absorpcji treści podstaw ekonomii na sprzyjanie i umocnienie postaw niekooperacyjnych. Byłoby zaiste dziwne, sądzą autorzy, jeśliby żadna z owych różnic nie była skutkiem szerokiego zapoznania się z teorią i intensywnego szkolenia w modelu głoszącym prymat własnego interesu i dającym jednoznaczne przewidywanie zdrady, gdy ów interes tego wymaga. Zgoda – ludzie zdradzają, gdy kierują się własnym interesem, ale ekonomistów nie należy winić za to, że pokazują tę przykrą okoliczność. Tak, ale – wskazują autorzy – ta odpowiedź może być błędna. Jeśli uczestnicy potrafią rozpoznać współpracujących w gronie nieznajomych, częstsza interakcja w podgrupie kooperantów da im wyższe wypłaty niż zdradzającym<sup>20</sup>.

Na artykuł Franka, Gilovicha i Regana odpowiedzieli Yezer, Goldfarb i Poppen<sup>21</sup>. Ich obrona „cnoty” ekonomii zasadza się na twierdzeniu, że studiowanie tej dziedziny zapewne zmienia sposób, w jaki studenci grają w proponowane im gry (ustrukturyzowane jak dylemat więźnia) i zmienia odpowiedzi, jakich udzielają w badaniach kwestionariuszowych, ale nie zmienia ich postępowania w rzeczywistym życiu. Yezer, Goldfarb i Poppen zaakceptowali jednak fakt, że modele ekonomii mogą kształtować oczekiwania co do tego, jak ludzie postępują w sytuacjach dylematów.

Cztery zarzuty rozpatrzmy szczegółowo. Po pierwsze, ekonomia uczy nie tylko o maksymalizacji własnego interesu, ale także o wspólnych korzyściach z dobrowolnej wymiany. Jack Hirshleifer w swoim *exposé* prezydenckim stwierdził: „ekonomiści przyjmują zbyt dobrotny pogląd na ludzkie działania (*human enterprise*); uznając moc własnego interesu, tradycja głównego marshallowskiego nurtu niemal całkowicie lekceważy to, co nazwę *ciemną stroną tej siły* (kursywa oryg., A.S.) – olej w głowie, przestępstwo, wojny i politykę”<sup>22</sup>. Ekonomia niewystarczająco akcentuje, że jest również „inna droga do bogactwa: można zagrabic dobra wytworzone przez innych. Zawłaszczanie, grabież, konfiskowanie tego, co potrzebne [...] to także działalność gospodarcza”. Yezer Goldfarb i Poppen twierdzą zatem, iż nie jest oczywiste, że ekonomia uczy egoizmu (*selfishness*). Wydaje się, że argument ten nie trafia w cel. Przecież dylematy więźnia akcentują wspólną korzyść, ale i trudności – lecz nie niemożliwość – jej osiągnięcia. Dlatego są tak wdzięcznym obiektem analiz. Proste przykłady współpracy pozostają poza sporem.

Po drugie, należy porównać odpowiedzi studentów dotyczące uczciwości z rzeczywistymi reakcjami ludzi na dylematy. Jeśli np. studenci przed zajęciami z ekonomii sądzili, że 80% (liczby fikcyjne) osób zwróci kopertę z banknotem 100 USD, a po zajęciach byli przekonani, że postąpi tak 30%, to nasz osąd podobnego przekonania zależy od tego, jak w rzeczywistości zachowują się ludzie – bliżej 30% czy 80%.

Po trzecie, gdy studenci są oceniani za pomocą hipotetycznych pytań dotyczących zalet ich osobowości (*personal integrity*) lub poprzez ustrukturyzowane gry, to ich odpowiedzi uwzględ-

<sup>20</sup> Modele takie analizowali np. R. Frank: *If homo oeconomicus could choose his own utility function, would he choose one with a conscience?*, „American Economic Review” 1987, t. 77, nr 4, s. 593–604; tegoż: *Microeconomics and behavior*, Irwin-McGraw Hill, 2000, rozdz. 7: *Explaining tastes: the importance of altruism and other non-egoistic behavior*; M. Kandori, *Social norms and community enforcement*, „Review of Economic Studies” 1992, nr 59, s. 63–80.

<sup>21</sup> A.M. Yezer, R.S. Goldfarb, P.J. Poppen: *Does studying economics discourage cooperation? Watch what we do, not what we say or how we play*, „Journal of Economic Perspectives” 1996, nr 1, s. 177–186.

<sup>22</sup> J. Hirshleifer: *The dark side of the force*, „Economic Inquiry” 1994, t. XXXII, nr 1, s. 1–10.

nią zarówno ich zachowania, jak i stopień otwartości wobec ujawnienia tego zachowania. Presja na udzielanie „prawidłowych” odpowiedzi może skłaniać do nieuczciwości: jedni nieuczciwi ukrywają swoją nieuczciwość, inni zaś nieuczciwi (zdradzający) uczciwie ujawniają swoją „nieuczciwość”. Oznaczałoby to, że niski stopień ofiarności ekonomistów (1) to oznaka raczej uczciwości w sprawozdawaniu własnego postępowania niż oznaka nieuczciwości i *free riding* w np. oglądaniu telewizji publicznej. Zatem autorzy *implicite* twierdzą, że wyższa deklarowana ofiarność innych grup oznacza raczej oszukiwanie niż dobroliwość. Pytanie, dlaczego sześć różnych grup w kategorii zawodowej wykładowców akademickich miałoby to czynić, pozostaje bez odpowiedzi. Hirshleifer pomaga: „ekonomiści nie są bardziej samolubni (*selfish*), jedynie łatwiej im się pogodzić z faktem (*are more acceptant*) zachowań ludzkich”.

Po czwarte, w teście (4), sprawdzającym obniżenie skłonności studentów do współpracy po semestrze ekonomii neoklasycznej, nie wiadomo, czy rezultat ten jest efektem uczenia się, czy też skutkiem całkiem innych zdarzeń, które wystąpiły w tym okresie. Ponadto Yezer, Goldfarb i Poppen mieli pod adresem autorów poprzedniego eksperymentu kilka uwag technicznych.

Pierwszym rozwiązaniem proponowanym przez Yezerę, Goldfarba i Poppena był sprawdzian rzeczywistych zachowań w sytuacjach „wziętych z życia”. Zamiast dyskusji o kopercie, autorzy eksperymentu „pogubili” w salach lekcyjnych przed zajęciami z ekonomii i innych przedmiotów (psychologia, historia, politologia) 64 (32 + 32) koperty (zwykłe, białe, niezaklejone, z nalepionym znaczkiem, zaadresowane z imienia i nazwiska, bez adresu nadawcy, zawierające dziesięć banknotów jednodolarowych<sup>23</sup> i ręcznie napisaną notkę, że chodzi o zwrot nieformalnej pożyczki). Wyniki były całkowicie przeciwne rezultatowi uzyskanemu przez Franka, Gilovicha i Regana. Studenci ekonomii (*upper level undergraduates*) zwrócili 56% kopert, a studenci innych kierunków – 31%. Jedna z sugestii wyjaśnienia mówi, że ekonomia, zwłaszcza na dalszych latach zaawansowania, jest trudniejsza, a zatem przyciąga większą liczbę pilnych i porządnych studentów<sup>24</sup>. Zatem różnice istnieją, ale nie są skutkiem treści nauczania.

Drugie badanie polegało na powtórzeniu eksperymentu z hipotetycznym dylematem etycznym (4). Spośród ośmiu wyników 6 odpowiadało rezultatowi uzyskanemu przez Gilovicha i Regana, tzn. „skłonność do uczciwości” uległa obniżeniu. Ale tylko jeden wynik był statystycznie istotny, jeden zaś statystycznie istotny rezultat miał przeciwny znak („poprawa uczciwości”). Autorzy liczyli tylko wyniki średnie dla grup i zrezygnowali ze śledzenia odpowiedzi oddzielnych studentów na poszczególne pytania, gdyż sądzili, że rezultat otrzymany przez Franka, Gilovicha i Regana wymagał większej identyfikacji respondentów niż było „bezpiecznie” (odpowiedzi prawdziwie samolubne mogłyby być stłumione). Porównanie zwrotów kopert z kwestionariuszem hipotetycznych zwrotów ukazuje obraz ekonomistów jako trafniej oceniających rzeczywistość: przeciętna zwrotów rzeczywistych wynosiła 44%, ekonomiści przewidywali 68% zwrotów (średnia ogólna), a zwrócili 56%, a nieekonomiści (biolodzy<sup>25</sup> i psychologowie) przewidywali również 68%, a zwrócili 31%. W jednym przypadku Yezer,

<sup>23</sup> Aby umożliwić zwrot kwoty mniejszej niż 10 USD. Tylko jeden zwrot dał niepełną kwotę i było to zero.

<sup>24</sup> Ale co to mówi o uczciwości całej zbiorowości?

<sup>25</sup> Frank, Gilovich i Regan zwracają uwagę, że współczesna biologia teoretyczna w jeszcze większym stopniu niż ekonomia podkreśla egoizm jako warunek przeżycia. Uznają to zatem raczej za potwierdzenie niż zaprzeczenie tezy. Por. R.H. Frank, Th. Gilovich, D.T. Regan: *Do economists make bad citizens?*, „Journal of Economic Perspectives” 1996, nr 1, s. 187–192.

Goldfarb i Poppen uzyskali podobny wynik jak autorzy poprzedniego eksperymentu – Frank, Gilovich i Regan. Chodzi o różnicę między opiniami o sobie i o innych: grupa, w której 68% studentów przewidywało, że sami zwrócą kopertę ze 100 USD, wyraziła przypuszczenie, że zaledwie 25% innych odeśle list (choć oczywiście należeli do tej samej grupy). Sygnalizuje to, że studenci zawyżają w deklaracjach własną skłonność do kooperacji.

Yezer, Goldfarb i Poppen zadali studentom jeszcze jedno pytanie: czy wolałbyś, by w ciągu następnych 10 lat roczne tempo wzrostu USA wynosiło (a) 7%, a Japonii 15%, czy też raczej (b) USA 5%, a Japonii 4%? Odpowiedź (b) wybrało 61% studentów kierunków ekonomicznych i nieekonomicznych na początku trymestru oraz 56% studentów na końcu trymestru. Ważne jest to, że stopień kooperatywności zdaje się tu raczej lekko rosnać niż spadać (czego oczekiwano). Autorzy przypisują to jednak nie powtarzaniu koncepcji optimum paretoowskiego na zajęciach z handlu międzynarodowego, lecz wpływowi dyskusji telewizyjnych toczonych w 1994 r. między Alem Gore’em i Rossem Perotem.

Na tej podstawie sformułowali następujące konkluzje: uczenie modelu indywidualnej maksymalizacji nie czyni studentów bardziej samolubnymi, a uczenie paretooptimalnej wymiany handlowej nie sprawia, że stają się bardziej skłonni do współpracy. Studenci ekonomii są bardziej kooperatywni niż studenci pozostałych kierunków. Jak zwykle powstaje problem reprezentatywności próbki. Czy George Washington University nie rekrutuje czasem studentów wyznających odmienne wartości niż pozostali obywatele?

Frank, Gilovich i Regan<sup>26</sup> w odpowiedzi zapytali, skąd wiadomo, że w przerwach między zajęciami to właśnie studenci ekonomii podnosili leżące na ziemi, niczym nie wyróżniające się koperty? Jeśli ekonomia mówi coś o alokacji rzadkich zasobów, to na pewno zawracanie sobie głowy leżącymi szpargałami (wzmocniona retoryka – moja własna, A.S.) nie jest działaniem mającym przynieść znaczącą wartość. Mogli zatem pozostawić je leżące na krzesłach (jeśli nie spadły na ziemię). Nie znamy także ani wieku ani płci osób odsyłających koperty.

Autorzy jeszcze raz przeliczyli uzyskane wyniki, tak aby uzgodnić je z propozycjami Yeze- ra, Goldfarba i Poppena. Podobnie jak wyniki ich krytyków, przeliczone dane nie dają statystycznie istotnych podstaw do potwierdzenia hipotezy o efekcie uczenia. Ważne jest to (na co zwróciliśmy uwagę wyżej), że badanie Yeze- ra, Goldfarba i Poppena odnosiło się jedynie do zmiany średnich grupowych ocen uczciwości, a nie zmian indywidualnych studentów. Zmiany w kierunku mniejszej skłonności do współpracy zanotowano u trzech czwartych grupy ekonomistów bardziej neoklasycznych (jak ich nazwali Yezer, Goldfarb i Poppen), u połowy ekonomistów mniej neoklasycznych (podobnie) i tylko u jednej czwartej studentów astronomii.

Wreszcie argument o realizmie. Yezer, Goldfarb i Poppen uznają wiedzę studentów o tym, że ludzie zdradzają częściej, niż im się to wydawało jako pozytywny efekt nauczania ekonomii. Frank, Gilovich i Regan zgadzają się, że łatwowierność nie popłaca. Ale formułowanie przewidywań choćby tylko trochę bardziej skierowanych ku kooperacji może nie być takie złe – istnieją dowody na to, że takie przewidywania są samorealizujące się. W sytuacjach dylematu gracze mają przecież także opcję wyjścia z gry<sup>27</sup>. Zaobserwowano, że ci, którzy zostają w grze w wyższym niż przeciętny stopniu oczekują, iż ich partnerzy będą współpra-

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Por. J. Orbell, R. Dawes: *Social welfare, cooperators' advantage and the option of not playing the game*, „American Sociological Review” 1993, t. 58, nr 6, s. 787–800.

cować, a także sami są bardziej skłonni do współpracy. Akcentując wszechobecność oportunistów i wzmacniając cynizm, ekonomia może wyrządzać studentom niedźwiedzią przysługę, gdyż może ich skłaniać do rezygnacji z gry, w której w istocie współpracujący gracze odnoszą korzyści.

Frank, Gilovich i Regan podsumowują zatem: może i ich test na dwóch grupach studenckich nie daje silnej podstawy do oskarżenia podstaw ekonomii o korumpowanie studentów, ale jeśli dodamy do tego ich własne wyniki badania ofiarności (1) oraz badania wcześniejsze (Marwella i Ames oraz Cartera i Ironsa), to istnieją poważne dowody na to, że kształcenie w zakresie ekonomii osłabia skłonność do współpracy w sytuacji dylematu społecznego.

W połowiczny sukurs Robertowi Frankowi i jego współpracownikom przyszedł Björn Frank<sup>28</sup>. Badając problemy korupcji, Frank i Schultze stwierdzili, że studenci ekonomii są w istotnym stopniu bardziej podatni na korupcję niż studenci innych kierunków<sup>29</sup>. Przypisują to jednak autoselekcji, nie zaś indoktrynacji. Co więcej, mężczyźni ekonomiści są najbardziej skorumpowani, a kobiety ekonomistki – najmniej<sup>30</sup>. Przeprowadzone przez nich badanie pozwalało ponadto na odróżnienie efektów samolubności, stosunku do ryzyka i oczekiwań wobec postępowania innych. Umożliwiło również stwierdzenie, czy ekonomiści zachowują się inaczej ze względu na odmienne rozumienie sprawiedliwości (*fairness*), czy po prostu są bardziej skłonni do dewiacji od jednakowo pojmowanego „moralnego dobra”.

Frank i Schultze potwierdzają, że ekonomiści są bardziej skłonni do dbania o własne interesy niż studenci innych kierunków (ogólnie, tylko 12% studentów Uniwersytetu Hohenheim było uczciwych – nie wzięli łapówki). Ich postawy (ani ekonomistów, ani nieekonomistów) nie ulegają zmianie w trakcie studiów<sup>31</sup>. Wskazywałoby to na silny efekt samodoboru. Ciekawy jest efekt płci: ranking podatności na korupcję wygląda następująco: mężczyźni ekonomiści, kobiety ekonomistki, kobiety nieekonomistki, mężczyźni nieekonomiści. Środkowe pozycje kobiet – zakłócające poprzednio wyrażane przekonania badaczy – sygnalizują, zdaniem autorów, że kobiety w mniejszym stopniu poddają się samodoborowi niż mężczyźni.

Wyzwanie podjął również Bruno Frey<sup>32</sup>, który wraz z S. Meierem zbadał rzeczywiste zachowania studentów ekonomii i innych kierunków Uniwersytetu w Zurychu. Nie polegało

<sup>28</sup> B. Frank, G. G. Schultze: *Does economics make citizens corrupt?*, „Journal of Economic Behavior and Organization”, 2000, t. 43, s. 101-113; tychże: *More bad news for economists*, 2002.

<sup>29</sup> Rzeczywisty klub studencki (nie nastawiony na zysk) organizuje pokazy filmowe. Podczas jednego z pokazów studenci zostają powiadomieni, że należący do kasy klubowej banknot 200 DEM (100 USD) wpadł do rury kanalizacyjnej i wydostać go stamtąd może jedynie hydraulik. Uczestnik dostaje listę 10 firm, na której widnieją ceny wyznaczone przez każdą z nich za usługę oraz kwota (łapówka), która jest przeznaczona dla niego, jeśli wybierze tę właśnie firmę. Nikt inny, nawet klub, nie zna tych ofert. Klub dostawał 200 DEM minus opłata za usługę, z której potrąci się kwotę „należną” wybierającemu. Uczestników zapewniono (i obietnicy dotrzymano), że po seansie filmowym zostanie rozlosowana nagroda, której wysokość będzie równa kwocie łapówki (oraz dodatkowo 40 DEM niezależnie od wyboru firmy dokonanego przez studenta – aby sprawdzić, czy stała wypłata wpływa na podatność na korupcję). Próbką ważnych ofert liczyła 161 (ze 190 uczestniczących).

<sup>30</sup> Selten i Ockenfels zaproponowali grę, w której gracz (w grupach trzyosobowych) zobowiązuje się do podzielenia się wygraną (o ile wygra) z przegranym. Znaleźli oni efekt płci: kobiety ujawniają większą solidarność niż mężczyźni zarówno wśród ekonomistów, jak i nieekonomistów (oddają więcej). Znaleźli także efekt edukacyjny, ale za to wyłącznie wśród mężczyzn! (mężczyźni ekonomiści oddają wyraźnie mniej niż mężczyźni nieekonomiści). Być może kobiety i mężczyźni odmiennie reagują na wpływ kształcenia? Por. R. Selten, A. Ockenfels: *An experimental solidarity game*, „Journal of Economic Behavior and Organization” 1998, t. 34, s. 517-539.

<sup>31</sup> Ale badanie było tylko jedno. Studenci deklarowali ukończony semestr studiów.

<sup>32</sup> B. Frey, S. Meier: *Political economists are neither selfish nor indoctrinated*, „Institute for Empirical Research in Economics Working Paper” 2000, nr 69.

to na zaprojektowanym eksperymencie, lecz na wykorzystaniu dużej bazy danych dotyczących wyborów czynionych przez studentów jako części ich normalnego życia studenckiego. Każdego semestru wszyscy studenci muszą zdecydować, czy chcą wesprzeć dwa oficjalne fundusze społeczne („czyste” dobro publiczne), ponad zwykłą opłatę czesnego. W formularzu odnawiającym zarejestrowanie się studenta może on zadeklarować wpłatę 7 CHF (4,2 USD) na fundusz oferujący nisko oprocentowane kredyty dla potrzebujących (*Loan Fund*) i/lub 5 CHF (3 USD) na fundusz wspierający obcokrajowców (*Foreigner Fund*). Bez wyraźnej zgody (krzyżyk postawiony w odpowiedniej kratce) student nie wpłaca żadnej kwoty. Liczba ponad 28 tys. studentów w ciągu 5 semestrów daje bardzo dużą liczbę obserwacji (96 783).

Wyniki uzyskane przez Freya i Meyera są odmienne. Co ważne, udało im się oddzielić studentów *political economics* (termin autorów) oraz studiujących *business economics*, jako że studenci mieli do wyboru te dwa *majors*<sup>33</sup>. Po pierwsze, ekonomiści polityczni (co może być zbliżone do „gospodarki publicznej” w SGH) nie okazali się bardziej samolubni niż przeciętny student, w przeciwieństwie do studentów *business economics* (co może [?] być zbliżone do kierunków zarządzania w SGH). Po drugie, wyższy poziom samolubstwa był efektem autoselekcji, nie indoktrynacji. Po trzecie, studenci ekonomii (razem) ujawnili samolubstwo podobne studentom prawa. Gotowość studentów ekonomii do wspierania funduszy społecznych zmniejszała się nieznacznie w miarę trwania studiów, ale spadek był mniejszy niż dla studentów medycyny czy weterynarii.

Inaczej mówiąc, ekonomiści nie mają się czego wstydzić. Należy jednak uważać na szkoły biznesu – przyciągają one szczególnie egoistycznie nastawionych kandydatów. Frey i Meier uznali to za „fakt, który należy uwzględnić w ich kształceniu” (s. 3).



Pogląd, że ekonomiści byli w opisywanych sytuacjach bardziej samolubni niż studenci innych kierunków jest, jak się wydaje, wystarczająco uzasadniony. W dokładniejszym rozbiściu Frey i Meier przypisują większe samolubstwo jedynie studiującym ekonomię biznesu. W analizowanej tu literaturze efekt samodoboru wydaje się powszechnie akceptowany i potwierdzony przez wszystkich (poza Yezerem, Goldfarbem i Poppenem, ale ich badanie ma wady).

Bardziej kontrowersyjny jest pogląd o indoktrynacji. Sporo przemawia jednak za jego akceptacją, jeśli – za Frankiem, Gilovichem i Reganem – zgodzimy się, że:

- Wszyscy przyznają, iż kształcenie ekonomiczne zachęca do przyjęcia poglądu, że w ludzkiej motywacji dominuje samolubstwo.
- Istnieją wyraźne dowody na to, iż pogląd ten prowadzi nas do oczekiwania, że inni będą zdradzać w sytuacji dylematu społecznego.
- Są wyraźne dowody na to, że gdy oczekujemy, iż nasi partnerzy zdezerterują w sytuacji dylematu społecznego, jesteśmy z ogromnym prawdopodobieństwem sami skłonni do zdrady.

Logiczne implikacje tych trzech tez wydają się nakładać ciężkie brzemienie dowodu na tych, którzy twierdzą, że kształcenie w zakresie ekonomii nie przeszkadza tendencji do współpracy.

<sup>33</sup> Badania Cartera i Ironsa oraz Franka, Gilovicha i Regana odnosiły się do *political economists*.





## 2. Edukacja ekonomistów a kapitał społeczny

Przyjmijmy na potrzeby opracowania dwie hipotezy:

- hipoteza mocna: ekonomia sprzyja egoizmowi i ogranicza możliwości współpracy (niezależnie od istnienia lub nieistnienia samodoboru) w dylematach społecznych;
- hipoteza słaba: ekonomia jest „neutralna”, ale ekonomiści rekrutują się z grona osób bardziej egoistycznych, co też prowadzi ich do preferowania rywalizacji.

Oba efekty mogą oczywiście wystąpić łącznie.

Jaki ma to wpływ na „zasób” kapitału społecznego? Sama definicja tego pojęcia, a zwłaszcza jej operacjonalizacja, jest przedmiotem ożywionych dyskusji od ostatnich kilkunastu lat. Podajmy dwie tylko (sformułowane przez socjologów, ale raczej z głównego obecnie nurtu) definicje tego *par excellence* interdyscyplinarnego pojęcia<sup>34</sup>:

- James Coleman: „Kapitał społeczny jest definiowany przez swoją funkcję. Nie jest jakąś odosobnioną jednostką, ale zbiorem różnych jednostek mających dwie cechy: wszystkie one stanowią jakiś aspekt struktury społecznej oraz ułatwiają pewne działania osób wewnątrz tej struktury. Tak jak inne formy kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, jako że umożliwia osiągnięcie pewnych celów, które byłyby nie do zrealizowania w przypadku jego braku”.
- Robert Putnam: „Kapitał społeczny [...] odnosi się do cech organizacji społecznej, takich jak zaufanie, normy, sieci, które mogą poprawić efektywność społeczeństwa (*efficiency of society*) poprzez ułatwianie skoordynowanych działań”.

Odnieśmy się zatem do pojęcia „kapitał społeczny” jako do pojęcia z obszaru ogólnych problemów działań zbiorowych (*collective action*). Określmy go trywialnie jako wszystko to, co skłania nas do współpracy. Kooperacja w sytuacji, gdy aktorzy sceny społecznej klarownie postrzegają indywidualne i zbiorowe korzyści nie powoduje oczywiście żadnych trudności. Problem pojawia się wówczas, gdy struktura działań daje się modelować przez teoriogrowe dylematy<sup>35</sup>. Tam bowiem szczególnie jaskrawo ujawniają się krytyczne determinacje społecznych interakcji. Jest, rzecz jasna, osobnym – i zapewne nierozwiązywalnym – zagadnieniem stwierdzenie empiryczne, jak wiele ze społecznych problemów i zjawisk da się udalnie modelować za pomocą gier (czy wszystkie?). Tryumfalny pochód teorii gier przez sale wykładowe wydaje się sugerować rosnącą liczbę jej zastosowań do wszelkiego rodzaju zagadnień społecznych, w tym ekonomicznych.

Jeśli tak, to ekonomia neoklasyczna, która naucza modeli dostarczających przewidywań jednoznacznie egoistycznych zachowań, może stanowić przeszkodę w akumulacji kapitału społecznego. Załóżmy, że prawdziwa jest hipoteza mocna. Zgłaszający się studenci są „jednakowi”, lecz kształcenie skłania ich do większej rywalizacji. Jak zareagują na tę wieść aktorzy sceny edukacyjnej?

<sup>34</sup> J. Coleman: *Foundations of social theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 302; R. Putnam: *Making democracy work*, Princeton University Press, Princeton 1993, s. 167.

<sup>35</sup> Skromne podsumowanie niektórych wątków przedstawiam w: A. Sulejewicz: *Współpraca konkurencyjna przedsiębiorstw w teorii gier*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1994.

1. Jeśli prawdziwy jest darwinizm społeczny:

- a) absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli większe szanse na zrobienie karier zawodowych; im bardziej egoistyczny wariant ekonomii będzie im oferowany lub wybiorą (takie wybory należy stymulować), tym lepiej<sup>36</sup>;
- b) zarządzający uczelnią ekonomiczną ucieszą się: sukces zawodowy absolwentów uczyni ich szkołę bardziej pożądaną na rynku edukacyjnym, przyczyni się do rozpowszechnienia korzystnej reputacji i zbuduje *goodwill*;
- c) regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o „jakość” kształcenia ucieszą się: dostaną oto do ręki narzędzie miary efektywności nauczania: pożądane jest przeprowadzenie testu np. dylematu więźnia, by uzyskać „rzetelny” ranking studentów i uczelni dla całego kraju, oparty na zinternalizowanych postulatach mikroekonomii, uwzględniający i wiedzę, i postawy, i wartości (sylwetka absolwenta)<sup>37</sup>.

A jeśli jest prawdziwa hipoteza słaba: egoiści sami zgłaszają się w wyższej proporcji do studiowania ekonomii:

- a) absolwenci studiów ekonomicznych nadal będą mieli duże szanse na zrobienie karier zawodowych, lecz bardziej egoistyczny wariant ekonomii nie będzie już miał znaczenia; jedynie, gdy uczelnia będzie wychwytywać (naj)bardziej rywalizacyjnie nastawionych na egzaminach wstępnych, będą mogli liczyć dodatkowo na „kolektywne dobro” – reputację absolwentów „najostrzejszej” szkoły;
- b) zarządzający uczelnią ekonomiczną znów się ucieszą, pod warunkiem prowadzenia polityki powyższej selekcji; sukces absolwentów staje się jej sukcesem; może się pojawić efekt wzmocnienia.
- c) aktorzy sceny regulacyjnej mogą rozumieć, że zakres przekazywanej wiedzy nie ma tak wielkiego znaczenia i „jakość kształcenia” dotyczy raczej jakości „wychowywania” (młodych wilków), jest to wzmacniane działaniem rynku reputacji organizacji edukacyjnych.

2. Jeżeli zaś uznamy argumentację zwolenników teorii kapitału społecznego (i nie tylko ich), że rozwiązywanie dylematów społecznych „w trybie kooperacyjnym” sprzyja dobrobytowi indywidualnemu i zbiorowemu, to

■ przy hipotezie mocnej:

- a) absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli mniejsze szanse na zrobienie karier zawodowych; oferowany im bardziej egoistyczny wariant ekonomii może ich skłaniać do opuszczania potencjalnie zyskownych gier<sup>38</sup>;
- b) zarządzający uczelnią ekonomiczną:
  - mogą się ucieszyć: odpowiedni wybór rodzaju ekonomii nadal może faworyzować sukces zawodowy absolwentów ich uczelni,
  - mogą się zmartwić (egoistycznie): gdy nie będą w stanie zapewnić takiej reorientacji ekonomii w swojej szkole,

<sup>36</sup> Jest to przejawskrawienie dla celów dyskusji rezultatu (3) Franka, Gilovicha i Regana (*Does studying economics...*).

<sup>37</sup> W końcu, konkursy rozwiązywania kejsów przez grupy studenckie itp., organizowane np. przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, to tylko, przesadnie skromny, wariant tego podejścia.

<sup>38</sup> J. Orbell, R. Dawes: op. cit.

- mogą się zmartwić (altruistycznie): osłabienie tworzenia kapitału społecznego wynikające z zatrudnienia rosnącej masy ekonomistów<sup>39</sup> osłabia potencjał rozwojowy kraju<sup>40</sup>; ponadto, co zrozumiałe, może nie być możliwa reorientacja ekonomii w całym systemie kształcenia;
- c) regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o „jakość” kształcenia zmartwią się: eksperymenty przekonają np. władze ministerialne, że należy naciskać na zmiany w kształceniu ekonomistów, ale jakie – tego nie wiedzą: położyć nacisk na inne kierunki ekonomii (np. postkeynesizm, instytucjonalizm), zwiększyć rolę przedmiotów pozaekonomicznych na kierunkach ekonomicznych (*sic!*), zwiększyć rolę etyki, czy może szerzej – pedagogiki społecznej (niemodnego w szkołach biznesu i ekonomii „wychowania”)?
- Przy hipotezie słabej:
  - a) absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli mniejsze szanse na zrobienie karier zawodowych, ale mogą za to winić tylko siebie;
  - b) zarządzający uczelnią ekonomiczną:
    - mogą się ucieszyć: pod warunkiem prowadzenia polityki rekrutacji „kooperantów” raczej niż „rywalizujących” kandydatów; i znów sukces absolwentów staje się jej sukcesem... itd.,
    - mogą się zmartwić (egoistycznie): gdy nie będą w stanie zapewnić takiej reorientacji rekrutacji w swojej szkole (np. z braku narzędzi),
    - mogą się zmartwić (altruistycznie): osłabienie tworzenia kapitału społecznego wynikające z zatrudnienia rosnącej masy ekonomistów osłabia potencjał rozwojowy kraju; ponadto, oczywiście, może nie być możliwa reorientacja rekrutacji, jako że propagowany w społeczeństwie „wizerunek sukcesu w biznesie” może sprzyjać swoistej selekcji negatywnej;
  - c) regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o „jakość” kształcenia mogą mieć powód do zmartwienia: jeśli prawdą jest, że ekonomiści przychodzą na studia już jako więksi egoiści, to wprowadzenie studiowania ekonomii neoklasycznej nie powiększa (statystycznie – w sposób istotny) ich egoizmu, ale także go nie koryguje.

Czy warto zatem podejmować próby skorygowania tego egoizmu w kierunku bardziej prospołecznym, a jeśli tak, to czy są na to jakieś sposoby (w ekonomii czy poza nią)? Jakie zmiany programowe (kierunki, przedmioty) można/należy (strategicznie) wprowadzić już dziś, by zwiększyć zasób kapitału społecznego w Polsce za lat x? Jest to oczywiste dobro publiczne. Zakładając – uprawnioną przecież – silną hipotezę gapowicza, należy stwierdzić, że:

- żadna uczelnia nie rozpocznie takiej modyfikacji kształcenia ekonomistów (bez oglądania się na inne szkoły – swoich konkurentów), a nawet, gdyby pewne uzgodnienia zostały poczynione,

<sup>39</sup> Pamiętajmy, że chodzi o marginalne zachowania decydentów w sytuacjach dylematów społecznych. Nie można więc zapewne mówić o dezakumulacji kapitału społecznego. Zarządzający szkołami mają jednak przed sobą dylemat.

<sup>40</sup> Hipoteza mało prawdopodobna: dlaczego ekonomiści zarządzający szkołami ekonomii mieliby być bardziej altruistyczni niż przeciętnie ekonomiści?

- w żadnym z referatów czy komunikatów przygotowanych na tę konferencję nie zostanie to zaproponowane,
- podczas tej konferencji nie odbędzie się też dyskusja na ten temat.

Jak pamiętamy, badania Freya i Meiera sugerowały istnienie wyraźnego samolubstwa jedynie w przypadku studentów ekonomii biznesu. Nawet jeśli zaakceptujemy jedynie te właśnie wyniki, to i tak „ubiznesowienie” edukacji ekonomicznej w Szkole Głównej Handlowej i innych uczelniach może budzić troskę. Liczba przedmiotów związanych z ekonomią uprawianą na potrzeby organizacji nastawionych na zysk wydaje się (hipoteza) zdecydowanie większa niż przedmiotów z gałęzi ekonomii politycznej (już sam polski termin mierzi wielu)<sup>41</sup>.

Innym aspektem funkcjonowania studiów dziennych w Szkole Głównej Handlowej jest brak stałych grup studenckich. Efektem tego jest dużo większa anonimowość, brak możliwości częstych interakcji „na średnim poziomie” („albo przyjaźń, albo obojętność” – pisała jedna ze studentek)<sup>42</sup>. Ważne jest to, że anonimowość radykalnie podwyższa skłonność do zdrady w opisywanych typach dylematów. W przynajmniej jednym z referowanych eksperymentów wystarczyło wydłużyć czas wzajemnej interakcji przed grą, by liczba decyzji kooperacyjnych wzrosła. Czy oznacza to, że samolubne decyzje/interpretacje studentów SGH – oprócz autoselekcji i indoktrynacji – podejmowane są pod wpływem jeszcze jednego (niekorzystnego) czynnika? Czy szkoła ta oferuje sprzyjające warunki dla dojrzewania egoizmu zamiast krzepnięcia postaw prokooperacyjnych? Studia MBA, dla odmiany, miałyby szansę na „zrównoważenie” egoistycznego samodoboru dzięki trwałości grupy i bardziej osobistym relacjom w zespołach<sup>43</sup>.

Przedstawione powyżej wyniki badań sygnalizują wagę takich zmiennych jak płeć i wiek. Badacze konstatowali większą skłonność do kooperacji studentów wyższych lat studiów. Nie jest wykluczone, że dokładniejsze eksperymenty pomogą podważyć stereotypy: Jak pamiętamy, George Bernard Shaw był przekonany, że „kto za młodu nie był socjalistą, ten na starość będzie łajdakiem”. Łatwo także wyrażane są poglądy o talentach kobiet do współpracy (i tworzenia kapitału społecznego). Badanie Franka i Schulzego nieco „nadweręza reputację” płci pięknej w tym względzie.

Powyższe rozważania można zapewne potraktować jako przykład konfliktu wartości, do którego odniósł się Albert Hirschman<sup>44</sup>. Referat mój jest, jak wolno sądzić, przykładem

<sup>41</sup> Na początku lat dziewięćdziesiątych zgłosiłem do „Informatora SGH” wykład z „ekonomii rozwoju”. Zapisali się dwóch studentów. Powtórzona oferta w 2001 r. także nie została podjęta (studenci zgłosili się natomiast na *Strategic Management, Multinational Corporations, Social and Cultural Anthropology*).

<sup>42</sup> W pracach egzaminacyjnych studentów uczestniczących w prowadzonych przeze mnie w semestrze letnim 2002 r. zajęć z przedmiotu *Rational Choice Theory* odnajdujemy dość boleśnie odczuwane wyobcowanie. Mając za zadanie interpretację zjawisk życia studenckiego w kategoriach racjonalnego wyboru, nadszpiewanie często (dla prowadzącego) przypisywali egoizmowi główną siłę sprawczą: „Czysty altruizm nie istnieje: każde działanie, które można opisać jako altruistyczne, jest w rzeczywistości, oparte na jakichś ukrytych zyskach”; „Możemy udowodnić, że pomoc, miłość, poświęcenie, nawet męczeństwo – wszystko jest samolubstwem”. Emocjonalny ton z tych i im podobnych cytatów pozwala być może sądzić, że nie było ich celem osiągnięcie (jedynie) dobrej oceny z przedmiotu „teoria racjonalnego wyboru”.

<sup>43</sup> Dobrze, ale D. Kahneman, J.L. Knetsch, R.H. Thaler (*Fairness and the assumptions of economics*, „Journal of Business” 1986, s. 285-300) znajdują potwierdzenie dla tezy o większej skłonności do czynienia nierównoprawnych ofert przez studentów biznesu (*commerce students* w Kanadzie).

<sup>44</sup> A.O. Hirschman: *Lojalność, krytyka, rozstanie. Reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa*, Znak, Kraków 1995 [1970] i modyfikacja w: D. L. Weimer, A.R. Vining: *Policy analysis. Concepts and practice*, 3rd ed., Prentice Hall, Saddle River, N.J. 1999.

krytyki (*voice*) – otwartego wyrażenia niezadowolenia na polu mikroekonomii. Alternatywnymi formułami są nielojalność (*disloyalty*) oraz rozstanie (*exit*). A zatem sformułujmy co najmniej dwie inne hipotezy (próby takich podejść można było zauważyć w referowanej dyskusji):

- Nie pierwszy to raz zdarza się, że efekty pracy nauczyciela mogą być sprzeczne z jego etyką ogólnoludzką – choć zgodne z etyką zawodową: w końcu uczymy tylko tego, co jest powszechnie akceptowane (paradygmat, ideologia panująca). Może to prowadzić do paradoksalnego pojmowania „jakości” kształcenia: może to dobrze, że źle uczymy, przynajmniej indoktrynujemy studentów nieskutecznie, przez co nie wyrastają na sobków, i nie niszczymy kapitału społecznego (potencjalnego)<sup>45</sup>. Oto nielojalność.
- To wszystko to tylko burza w szklance wody. Wiadomo, skądinąd<sup>46</sup>, że edukacja w dużym stopniu pełni funkcję selekcji jednostek na rynku (pracy) i w strukturze społecznej. Ważne jest nie tyle to, że daje wiedzę, umiejętności i wartości obywatelskie (bo może wcale ich nie daje), ile to, że pozwala wyemitować wiarygodny sygnał dotyczący jakości siły roboczej oraz (lub) osiągnąć, w akceptowany społecznie sposób, status (do tego potrzebny jest jedynie względnie wyższy poziom wykształcenia, nie zaś absolutny). Oto rozstanie.

### 3. Kilka uwag o ekonomii eksperymentalnej

Niestety, w niniejszym tekście nie mogę sformułować konkluzji innych niż pośrednie: nie przeprowadzono badań empirycznych (nie wiadomo mi o istniejących) ani eksperymentalnych. Wątpliwości może wzbudzać także sama metodologia. Zadaniem nie jest jeszcze omówienie ekonomii eksperymentalnej, tematu, któremu nie sposób zadośćuczynić w kilku akapitach. Wydaje się celowe zamieszczenie tych kilku uwag jako pewnego ostrzeżenia przed ułatwianiem sobie odpowiedzi (może wolelibyśmy Aleksandra, ale miecz trzeba mu przygotować).

Dla niektórych sprawę rozwiązują badania eksperymentalne przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech: ich wyniki łatwo uogólnić na polskich ekonomistów – studentów i „zawodowców” („Tacy sami, a ściana między nami”, Lady Pank). Wnioski naszkicowane w podrozdziale 2 są realnymi alternatywami dla nauczycieli akademickich, a także osób zarządzających szkołami i regulujących kształcenie ekonomistów w Polsce. Jest to pogląd głównego nurtu ekonomii eksperymentalnej: w końcu zajmuje się ona ogólnymi „prawami” ekonomii i jej dokładność metodologiczna wystarcza, by bronić takich tez<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Niektórzy może pamiętają takie stwierdzenie jako usprawiedliwienie „kiepskiego” nauczania „ekonomii politycznej socjalizmu” czy też „planowania socjalistycznego” w schyłkowym jego okresie w Polsce.

<sup>46</sup> W ekonomii: M. Spence: *Job market signalling*, „Quarterly Journal of Economics”, sierpień 1973, s. 355–379. W socjologii: N. Nie, J. Junn, K. Stehlik-Barry: *Education and democratic citizenship in America*, Chicago University Press, Chicago 1996, za: J.F. Helliwell, R.D. Putnam: *Education and social capital*, NBER Working Paper 7121, maj 1999.

<sup>47</sup> Na ponad 700 stronach Kagel i Roth zgromadzili w swoim kompendium przykłady problemów z powodzeniem (jak sądzą) analizowanych przez ekonomię eksperymentalną. J. Kagel, A. Roth (red.): *The handbook of experimental economics*, Princeton University Press, Princeton 1995.

„Cnota” ekonomii eksperymentalnej nie jest jednak przyjmowana bez zastrzeżeń. Spytajmy np. za Kenem Binmorem<sup>48</sup>, „czy nie może być tak, że normy społeczne, które wyewoluowały w świecie nieeksperymentalnym na potrzeby koordynacji zachowań w innych sytuacjach mogą być w niewłaściwy sposób «uruchamiane» w sztucznym środowisku eksperymentów z grą w ultimatum”? Wiele mniej lub bardziej wyszukanych pytań nasunęło się z pewnością czytelnikom podrzdziału 1.

Stawiając ten problem, Binmore chce bronić predykcji teorii gier („racjonalności”), podczas gdy wielu z nas może mieć raczej intencje krytykowania modelu *homo oeconomicus*, tego „hedonistycznego socjopaty”. Oto kolejne prezydenckie *exposé*: „Produkujemy pokolenia cynicznych obywateli mających niewiele do siebie zaufania, a już zupełnie nie mających go do swojego państwa (*government*). Zważywszy na kluczową rolę zaufania w rozwiązywaniu dylematów społecznych, możemy w istocie tworzyć warunki podkopujące nasz własny demokratyczny styl życia”<sup>49</sup>.

Czy rozstrzygnięcia sporu dostarczy ekonomia eksperymentalna? „Wobec problemów, na jakie natrafiają ekonomiści głównego nurtu w empirycznym testowaniu swoich teorii, nie jest niespodzianką, że na ogół odnoszą się oni przychylnie do tej nowej działalności, jakkolwiek z pewnym sceptycyzmem. Jednak większość nie zastanowiła się nad szerokim zasięgiem tej implikacji. Przyjęcie takich procedur wymagałoby istotnych zmian nie tylko w kształceniu ekonomistów, ale również w ich roli w społeczeństwie i w całym sposobie ich podchodzenia do problemów ekonomicznych. Wobec wstrząsu, jaki takie zmiany wywołałyby wewnątrz profesji, przypuszczamy, że ekonomistom eksperymentalnym uda się zdobyć zwolenników jedynie przy poważnym oporze ze strony głównego nurtu”<sup>50</sup>.

Metodologowie eksperymentów ze społecznymi dylematami są świadomi co najmniej czterech aspektów ekonomii eksperymentalnej:

- Otoczenie „ekonomicznego laboratorium” różni się znacznie od „środowiska naturalnego”.
- Otoczenie „ekonomicznego laboratorium” pozwala jednak kontrolować bodźce w sposób, w jaki nie jest to możliwe w naturalnym środowisku społecznym ani nawet w badaniach terenowych.
- Bodźce materialnego zainteresowania, powszechnie wykorzystywane w eksperymentach ekonomicznych, mają za zadanie odzwierciedlanie charakteru bodźców spotykanych w rzeczywistych dylematach społecznych i (według wielu autorów) ściśle go odzwierciedlają.
- Organizatorzy eksperymentów nie wzmiankują o żartobliwym ani lekceważącym stosunku uczestników do realizowanych badań. Przeciwnie, traktowane są one, według nich, bardzo poważnie<sup>51</sup>.

<sup>48</sup> Jest on wybitnym specjalistą z dziedziny teorii gier i ekonomii eksperymentalnej. Cytat z K. Binmore: *Why experiment in economics?*, „Economic Journal” 1999, nr 109, F16-F24.

<sup>49</sup> E. Ostrom: *A behavioral approach to the rational choice theory of collective action*, „American Political Science Review” 1998, t. 92, s. 1–22.

<sup>50</sup> H. Landreth, D. C. Colander: *Historia myśli ekonomicznej*, PWN, Warszawa 1998 [1994], s. 593.

<sup>51</sup> R.H. Frank, Th. Gilovich, D.T. Regan: *Does studying economics...*. Ekonomiści eksperymentalni mają oczywisty interes w propagowaniu takich – pozytywnych – postaw i opinii.



Niniejszy tekst jest natrętnie wręcz „chybotliwy”. Z jednej strony, proponuje ekonomiczną dyskusję o nauczaniu ekonomii (a zatem zdaje się spontanicznie afirmować jej metodologię i treść). Z drugiej, sugeruje nieledwie, że nauczanie ekonomii (neoklasycznej) to dobro niższego rzędu (*inferior good*), jako że może mieć negatywne skutki dla dobrobytu społecznego. Jeśli czytelnik oczekuje teraz decyzji autora – w jedną albo w drugą stronę – to się zawiedzie. Nie o ideologiczne deklaracje tu idzie, lecz o sformułowanie takich hipotez, które można będzie poddać uprawnionemu krytycznemu osądowi. Ale może jest to zadanie niemożliwe do wykonania? Jak można przetestować hipotezę darwinizmu społecznego? (a dla zwolenników popperyizmu sfalsyfikować ją?). Ekonomia eksperymentalna, jak sądzę, jest tu także bezradna. Ekonomia neoklasyczna jako taka nie widzi w ogóle problemu kontekstu tworzenia wiedzy. Krok w tym kierunku czynią dopiero, i to rzadko, niektórzy przedstawiciele jej nurtu neoinstytucjonalnego (Douglas North).

No, ale cóż... Jak mówi poeta:

*Il n'y a pas d'amour heureux* (Georges Brassens)

# Model kształcenia na Wydziale Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Krakowie

W 2002 r. minęło dziesięć lat od reorganizacji wydziałów i kierunków studiów w Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Zmiany te – podobnie jak w innych uczelniach ekonomicznych – stanowiły bezpośrednie następstwo przeobrażeń ustrojowych zainicjowanych w Polsce w 1989 r. W wyniku reorganizacji Akademii Ekonomicznej powołano dwa wydziały: Ekonomii i Zarządzania, oraz Instytut Towaroznawstwa z uprawnieniami wydziału. Wydział Zarządzania od początku prowadzi dwa kierunki studiów: zarządzanie i marketing oraz informatykę i ekonometrię, stosując przy tym wszystkie typowe w naszym kraju formy studiów: stacjonarne studia magisterskie oraz dwustopniowe studia zaoczne i wieczorowe. W marcu 2002 r., z okazji 10-lecia Wydziału Zarządzania, odbyła się konferencja dydaktyczna, której celem było dokonanie krytycznej oceny obecnego stanu kształcenia oraz wskazanie kierunków prac nad doskonaleniem dydaktyki<sup>1</sup>. Uznano przy tym, że niezależnie od bieżących potrzeb zarządzania dydaktyką, ważną okolicznością skłaniającą do zajęcia się tą tematyką jest bliska już perspektywa przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Wiąże się z tym swobodny przepływ studentów pomiędzy uczelniami Unii oraz otwarcie unijnego rynku pracy zarówno dla naszych absolwentów, jak i rynku polskiego dla absolwentów z pozostałych krajów Unii. Jest wysoce prawdopodobne, że w szranki konkurencji na unijnym rynku pracy wstąpią już absolwenci rekrutujący się z obecnego pierwszego roku studiów.

Analizując sprawozdanie z wspomnianej konferencji pod kątem potrzeb określonych przez temat dzisiejszej ogólnopolskiej konferencji, zauważyłem, że ani w referatach, ani w dyskusji nie pojawił się problem zasadniczej rewizji dotychczasowej struktury kierunkowej studiów ekonomicznych. Nie oznacza to, że nie formułowano postulatów zmierzających do innego niż dotychczas rozłożenia akcentów w charakterystyce sylwetki absolwenta i treściach programowych. Podkreślano za to mocno konieczność podnoszenia jakości kształcenia, formułując przy tym szereg generalnych założeń i postulatów, określających kierunki zmian. Do najmocniej akcentowanych należą następujące założenia i postulaty:

- Kształtując studia ekonomiczne, trzeba przede wszystkim mieć na uwadze interes absolwentów – szanse realizacji ich życiowych aspiracji w pracy zawodowej i działalności gospodarczej na własny rachunek.

<sup>1</sup> Materiały konferencyjne zawiera publikacja: *Docelowy model kształcenia na Wydziale Zarządzania AE w Krakowie. Konferencja dydaktyczna z okazji 10-lecia Wydziału Zarządzania, Dobczyce 21 marca 2002 r.*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Wydział Zarządzania, Kraków 2002.





- Wobec niemożności przewidzenia z wieloletnim wyprzedzeniem sytuacji na rynku pracy w zakresie poszczególnych specjalności, kształcenie powinno być profilowane szeroko, z możliwością pogłębienia wybranej specjalności w końcowym etapie studiów, a zarazem ukierunkowane na przekazanie podstaw metodycznych oraz nawyków kształcenia ustawicznego (studiów podyplomowych i samokształcenia).
- Doskonaląc metody nauczania należy zwracać uwagę na konieczność kształtowania szczególnych umiejętności, którymi powinien się wykazywać absolwent szkoły wyższej, takich jak umiejętności: poznawcze, rozwiązywania problemów, uczenia się, komunikacji interpersonalnej, pracy zespołowej, podejmowania ryzyka, kierowania zespołem.
- Plany i programy kształcenia w większym niż dotychczas stopniu powinny uwzględniać wiedzę o człowieku, jego zachowaniach i szeroko rozumianej kulturze, rozwijanie wrażliwości na wartości społeczne, kształtowanie umiejętności rzetelnego i uczciwego współdziałania w grupach pracowniczych z partnerami zewnętrznymi, a także wiedzę prawniczą jako składowe wiedzy ekonomisty i menedżera.
- Z punktu widzenia przejrzystości i drożności szkolnictwa wyższego konieczne jest upowszechnianie czytelnych i porównywalnych sposobów oceniania, systemu punktów kredytowych oraz integrowania programów i treści kształcenia w zakresie objętym standardami krajowymi i międzynarodowymi.
- Podejmując działania zmierzające do podniesienia poziomu jakości kształcenia należy pamiętać, że rezultat kształcenia wynika nie tylko z metodycznie prowadzonego nauczania, lecz również z doświadczeń wyniesionych z kontaktów z nauczycielami i innymi pracownikami uczelni. Postawy studentów ujawniają bowiem sposób, w jaki są traktowani przez nauczycieli akademickich.

Biorąc pod uwagę doświadczenia związane z ponaddziesięcioletnim funkcjonowaniem zreformowanych kierunków studiów ekonomicznych w naszym kraju, należy stwierdzić, że lansowana na początku lat dziewięćdziesiątych idea podziału studiów ekonomicznych (oprócz towaroznawstwa) na dwa kierunki: ekonomii i zarządzania przedsiębiorstwem (biznesem) była słuszna, lecz została pogrzebana w wyniku kompromisów otwierających obecnie drogę do zgłaszania pomysłów kolejnych kierunków. Zamiast dwóch mamy obecnie pięć kierunków studiów ekonomicznych (ekonomia, informatyka i ekonometria, finanse i bankowość, gospodarka przestrzenna, zarządzanie i marketing), a łącznie z towaroznawstwem – sześć. Kierunki te – aczkolwiek w różnym stopniu – zdążyły się utrwalić w świadomości studentów, pracodawców, pracowników naukowych i administracji uczelnianej. Zapewne więc nieskuteczne byłoby dążenie do przywrócenia strukturze studiów ekonomicznych kształtu postulowanego w początkowych założeniach reformy. Należy raczej skupić się na jednoznacznym wyprofilowaniu obecnych kierunków i zadbaniu o poziom kształcenia.

Postulat szerokiego profilowania kierunków studiów deklaratywnie na ogół bywa akceptowany, znacznie mniej zrozumienia znajduje natomiast konieczność uznania jego konsekwencji w postaci ograniczenia liczby kierunków. Owa niekonsekwencja wynika, jak się wydaje, z naturalnego w sferze badań naukowych dążenia do poszukiwania własnego, najle-

piej oryginalnego, pola badawczego, a następnie – wraz ze zdobywaniem kolejnych stopni i tytułów naukowych – budowania na tej podstawie odrębnego przedmiotu nauczania, katedry, specjalności, a w końcu dążenia do uruchomienia odpowiedniego kierunku studiów. W praktyce więc dążenia pracowników naukowych, a w ślad za tym wydziałów i uczelni, często zmierzają w kierunku specjalizacji i dywersyfikacji studiów, a nie kształcenia szeroko-profilowego.

W przypadku uczelni nowych oraz poszukujących możliwości poszerzenia dotychczasowej oferty dydaktycznej czynnikiem skłaniającym do podejmowania prac nad powołaniem nowych kierunków studiów często jest skład pracowników naukowo-dydaktycznych tych szkół lub trudności w pozyskaniu specjalistów wymaganych do uruchomienia któregoś z kierunków już figurujących na ministerialnej liście. W rezultacie proponuje się profile kształcenia i programy dydaktyczne dostosowane do możliwości i oczekiwań pracowników, niekoniernie uwzględniające interes przyszłych absolwentów.

Inspiracją dla proponowania nowych kierunków studiów bywa także przeświadczenie pomysłodawców, że innowacje w tej dziedzinie stanowią konieczny warunek nadążania za zmianami w gospodarce i na rynku pracy oraz instrument konkurencji na coraz trudniejszym rynku usług edukacyjnych. W tym przypadku najczęściej mamy do czynienia z pomieszczeniem kierunku studiów ze specjalnością. Kierunek studiów stanowi podstawową formę organizacji dydaktyki w ramach szkolnictwa wyższego, związaną z oddzielną rekrutacją na I rok (lub obligatoryjnym wyborem ścieżki studiowania po zakończeniu studium podstawowego) oraz odpowiednim zapisem w dyplomie ukończenia studiów. Wykaz kierunków studiów i związane z nim standardy minimów programowych powinny cechować się możliwie dużą trwałością i odpornością na koniunkturalne wahania rynku pracy, mody, a także zmiany w składach personalnych organów decyzyjnych. Inwencja pracowników naukowych w dziedzinie profilowania wydziału (uczelni) może być realizowana na poziomie specjalności w ramach określonego kierunku studiów. Specjalność i specjalizacja (jeśli takie rozróżnienie w ogóle jest potrzebne) powinny mieć charakter fakultatywny, zarówno względem samego faktu zawężenia profilu kształcenia, jak i jego przedmiotu. W zależności więc od dokonanego przez studenta wyboru ścieżki studiowania oraz spełnienia rygorów określonych przez wydział, przedmiot ewentualnej specjalizacji może, lecz nie musi być odnotowany w dyplomie.

Wspomniana już potrzeba jednoznacznego wyprofilowania kierunków studiów odnosi się zapewne do wszystkich kierunków studiów ekonomicznych, szczególnie jednak do kierunku „zarządzanie i marketing”, którego z górą dziesięcioletnia historia jest przykładem opłakanych skutków ulegania wpływom koniunkturalnych wahań na rynku pracy.

Nazwa kierunku sugeruje, iż jest on hybrydą dwóch obszarów wiedzy: nauk o zarządzaniu oraz marketingu. Wskutek tego – w zależności od punktu widzenia i doraźnych potrzeb – jedni chcą go postrzegać przede wszystkim jako kierunek przygotowujący fachowców w zakresie ogólnie pojętego zarządzania (menedżerów), inni – jako kształtujący specjalistów w zakresie marketingu. W istocie zaś – zgodnie z założeniami reformy studiów, a także rzeczywistym zakresem minimum programowego i typowych dla tego kierunku specjalności – kierunek „zarządzanie i marketing” obejmuje przede wszystkim wiedzę o prowadzeniu działalności gospodarczej (biznesu), we wszelkich możliwych jej formach: począwszy od samodzielnej pracy na własny rachunek, a skończywszy na międzynarodowej korporacji. Tak wyznaczona linia profilująca omawiany kierunek przebiega w poprzek tradycyjnie ukształtowanych



podziałów w obrębie naukowych dyscyplin i specjalności. Oprócz uwidoczniionych w nazwie kierunku nauk o zarządzaniu oraz marketingu obejmuje pozostałe, nie mniej ważne funkcjonalnie, wyspecjalizowane obszary wiedzy związane z prowadzeniem działalności gospodarczej, takie jak finanse przedsiębiorstw, rachunkowość, gospodarka zasobami ludzkimi, logistyka czy prawo gospodarcze. Obiektywnie rzecz biorąc, nie ma merytorycznego uzasadnienia dla eksponowania w nazwie kierunku któregośkolwiek z wymienionych obszarów oraz związanych z nimi przedmiotów nauczania i dyscyplin. Określenie omawianego kierunku studiów nazwą „zarządzanie i marketing” od początku budziło wątpliwości, zostało jednak zaakceptowane – jak się można domyślać – m.in. ze względu na gwałtowny wzrost zainteresowania marketingiem w pierwszych latach wprowadzania gospodarki rynkowej w naszym kraju. Zapanowała moda na marketing jako specjalność, a kierunek „zarządzanie i marketing” stał się niemal jedynym obszarem penetracji rynku usług edukacyjnych przez gwałtownie rozwijający się sektor szkolnictwa komercyjnego. Obserwowany obecnie spadek zainteresowania studiami na kierunku „zarządzanie i marketing” stanowi naturalną konsekwencję wcześniejszego dynamicznego wzrostu. Należy mieć nadzieję, że w niedługim czasie zainteresowanie tym kierunkiem studiów ukształtuje się na racjonalnym poziomie. Niezależnie bowiem od tego, czy nazwa „zarządzanie i marketing” się utrzyma, czy zostanie zmieniona, kierunek ten, z racji profilu kształcenia odpowiadającego najliczniej reprezentowanemu zapotrzebowaniu gospodarki narodowej, jest i pozostanie podstawowym kierunkiem kształcenia ekonomistów.

# Standardy edukacyjne w zakresie finansów – niektóre doświadczenia zagraniczne

## 1. Tendencje rozwoju dydaktyki w zakresie finansów

W ostatnich latach dokonały się bardzo dynamiczne zmiany w treściach dydaktyki szeroko rozumianych finansów. Z jednej strony, zmiany te wynikają z przemian w praktyce finansów, zwłaszcza na rynkach finansowych. Z drugiej zaś – odzwierciedlają rozwój naukowy w dziedzinie finansów, który nastąpił w ostatnich kilkunastu latach.

Jak się wydaje, istnieją pewne standardy dydaktyki w zakresie finansów, które oczywiście ewoluują w miarę rozwoju rynków finansowych oraz rozwoju nauki. Sądzę, że nie unikniemy tych zmian również u nas. Po części wynika to z faktu możliwego przyjęcia Polski do Unii Europejskiej, co z konieczności zobowiąże nas do przyjęcia standardów w zakresie przekazywanych treści w obszarze finansów. Standardy te, rzecz jasna, nie są dane w postaci formalnej, lecz zostały wypracowane przez przodujące europejskie szkoły wyższe, przeto można je odnaleźć w programach studiów szeroko rozumianego kierunku „finanse” tych uczelni.

Warto zauważyć, że w edukacji w zakresie finansów w przodujących uczelniach europejskich przyjęty został model treści i form kształcenia dominujący w najlepszych uczelniach amerykańskich, oczywiście z niezbędną adaptacją praktyczną do specyfiki Unii Europejskiej. Model ten ma kilka zasadniczych cech:

- Jest to model „rynkowy” w tym sensie, iż u jego podstaw są prawidłowości istniejące na rynkach finansowych, które mają dominujący wpływ na działalność podmiotów (państwa, przedsiębiorstw, instytucji finansowych, gospodarstw domowych).
- Treści dydaktyczne zmieniają się relatywnie szybko, ze względu na rozwój nauki, który oznacza również bardzo szybkie stosowanie nawet zaawansowanych osiągnięć naukowych w praktyce.
- Następuje znaczna dywersyfikacja różnych form dydaktycznych (rodzajów programów), poprzez oferowanie różnorodnych, nierzadko specjalistycznych, „skrojonych na potrzeby użytkownika” programów.
- Finanse zaczynają być rozumiane coraz szerzej, tzn. obejmują całokształt wiedzy związanej z przepływami pieniężnymi, a więc oprócz klasycznych działów finansów, takich jak: finanse przedsiębiorstw (w dziale tym zawarta jest rachun-



kowość), rynki finansowe, bankowość, makrofinanse (obejmujące również finanse publiczne) zaczynają również obejmować inwestycje, ubezpieczenia, a nawet nieruchomości; można powiedzieć, że w skład szeroko rozumianych finansów wchodzi te obszary wiedzy, w których jest znaczący udział rynku finansowego.

Jak wspominałem, uczelnie w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych oferują zdyswersyfikowane treści i formy programów z dziedziny finansów. Po analizie kilkunastu programów oferowanych przez te uczelnie warto zwrócić uwagę na następujące kwestie.

### **Pierwsza kwestia – ekonomia finansowa a zarządzanie finansowe**

Od dłuższego czasu – właściwie od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia – w Polsce toczy się dyskusja na temat dwóch nurtów kształcenia ekonomicznego: edukacji w dziedzinie ekonomii (*economics*) i w dziedzinie tzw. biznesu (*business management*), czasem nazywanej (nieco myląco) edukacją w zakresie zarządzania (jednak wąsko tu rozumianego).

Warto zwrócić uwagę, że podobny podział występuje w zasadzie w obszarze finansów, gdyż można tu wyróżnić dwa nurty, którymi są:

- ekonomia finansowa (*financial economics*);
- zarządzanie finansowe, inaczej: zarządzanie finansami (*financial management*).

Główna różnica tkwi tu oczywiście w podejściu. Ekonomia finansowa rozpatruje modele wywodzące się z teorii ekonomii, odnoszące się głównie do zjawisk i procesów finansowych, przede wszystkim tych, które zachodzą na rynkach finansowych. Modele te zazwyczaj mają charakter formalny (matematyczny), ale u ich źródeł leżą podstawowe kategorie ekonomiczne, takie jak np. równowaga czy racjonalność. Należy dodać, iż ekonomia finansowa często jest utożsamiana z teorią finansów, gdyż większość badaczy uważa, że teoria finansów jest w istocie teorią ekonomiczną, wywodzącą się z ogólnej teorii równowagi.

W przypadku zarządzania finansami problem jest nieco bardziej skomplikowany. Sądzę, że obszar ten należy rozumieć dwojako.

Pierwsze rozumienie to zarządzanie finansami w kategoriach „biznesowych”, które zalicza się do obszaru *business management*. Zadaniem przekazywanej wiedzy jest raczej dostarczenie skutecznych metod, które mogą być zastosowane w zarządzaniu danym podmiotem, bez głębokiego wnikania w teoretyczne podstawy tych metod. W tym ujęciu jest to zatem wiedza o charakterze mniej akademickim, a bardziej zawodowym (w pozytywnym tego słowa znaczeniu), nierzadko przekazywana na poziomie studiów podyplomowych (np. studiów typu *Master of Business Administration*).

Drugie rozumienie to zarządzanie finansami w kategoriach teoretycznych (akademicznych), które wprawdzie jest nastawione na to, aby odbiorca w efekcie skutecznie zarządzał finansami, jednak przekazywana treść ma charakter bardziej ogólny i teoretyczny, a podstawą rozważań są modele ekonomii finansowej. W tym ujęciu jest to raczej wiedza o charakterze bardziej akademickim, nierzadko prezentowana w ramach studiów w programie *Master of Finance*. Wychodzi się tu z założenia, że w otoczeniu zarządzających będą występować znaczące zmiany, które będą zmuszać do wykreowania nowych metod zarządzania, a do tego zdecydowanie bardziej przydatna jest wiedza ogólna i teoretyczna niż znajomość aktualnie przydatnych procedur.

Wynika z tego, że należy raczej mówić o:

- akademickim podejściu w finansach, które ma u podstaw ekonomię finansową (*financial economics*), aczkolwiek wiedza ta jest wykorzystywana nie tylko do objaśniania zjawisk i procesów finansowych (jak czyni to ekonomia), lecz również do zarządzania, jak czynią to nauki o zarządzaniu (*management science* – nie jest to *business management*);
- zawodowym podejściu w finansach, które ma za zadanie przekazanie konkretnych (mocno osadzonych w aktualnej praktyce) metod – i to właśnie jest *business management*.

Przedmiotem dalszych rozważań (z drobnymi wyjątkami) będzie w większym stopniu podejście akademickie.

### **Druga kwestia – zaawansowanie teorii finansów**

Podejście akademickie implikuje oczywiście stopień zaawansowania metod. Daje się przy tym zauważyć, iż stopień zaawansowania metod ekonomii finansowej staje się coraz większy, z powodu bardzo dynamicznego rozwoju badań teoretycznych. Duży wkład w rozwój ekonomii finansowej mają dwie związane z nią dziedziny, które są coraz częściej traktowane jako „części składowe” ekonomii finansowej. Dziedzinami tymi są:

- matematyka finansowa (*financial mathematics*);
- ekonometria finansowa (*financial econometrics*).

W celu sprecyzowania rozważań podam własne propozycje określenia tych dwóch dziedzin.

**Matematyka finansowa** – rozpatruje modele czysto matematyczne, operujące na abstrakcyjnych (z punktu widzenia finansów) pojęciach; modele te potencjalnie mogą być zinterpretowane i zastosowane w finansach, wymaga to jednak ich konkretyzacji z punktu widzenia finansów, a także z punktu widzenia zastosowania ich w analizie empirycznej danych finansowych.

**Ekonometria finansowa** – rozpatruje, po pierwsze, weryfikację proponowanych modeli ekonomii finansowej za pomocą modeli finansowych szeregów czasowych, po drugie, proponuje modele procesów finansowych, danych w postaci finansowych szeregów czasowych, mające za zadanie dobre przybliżenie tych szeregów, w celach prognostycznych, symulacyjnych lub decyzyjnych.

Jak się okazuje, w ostatnich dwóch–trzech latach zaczynają powstawać programy będące wspólnym przedsięwzięciem ekonomistów zajmujących się teorią finansów oraz przedstawicieli dyscyplin ilościowych (matematyków i ekonometryków). Czasem stosuje się dla tych programów nazwę „Zaawansowane metody w finansach” (*Advanced Methods in Finance*). W programach tych rośnie rola podejścia ilościowego oraz implementacji komputerowych proponowanych metod. Program taki jest tworzony również we Wrocławiu, jako wspólne przedsięwzięcie Akademii Ekonomicznej (Instytut Zarządzania Finansami) i Politechniki Wrocławskiej (Instytut Matematyki).

### **Trzecia kwestia – finanse przedsiębiorstw a rynki finansowe**

Jak już wspominałem, edukacja w zakresie finansów jest w dużym stopniu zdywersyfikowana. Niemniej przez cały czas dominują dwa podstawowe rodzaje programów, jeśli chodzi o oferowane treści. Są to:



- programy w zakresie finansów przedsiębiorstw (tzw. *Corporate Finance*), których odbiorcami są (przyszli) dyrektorzy finansowi i inne osoby zatrudnione w komórkach finansów przedsiębiorstw;
- programy w zakresie rynków finansowych (tzw. *Financial Markets*, czasem zwane również *Analytical Finance*), których odbiorcami są (przyszli) analitycy i zarządzający w instytucjach finansowych.

Warto zwrócić uwagę na to, iż w programach z zakresu finansów przedsiębiorstw coraz więcej uwagi zaczyna się zwracać na powiązanie finansów z zarządzaniem strategicznym, które stanowiło dotychczas wyłączną domenę nauk o zarządzaniu (*management science*). Ponadto w obu programach coraz większy nacisk kładziony jest na metody zarządzania ryzykiem (*risk management*). Niezależnie od tego oferowane są „skrojone na potrzeby użytkowników” programy z zakresu zarządzania ryzykiem, zarówno w odniesieniu do rynków finansowych, jak i finansów przedsiębiorstw.

#### **Czwarta kwestia – rodzaje programów**

Sporo uwagi poświęciłem do tej pory treściom przekazywanym w ramach kierunku „finanse”. Warto też wspomnieć o formach, tzn. rodzajach programów. Do najważniejszych należą:

- programy dzienne (*full time*), są to regularne studia dla osób kończących szkołę średnią lub (część) pierwszy etap kształcenia akademickiego;
- programy zaoczne (*executive*), przeznaczone dla osób z doświadczeniem zawodowym.

Inny podział to:

- program *Master of Finance* – w wersji akademickiej i zawodowej;
- moduły finansowe programu *Master of Business Administration*;
- krótkie specjalistyczne programy prowadzące bądź do uzyskania licencji profesjonalnej (o czym dalej), bądź do stopnia Master (z różnymi „dodatkami” w nazwie), bądź jedynie do pewnego dyplomu („certyfikatu”).

#### **Piąta kwestia – standardy**

Jeszcze jedną obserwowaną tendencją jest włączanie do programów oferowanych przez uczelnie wiedzy wchodzącej w skład pewnych standardów ustalonych przez środowisko zawodowe w danej dziedzinie. W wypadku szeroko rozumianych finansów są to standardy określane przez środowiska analityków finansowych, bankowców, aktuariuszów, rewidentów. Jako przykład podam dwa standardy, które zostały opracowane przez środowisko praktyków działających na rynku finansowym.

Najważniejszym standardem dydaktycznym uznawanym zarówno przez praktyków, jak i środowisko akademickie, jest standard CFA (*Chartered Financial Analysis*). Został on opracowany w Stanach Zjednoczonych przez Stowarzyszenie Zarządzania i Badań Inwestycji (Association for Investment Management and Research – AIMR). Opanowanie materiału w zakresie tego standardu umożliwia zdanie trzyetapowego egzaminu i uzyskanie licencji tzw. analityka finansowego. Co ciekawe, licencja ta jest nie tylko przepustką do atrakcyjnych karier w instytucjach finansowych, lecz również dodatkową premią przy ubieganiu się o etaty profesorskie w katedrach finansów amerykańskich uniwersytetów.

Materiał stanowiący podstawę uzyskania licencji CFA, zawarty we wszystkich trzech etapach, można podzielić na 11 szczegółowych obszarów. Są to: standardy etyczne i zawodowe; metody ilościowe; ekonomia; analiza sprawozdania finansowego; finanse przedsiębiorstwa; analiza inwestycji w instrumenty dłużne; analiza inwestycji w instrumenty własnościowe; analiza instrumentów pochodnych; analiza alternatywnych inwestycji; zarządzanie portfelem; pomiar i prezentacja wyników inwestycji. Jak zatem widać, trzonem standardu jest materiał opracowany na gruncie ekonomii finansowej z dużym naciskiem na stosowanie metod matematycznych, uzupełniony o pewne kwestie z zakresu edukacji typu zawodowego (np. analiza sprawozdania finansowego).

Innym standardem, który został niedawno wprowadzony, ale już zyskał dużą popularność wśród praktyków, jest standard w zakresie zarządzania ryzykiem, opracowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Profesjonalnych Zarządzających Ryzykiem (Professional Risk Managers International Association – PRMIA). Jest to certyfikat zarządzającego ryzykiem (*Certified Risk Manager*). Materiał wymagany do uzyskania tego certyfikatu dzieli się na 5 obszarów: matematyka, finanse, ryzyko finansowe, *case studies*, etyka.

Zostałem wybrany na członka kilkusobowego Komitetu Naukowego PRMIA, który zajmuje się wymaganiami certyfikatu od strony naukowej i będzie przygotowywać ewentualne modyfikacje tego standardu.

## 2. Wnioski dla Polski

W kontekście dyskusji nad kierunkami na studiach ekonomicznych w Polsce warto na podstawie przedstawionych rozważań sformułować pewne wnioski dla polskiego szkolnictwa wyższego. Oto one:

- Przy projektowaniu standardów edukacyjnych w obszarze finansów, a zwłaszcza przy projektowaniu minimum programowego, należy wziąć pod uwagę standardy opracowane przez dobre światowe i europejskie szkoły wyższe, ze względu na konieczność funkcjonowania w najbliższej przyszłości pewnej grupy polskich uczelni ekonomicznych na europejskim rynku edukacyjnym.
- Z racji wzrostu popularności oraz dużych walorów edukacyjnych i teoretycznych programów typu *Master of Finance*, warto pozostawić kierunek „finanse i bankowość” (ewentualnie pod nazwą po prostu „finanse” – w szerokim rozumieniu tego pojęcia) i dążyć do zbliżania jego treści do standardów *Master of Finance*.
- Należy dążyć do ukształtowania się akademickiego charakteru tego kierunku (co nie oznacza, że mogłaby być również prowadzona jego wersja „zawodowa”).
- Jeśli w Polsce zostanie przyjęte rozwiązanie polegające na istnieniu dwóch makrokierunków (co wcale nie jest potrzebne w sytuacji, gdy nie reformuje się pod tym względem innych nauk, tzn. nieekonomicznych), wówczas w sposób naturalny wyłoni się w ich ramach wersja „akademicka” (ekonomia) i „zawodowa” (*business management*).
- W ramach programu kierunku „finanse” powinno się uwzględniać materiał stanowiący podstawę standardów profesjonalnych (np. przedstawiony powyżej standard CFA). Na pewno oznacza to wzrost konkurencyjności programu.





- Oprócz tego należy dążyć do tworzenia krótkich specjalistycznych programów w zakresie finansów. Te programy z jednej strony stanowiłyby element edukacji podyplomowej, z drugiej zaś mogłyby być modułami oferowanymi dla studentów w ramach programu Socrates – Erasmus. Część tych programów może być wspólnym przedsięwzięciem profesorów i przedstawicieli praktyki (instytucji finansowych).

Na tle dyskusji nad tym, jakie powinny być kierunki na studiach ekonomicznych, warto odnieść się do propozycji tworzenia odrębnych kierunków w ramach obszaru finansów, czyli tego, co stanowi treść obecnego kierunku „finanse i bankowość” (np. stworzenia kierunku „rachunkowość” czy też zmiany nazwy obecnego kierunku na „finanse i rachunkowość”). Jest jasne, że wszelkie takie propozycje musiałyby być opracowane przez wszystkich specjalistów (ekspertów) kierunku „finanse”, a nie zgłaszane przez pojedyncze osoby. Propozycje te muszą mieć podstawy merytoryczne.

W świetle przedstawionych powyżej uwag na temat standardów edukacyjnych w dydaktyce finansów propozycja odrębnego kierunku „rachunkowość” nie ma podstaw merytorycznych, podobnie jak zmiana nazwy kierunku. Treści zawarte w ramach rachunkowości są zaliczane na świecie do szerszego działu „finanse przedsiębiorstw” i stanowią jego część. W standardzie *Master of Finance* część ta jest ważna, ale, z racji charakteru przekazywanej wiedzy, waga ta jest znacznie większa w wariancie „zawodowym” standardu (*business management*) niż w wariancie akademickim standardu (*economics*). Nie ma zatem potrzeby i podstaw merytorycznych tego, aby w Polsce postępować akurat niezgodnie z tym standardem, nie mówiąc już o tym, że kuriozalne (z punktu widzenia logiki) byłoby stworzenie nazwy kierunku, w której jedna z części składowych nazwy jest podzbiorem innej części składowej. Oczywiście nie oznacza to, że nie należy tworzyć krótkich specjalistycznych programów z wąskich obszarów, np. rachunkowości. Jak się wydaje, to akurat byłoby wskazane i pozytywne, w przeciwieństwie do zmian nazwy kierunku nie odpowiadających standardom światowym.

# Kierunek „ekonomia” – konieczność oparcia na teorii ekonomii i metodach formalnych

Obecnie kierunek „ekonomia” w większości szkół wyższych (nie tylko w uczelniach państwowych) jest zbiorem różnorodnych specjalności z szeroko rozumianych nauk ekonomicznych. A więc obok zarządzania finansami pojawia się obsługa celna czy zarządzanie firmą ochroniarską albo dziennikarstwo ekonomiczne. Eksplozja liczby kierunków i specjalności dotyczy nie tylko kierunków ekonomicznych, ale całego szkolnictwa wyższego. Spowodowały ją nie jedynie rozwiązania ustawowe, istniejąca kadra i względy marketingowe.

Jestem zwolenniczką kształcenia holistycznego oraz istnienia tylko dwóch kierunków ekonomicznych (ekonomia i zarządzanie), a także opierania specjalności na bazie takiego, szerokiego kierunku. Dzisiejsi studenci w przyszłym życiu zawodowym będą się przekwalifikowywać wiele razy, a więc przede wszystkim powinni mieć solidne podstawy i umiejętność zdobywania coraz to nowych umiejętności szczegółowych. Solidna wiedza z teorii ekonomii, wspomagana metodami ilościowymi, daje umiejętność strukturalizowania problemów. Przeprowadzone przez mnie i mój zespół eksperymenty na grupach studenckich o różnym zaawansowaniu w teorii ekonomii i metodach formalnych wskazały znacznie mniejszą podatność studentów o wykształceniu opartym na teorii i metodach formalnych na wszelkiego typu paradoksy ograniczonej racjonalności. Kierunek „ekonomia” – w węższym i w szerszym rozumieniu – niezależnie od tego, w jakich specjalnościach studenci będą pisać prace dyplomowe, powinien w minimum programowym zawierać mikroekonomię i makroekonomię zarówno w ujęciu opisowym, jak i formalnym. Ponieważ obie te dziedziny używają metod ilościowych, konieczna jest (w odpowiedniej liczbie godzin) matematyka, statystyka i ekonometria. Niezbędna jest także ekonomia matematyczna, jako wstęp do współczesnego modelowania w ekonomii. Daje ona umiejętność przeprowadzania eksperymentów myślowych, co jest ważne ze względu na bardzo ograniczone możliwości eksperymentowania w naukach ekonomicznych. Poniżej opowiem pokrótce o przeprowadzonych przeze mnie eksperymentach i przedstawię wynikające z nich wnioski dotyczące programów kierunków ekonomicznych.

W swoich badaniach zajmowałam się tzw. ograniczoną racjonalnością (*bounded rationality*). Twórcą tego pojęcia jest Herbert Simon. Ze zjawiskiem ograniczonej racjonalności mamy do czynienia wtedy, gdy na procesy decyzyjne podejmowane w wyniku metodologicznej racjonalności mają wpływ dodatkowe czynniki, np. sposób przedstawienia problemu czy sposób podejmowania decyzji. Ekonomiści nie kwestionują istnienia tego zjawiska, dyskusyjnym problemem jest tylko jego nasilenie. Tym niemniej analizę i modelowanie zjawisk

ograniczonej racjonalności włączając w zakres swoich badań takie dziedziny jak teoria mikroekonomii, teoria podejmowania decyzji czy finanse behawioralne.

Pierwsze eksperymenty związane z ograniczoną racjonalnością przeprowadzili Daniel Kahneman i Amos Tversky. Polski czytelnik może się zapoznać z najważniejszymi z tych eksperymentów czytając rozdział *Złamanie zasady jednolitości* z książki Petera L. Bernsteina *Przeciw bogom. Niezwykłe dzieje ryzyka* (WIG Press, Warszawa 1997). Związane one są z tzw. teorią perspektyw, która dała początek finansom behawioralnym. Opisane tam eksperymenty powtórzyła w ramach przygotowywania pracy licencjackiej w Szkole Głównej Handlowej moja studentka, pani Małgorzata Więcko. Swoje badania przeprowadziła na grupie studentów IV roku kierunku „ekonomia” jednego z uniwersytetów. Okazało się, że wyniki wskazujące na paradoksy ograniczonej racjonalności otrzymała rzadziej niż w przypadku pierwotnych eksperymentów. Dokładna analiza danych pozwala wysnuć przypuszczenie, że powodem różnic w wynikach były doświadczenia intelektualne studentów zdobyte w czasie studiów na kierunku „ekonomia”.

W 1999 r. przeprowadziłam na grupie słuchaczy studiów MBA w cieszącej się dobrą opinią szkole niepublicznej eksperyment związany z wyborem otwartego funduszu emerytalnego. Eksperyment ten opisałam dokładnie w artykule *Wybór funduszu emerytalnego jako przykład zagadnienia ograniczonej racjonalności* („Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych” 2000, nr 2, Szkoła Główna Handlowa). Tutaj omówię go skrótowo. W 1999 r. wszyscy pracujący Polacy poniżej 50. roku życia stanęli przed problemem wyboru funduszu emerytalnego. Dla osób w wieku 30–50 lat wybór był dobrowolny, dla młodszych – obowiązkowy. Fundusze emerytalne prowadziły bardzo szeroką, czasem dość agresywną kampanię wyborczą. Media radziły, jak dokonać wyboru. Społeczeństwo było stosunkowo dobrze poinformowane. Jednocześnie decyzje, które trzeba było podjąć, mogły, poprzez wysokość przyszłej emerytury, zaważyć na jakości życia po osiągnięciu wieku emerytalnego. Były to istotne decyzje finansowe i większość osób podejmowała je rozważnie. Do analizy wyboru funduszu emerytalnego zaadaptowałam ideę z przykładu przedstawionego w książce Ariela Rubinsteina *Modelling Bounded Rationality* (MIT Press, Cambridge, Mass. 1998).

Poddani eksperymentowi słuchacze czterokrotnie wybierali fundusz emerytalny. Został przygotowany kwestionariusz bazowy, na którym wypisano wszystkie fundusze i podstawowe informacje finansowe ich dotyczące. Nazw funduszy nie podano. Zostały one tylko ponumerowane. Następnie z bazowego formularza usunięto dwa fundusze i tak otrzymany kwestionariusz nr 1 przedstawiono słuchaczom. Mieli wybrać fundusz. Słuchacze oddali kwestionariusz nr 1 z zaznaczonym wyborem i dostali do dokonania wyboru kwestionariusz nr 2. Tym razem był to kwestionariusz bazowy. Dokonali wyboru i dostali kwestionariusz nr 3. Kwestionariusz nr 3 powstał z kwestionariusza bazowego w ten sposób, że usunięto z niego dwa fundusze, ale inne niż w przypadku kwestionariusza nr 1. Słuchacze dokonali kolejnego wyboru, a następnie dostali kwestionariusz nr 4. Tym razem był to kwestionariusz bazowy. Znowu dokonali wyboru. Należy zwrócić uwagę, że wybierając z funduszy podanych w kwestionariuszu nr 2 i kwestionariuszu nr 4, wybierali z tej samej, pełnej listy funduszy podanej w kwestionariuszu bazowym. Gdyby zatem ich wybór był w pełni racjonalny, to wyniki wyborów opartych na kwestionariuszu nr 2 i kwestionariuszu nr 4 w zasadzie powinny się pokrywać. Okazało się natomiast, że te wyniki różnią się istotnie. Tak właśnie uwidoczniło się działanie ograniczonej racjonalności. Na wyniki wpływało to, które fundusze zostały usunięte w formularzu używanym przy po-

przednim wyborze. Czyli – na wyniki wpływał sposób, w jaki podejmowano decyzję. Poddani eksperymentowi słuchacze studiów MBA reprezentowali szeroką gamę wykształcenia i zawodów. Sporo z nich w ten czy inny sposób zajmowało się finansami. Byli przekonani, że wybierając w trakcie eksperymentu fundusze, zachowują się w pełni racjonalnie.

Eksperyment ten powtórzyłam na studentach II roku studiów ekonomicznych w pewnej, cieszącej się dobrą opinią, niepublicznej szkole wyższej. Szkołę ten charakteryzuje program nauczania nastawiony m.in. na dużą liczbę godzin przedmiotów ilościowych oraz teorio-formalne ujęcie mikroekonomii i makroekonomii już od pierwszego roku studiów. W tym wypadku wyniki wyborów opartych na kwestionariuszu nr 2 i kwestionariuszu nr 4 różniły się niewiele. Oznacza to, że badani studenci okazali się odporni na paradoksy ograniczonej racjonalności.

Omówiłam tak szeroko ten eksperyment, żeby pokazać, w jakiego typu decyzjach może interweniować przygotowanie z ekonomii matematycznej i formalnych metod ekonomii. Pragnę podkreślić, że nie chodzi mi o przygotowanie podjęcia decyzji i analizę określonych wariantów za pomocą metod ilościowych. To też jest ważne, ale istotne jest coś zupełnie innego. Chodzi mi mianowicie o to, że doświadczenia myślowe zdobyte w trakcie uczenia się przedmiotów ilościowych (ekonomii w ujęciu formalnym i ekonomii matematycznej) wpływają na to, w jaki sposób strukturyzuje się problem, z którym ma się do czynienia. Doświadczenia te powodują, że proces podejmowania decyzji staje się bardziej racjonalny, mniej podatny na zakłócenia związane z ograniczoną racjonalnością. I ten właśnie walor uczenia metod formalnych ekonomii i ekonomii matematycznej wydaje mi się szczególnie ważny w aspekcie kształcenia holistycznego.

Szczegółowe programy nauczania widzę następująco. W przypadku dwóch kierunków – ekonomii i zarządzania – na obu kierunkach konieczna jest matematyka, statystyka, badania operacyjne, ekonometria i teoria gier, z tym że na kierunku „ekonomia” w większym wymiarze. Na kierunku „ekonomia” powinna być także ekonomia matematyczna. Na obu kierunkach konieczna jest makroekonomia i mikroekonomia, z tym że na kierunku „ekonomia” – także w ujęciu formalnym. Jeśli natomiast rozważać więcej niż dwa powyżej wymienione kierunki ekonomiczne, to przedmioty wymienione poprzednio jako niezbędne dla kierunku „ekonomia” uważam za konieczne dla kierunku „ekonomia” w węższym znaczeniu – kierunków finansowych i ilościowych. Czyli, jeśli się odwołać do kierunków obecnie istniejących, byłyby to kierunki „ekonomia”, „finanse i bankowość”, „ekonometria i informatyka”, a także „stosunki międzynarodowe” w ujęciu ekonomicznym. Przedmioty, które uważam za niezbędne na kierunku „zarządzanie” (w przypadku dwóch tylko kierunków – ekonomii i zarządzania), są konieczne dla obecnie istniejącego kierunku „zarządzanie i marketing”.

Nasylenie takimi przedmiotami programów nauczania jest zgodne z wyborami studentów obserwowanymi w Szkole Głównej Handlowej. W SGH przyjęty jest powszechny indywidualny wybór ścieżki studiów. Coraz więcej studentów wybiera przedmioty ilościowe. Mam obecnie około 150 studentów na teorii gier i 90 studentów na ekonomii matematycznej. Liczby te rosną z roku na rok. Coraz więcej studentów wybiera analizę, algebrę i rachunek prawdopodobieństwa, spośród zaś dwóch wersji logiki – logikę matematyczną. Znajomość tych przedmiotów daje większe szanse w przyszłości.

Jestem głęboko przekonana, że osoby, które odebrały wykształcenie obejmujące przedmioty ilościowe i formalne ujęcie teorii ekonomii będą umiały sobie radzić w świecie coraz bardziej złożonych zależności gospodarczych i społecznych.

# Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002

Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce ma blisko stuletnią historię. W tym okresie przeszło ono wiele istotnych zmian organizacyjnych i programowych. Zmiany te wynikały z przyczyn zarówno ustrojowych, jak i gospodarczych oraz z rozwoju nauki.

W niniejszym opracowaniu przedstawię kształtowanie się struktury kierunkowej studiów ekonomicznych od 1924 r. do dnia dzisiejszego (tabela 1) oraz rozmiary kształcenia studentów na poszczególnych kierunkach studiów w ostatnim dwudziestopięcioleciu (tabela 2). Jako początek analizy kierunków studiów wybrałem rok uzyskania praw akademickich przez pierwszą w Polsce uczelnię ekonomiczną – Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie, powstałą w 1906 r. jako Prywatne Męskie Kursy Handlowe Augusta Zielińskiego, a w 1915 r. przemianowaną na Wyższą Szkołę Handlową<sup>1</sup>. Na mocy ustawy z dnia 13 lutego 1924 r. Szkoła uzyskała prawo nadawania stopni naukowych: magistra (stopień niższy) i doktora nauk ekonomicznych (stopień wyższy).

Studia w Wyższej Szkole Handlowej były dwustopniowe, trwały 3 lata (6 semestrów), a od trzeciego roku nauki umożliwiały studentom specjalizowanie się w **pięciu kierunkach**: *handlowo-bankowym, skarbowym, samorządowym, konsularnym i ubezpieczeniowym*.

W 1933 r., na podstawie *Ustawy o szkołach akademickich* z 15 marca tegoż roku, Wyższa Szkoła Handlowa została przemianowana na Szkołę Główną Handlową. W miejsce studiów dwustopniowych w SGH wprowadzono jednolite trzyletnie studia magisterskie<sup>2</sup>. SGH kształciła studentów już na **ośmiu kierunkach**, gdyż dotychczasowy kierunek handlowo-bankowy podzielono na dwa: *handlowy i bankowy*, a także wprowadzono dwa nowe: *ogólnoekonomiczny i spółdzielczy*. Ponadto kierunek konsularny przemianowano na *służby zagranicznej*<sup>3</sup>.

W roku akademickim 1937/1938 w polskim wyższym szkolnictwie ekonomicznym istniały: Szkoła Główna Handlowa (1304 studentów), Wyższa Szkoła Handlowa w Krakowie (1239 studentów), Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu (829 studentów) i Wyższa Szkoła

<sup>1</sup> W latach 1826–1830 istniał Oddział Handlowy przy Instytucie Politechnicznym w Warszawie, a w latach 1875–1900 Szkoła Handlowa Korespondencyjna im. Leopolda Kronenberga w Warszawie.

<sup>2</sup> Były to studia bardzo intensywne, gdyż w ciągu 3 lat należało zaliczyć ponad 2600 godzin zajęć, podczas gdy obecnie w ciągu 5 lat – niewiele ponad 3000 godzin, przy czym wykłady są nieobowiązkowe.

<sup>3</sup> SGH umożliwiała też studentom zdobycie przygotowania pedagogicznego do nauczania w szkołach średnich przedmiotów ekonomicznych. Dziś czynią to nadal akademie ekonomiczne w ramach studium pedagogicznego.

Handlu Zagranicznego we Lwowie (759 studentów)<sup>4</sup>. Ponadto w zakresie zagadnień ekonomicznych uczono w innych szkołach, np. Wolnej Wszechnicy Polskiej (szkoła wyższa)<sup>5</sup>.

W pierwszych latach po II wojnie światowej ekonomistów kształcono według programów przedwojennych. Warto odnotować, że w tym okresie trwały liczne dyskusje na temat przyszłego kształtu polskiego szkolnictwa wyższego, w tym ekonomicznego. Na przykład na zjeździe rektorów i profesorów szkół wyższych w listopadzie 1947 r. w Krakowie sekcja ekonomiczno-handlowa Rady Szkół Wyższych wniosowała, aby programy szkół ekonomicznych „ujednolicić, zachowując zróżnicowanie dla szkół typu akademickiego, w których winny przeważać przedmioty o podbudowie ogólnej, i nieakademickiego, o dominacji przedmiotów techniczno-praktycznych”<sup>6</sup>.

W latach 1949–1950 przeprowadzona została pierwsza gruntowna reforma studiów ekonomicznych, która dotyczyła zarówno sieci szkół, jak i programów nauczania. Zgodnie z założeniami planu 6-letniego szkolnictwo ekonomiczne miało dostarczyć gospodarce narodowej dużej liczby wąsko wyspecjalizowanych absolwentów. W miejsce zlikwidowanych prywatnych wyższych szkół handlowych powstały wyższe szkoły ekonomiczne<sup>7</sup>. Do szkół tych włączono kierunki ekonomiczne, prowadzone dotychczas na uniwersyteckich wydziałach prawno-ekonomicznych (później na Uniwersytecie Warszawskim uruchomiono nowy kierunek: *ekonomia polityczna*) i w szkołach rolniczych.

Jak pisał Jan Kluczyński: „Uczelnie nowego typu miały szkolić planistów, finansistów, księgowych, ekonomistów branżowych itp. dla potrzeb aparatu gospodarczego”<sup>8</sup>. Wprowadzono dwustopniową organizację studiów ekonomicznych. Studia I stopnia miały charakter studiów zawodowych i trwały 3 lata. W takim trybie kształciły wyższe szkoły ekonomiczne. Studia dwustopniowe istniały w Szkole Głównej Handlowej, którą w 1949 r. przemianowano na Szkołę Główną Planowania i Statystyki<sup>9</sup>. Ponadto od 1950 r. umożliwiono osobom pracującym zdobycie wyższego wykształcenia ekonomicznego w trybie studiów zaocznych.

Kolejną reformę studiów ekonomicznych wdrożono już w 1954 r. Według Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego: „W nowych planach studiów obowiązujących od 1 września 1954 r. znalazło wyraz 5-letnie doświadczenie w pracy wyższych szkół ekonomicznych w Polsce Ludowej oraz bogate wieloletnie doświadczenie szkolnictwa ekonomicznego w ZSRR”<sup>10</sup>. Jakkolwiek wyraźnie ograniczono „ilość kierunków i wąskich, często pozornych specjalizacji”<sup>11</sup>, to i tak utworzono **trzydzieści cztery kierunki studiów**, w tym 4 ekonomiczno-techniczne: *towaroznawstwo artykułów przemysłowych i towaroznawstwo artykułów rolno-spożywczych, ekonomika i organizacja przemysłu rolno-spożywczego* (studia inżyniersko-ekonomiczne)

<sup>4</sup> Por. J. Tymowski: *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, PWN, Warszawa 1980, s. 25.

<sup>5</sup> Por. *Studia ekonomiczne w Polsce*, seria: „Studia i Materiały”, tom 27, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Ekonomicznych, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 1976, s. 19.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 124–125.

<sup>7</sup> W: Częstochowie, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Szczecinie, Wrocławiu; a w Sopocie – Wyższa Szkoła Handlu Morskiego.

<sup>8</sup> J. Kluczyński: *Zawód ekonomisty w Polsce Ludowej*. Książka i Wiedza, Warszawa 1966, s. 101.

<sup>9</sup> W 1953 r. do SGPiS włączono Szkołę Główną Służby Zagranicznej w Warszawie.

<sup>10</sup> *Plany studiów w wyższych szkołach ekonomicznych*, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, Departament Studiów Ekonomicznych, Warszawa 1954, s. V.

<sup>11</sup> Ibidem.



Tabela 1. Kierunki studiów ekonomicznych w Polsce w latach 1924–2002

1924*	1933*	1954	1965	1972	1973–1990	1991	2002
1 1. Handlowo-bankowy 2. Skarbowy 3. Samorządowy 4. Ubezpieczeniowy 5. Konsularny	2 1. Handlowy 2. Bankowy 3. Skarbowy 4. Samorządowy 5. Ubezpieczeniowy 6. Służby zagranicznej 7. Spółdzielczy	3 1. Ekonomia przemysłu 2. Finanse i rachunkowość przemysłu 3. Ekonomia inwestycji i budownictwa 4. Ekonomia rolnictwa 5. Finanse i rachunkowość rolnictwa	4 1. Ekonomia przemysłu 2. Ekonomia budownictwa 3. Ekonomia rolnictwa	5 1. Ekonomia przemysłu 2. Ekonomia budownictwa 3. Ekonomia rolnictwa	6 1. Ekonomia i organizacja produkcji (specjalności): 1. ekonomika i organizacja przemysłu, 2. ekonomika i organizacja budownictwa i inwestycji, 3. ekonomika i organizacja rolnictwa, 4) gospodarka żywnościowa)	7 1. Ekonomia	8 1. Ekonomia
	8. Ogólnoekonomiczny	6. Gospodarka komunalna	4. Ekonomia polityczna 5. Ekonomia pracy i zagadnienia społeczne 6. Gospodarka miejska	4. Teoria ekonomii 5. Ekonomia pracy i polityka społeczna 6. Gospodarka miejska	2. Ekonomiczno-społeczny (specjalności: 1. teoria ekonomii, 2. ekonomika pracy i polityka społeczna, 3. gospodarka miejska (w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu: ekonomika i planowanie miast)	1. Ekonomia Gospodarka publiczna	1. Ekonomia Gospodarka publiczna
		7. Planowanie gospodarki narodowej 8. Budżet państwa 9. Obieg pieniężny i kredyt 10. Ubezpieczenia	7. Finanse	7. Finanse i ubezpieczenia	3. Planowanie i finansowanie gospodarki narodowej (specjalności: 1) planowanie gospodarki narodowej, 2) finanse)	2. Finanse i bankowość	2. Finanse i bankowość
	11. Statystyka ekonomiczna 12. Statystyka matematyczna	8. Ekonomia 9. Statystyka 10. Rachunkowość	8. Ekonomia 9. Statystyka 10. Organizacja przetwarzania danych	8. Ekonomia 9. Statystyka 10. Organizacja przetwarzania danych	4. Cybernetyka ekonomiczna i informatyka (specjalności: 1) ekonomia i statystyka (w SGH: statystyka ekonomiczna i demografia), 2) organizacja przetwarzania danych (rachunkowość)	3. Informatyka i ekonometria	3. Informatyka i ekonometria

1	2	3	4	5	6	7	8
		13. Ekonomia handlu wewnętrznego 14. Finanse i rachunkowość handlu wewnętrznego 15. Ekonomia skupu	11. Ekonomia handlu wewnętrznego	11. Ekonomia handlu wewnętrznego 12. Ekonomia i organizacja turystyki	5. Ekonomia i organizacja obrotu (towarowego) i usług (specjalności: 1. ekonomia i organizacja turystyki (w SCH na kierunku ekonomiczno-społecznym) 2. funkcjonowanie rynków krajowych i zagranicznych)		
		16. Ekonomia handlu zagranicznego 17. Finanse i rachunkowość handlu zagranicznego	12. Ekonomia handlu zagranicznego	13. Ekonomia handlu zagranicznego	6. Ekonomia i organizacja handlu zagranicznego	4. Międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne	4. Stosunki międzynarodowe
		18. Towaroznawstwo artykułów przemysłowych 19. Towaroznawstwo artykułów rolnospożywczych	13. Towaroznawstwo	14. Ekonomia społeczności pracy 15. Towaroznawstwo	7. Towaroznawstwo (specjalności: 1. towaroznawstwo artykułów przemysłowych, 2. towaroznawstwo artykułów spożywczych, 3. gospodarka i technologia obrotu żywnością)	5. Towaroznawstwo	5. Towaroznawstwo
				16. Organizacja pracy i zarządzanie	8. Organizacja i zarządzanie (specjalności: 1. organizacja badań naukowych, 2. organizacja pracy biurowej, 3. doskonalenie struktur organizacyjnych)	6. Zarządzanie i marketing 7. Zarządzanie i inżynieria produkcji <sup>a</sup>	6. Zarządzanie i marketing 7. Zarządzanie i inżynieria produkcji <sup>a</sup>





1	2	3	4	5	6	7	8
		<p>20. Ekonomia transportu drogowego</p> <p>21. Finanse i rachunkowość transportu drogowego</p> <p>22. Ekonomia transportu kolejowego</p> <p>23. Finanse i rachunkowość transportu kolejowego</p> <p>24. Ekonomia żeglugi morskiej</p> <p>25. Finanse i rachunkowość transportu morskiego</p> <p>26. Ekonomia portów morskich</p> <p>27. Ekonomia rybołówstwa morskiego i przemysłu rybnego</p> <p>28. Ekonomia transportu wodno-śródlądowego</p> <p>29. Finanse i rachunkowość transportu wodno-śródlądowego</p> <p>30. Ekonomia transportu w handlu zagranicznym</p>	<p>14. Ekonomia transportu</p>	<p>17. Ekonomia transportu lądowego</p> <p>18. Ekonomia transportu morskiego</p>	<p>9. Ekonomia i organizacja transportu (specjalności: 1. ekonomika i organizacja transportu lądowego, 2. ekonomika i organizacja transportu morskiego, 3. ekonomika i organizacja łączności)</p>		<p>8. Gospodarka przestrzenna<sup>d</sup></p>
		<p>31. Ekonomia żywienia zbiorowego</p> <p>32. Finanse i rachunkowość żywienia zbiorowego</p> <p>33. Technologia żywienia zbiorowego</p> <p>34. Ekonomia i organizacja przemysłu rolno-spożywczego</p>	<p>15. Ekonomia i organizacja przemysłu spożywczego</p>	<p>19. Ekonomia żywienia zbiorowego</p> <p>20. Ekonomia i organizacja przemysłu spożywczego</p>	<p>10. Ekonomia i organizacja przemysłu spożywczego (specjalności: 1. ekonomika i organizacja przemysłu spożywczego, organizacja i planowanie gospodarki żywnościowej)</p>		<p>9. Technologia żywności i żywienie człowieka<sup>d</sup></p>

1	2	3	4	5	6	7	8
				21. Ekonomia i organizacja przemysłu chemicznego	11. Ekonomia i organizacja przemysłu chemicznego		
			16. Organizacja pracy i socjologia przemysłu				

<sup>a</sup> Kierunki studiów w Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie, której w 1924 r. nadano prawa akademickie i która w 1933 r. została przemianowana na Szkołę Główną Handlową.

<sup>b</sup> Podano tu wykaz specjalności z 1990 r. (łącznie 25), przy czym w 1973 r. było 15 specjalności.

<sup>c</sup> Kierunek ten nie figuruje w wykazie kierunków studiów uchwalonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, natomiast Szkoła Główna Handlowa uzyskała zgodę Ministra Edukacji na jego okresowe prowadzenie.

<sup>d</sup> Kierunek studiów, spoza uchwalonego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego wykazu kierunków studiów ekonomicznych, prowadzony także przez uczelnie ekonomiczne.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Plany studiów w wyższych szkołach ekonomicznych*, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, Departament Studiów Ekonomicznych, Warszawa 1954; *Informator dla kandydatów do szkół wyższych na rok szkolny 1965/66*, Warszawa 1964; *Informator dla kandydatów do szkół wyższych i policealnych studiów zawodowych oraz szkół chorążych zawodowych na rok szkolny 1972/73*, PWN, Warszawa 1972; *Informator dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1973/74*, PWN, Warszawa 1973; *Informator dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1975/76*, PWN, Warszawa 1975; *Informator dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1989/90*, PWN, Warszawa 1989; *Poczet wybitnych profesorów SGH-SGPiS 1906–1986*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 7; *Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 roku w sprawie nazw kierunków studiów*; *Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 kwietnia 1992 roku w sprawie niektórych kierunków studiów* („Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej” 1992, nr 2, poz. 13 z późniejszymi zmianami); *Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 czerwca 1996 roku w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla kierunków studiów ekonomicznych*.

oraz *technologia żywienia zbiorowego* (studia inżynieryjne). Studia dzienne były już jednolite i przedłużone do 4 lat, z wyjątkiem kierunku „handel zagraniczny” (4,5 roku) i kierunku inżynieryjno-ekonomicznego (5 lat), natomiast studia zaoczne i wieczorowe trwały 5 lat.

Warto zwrócić uwagę, że w tabeli 1 podjąłem próbę tematycznego uszeregowania poszczególnych kierunków studiów w takiej kolejności, aby łatwiej można było prześledzić ich losy od 1954 roku.

W latach 1963–1965 wdrożono nową koncepcję studiów ekonomicznych, zakładającą m.in. szeroki profil kształcenia ekonomistów i ich dobre przygotowanie w zakresie dyscyplin ogólnych i kierunkowych. Wówczas też zmniejszono liczbę kierunków studiów, łącząc niektóre z nich (np. do *ekonomiki przemysłu* włączono *finanse i rachunkowość przemysłu*).

W roku akademickim 1965/1966 ekonomistów kształcono w zakresie **szesnastu kierunków**, w tym trzynastu ekonomicznych, dwóch ekonomiczno-technicznych (*towaroznawstwo, ekonomika i organizacja przemysłu spożywczego*) i jednym socjologicznym (*organizacja pracy i socjologia przemysłu*).

W następnych latach modyfikowano plany i programy kształcenia ekonomistów<sup>12</sup> i znów rozbudowywano listę kierunków, tak że w roku akademickim 1972/1973 – było już **dwadzieścia jeden kierunków**, w tym trzy ekonomiczno-techniczne. W nazwach niektórych kierunków można dostrzec wyraźny wpływ zmian dokonujących się zarówno w gospodarce (np. rozwój nowych gałęzi przemysłu), jak i w zarządzaniu tą gospodarką. Studentów kształcono m.in. na takich kierunkach jak: *ekonomika i organizacja przemysłu chemicznego, organizacja przetwarzania danych* czy też *organizacja pracy i zarządzanie*.

Najtrwalszymi zmianami w systemie kształcenia ekonomistów okazały się te wprowadzone w roku akademickim 1973/1974. Wówczas to zmniejszono liczbę kierunków studiów z dwudziestu jeden do **jedenastu**, w tym trzy nadal były określane jako ekonomiczno-techniczne (*towaroznawstwo, ekonomika i organizacja przemysłu spożywczego, ekonomika i organizacja przemysłu chemicznego*). Jednocześnie wprowadzono **specjalności studiów**, które w kilku przypadkach przejęły nazwę dotychczasowego kierunku (np. *teoria ekonomii* czy *finanse*, natomiast kierunek *organizacja przetwarzania danych* został specjalnością o nazwie *organizacja przetwarzania danych i rachunkowość* – zob. tabela 1). Aż do początku lat dziewięćdziesiątych ekonomistów kształcono w układzie: kierunek → specjalność → specjalizacja.

Jak napisano w *Informatorze dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1974/75*: „**Kierunek** – to jest zakres wiedzy teoretycznej i praktycznej, którą zdobywa student, poprzez wszystkie formy, w okresie całych studiów w uczelni wyższej. Kierunek może być bezspecjalnościowy. Kierunek może też składać się z 2 i więcej specjalności, o nieco odmiennych profilach. Przedmioty kierunkowe i specjalnościowe, które obowiązują studentów danego kierunku ujęte są w planie studiów zatwierdzonym przez Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki”<sup>13</sup>. Ramowe plany i programy studiów opracowywały zespoły dydaktyczne przy Ministrze Nauki.

<sup>12</sup> Na przykład kierunek „ekonomia polityczna” zmieniono na „teorię ekonomii”, kierunek „rachunkowość” zastąpiono kierunkiem „organizacja przetwarzania danych”. Ponadto w niektórych uczelniach, obok jednolitych studiów magisterskich, wprowadzono nowy system kształcenia – ekonomiczne studia zawodowe. Trwały one 3 lata, a po ich ukończeniu i 2 latach pracy w gospodarce narodowej można było ubiegać o przyjęcie na zaoczne studia magisterskie. Studia zawodowe prowadzono m.in. na kierunku „ekonomika i organizacja turystyki” i „finanse”. Zob. *Informator...*, s. 124–125.

<sup>13</sup> *Informator dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1974/75*, PWN, Warszawa 1974, s. 117.

W analizowanym okresie liczba kierunków studiów nie uległa zmianie, z 15 do 25 wzrosła natomiast liczba specjalności (dołączono m.in. *gospodarkę żywnościową oraz ekonomikę i organizację łączności*).

Przemiany ustrojowe, które nastąpiły w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych oraz, przejście z systemu gospodarki centralnie planowanej do gospodarki rynkowej doprowadziły do gruntownej przebudowy wyższego szkolnictwa ekonomicznego. Umożliwiła ją też nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r.* Dla tematyki niniejszego opracowania szczególnie istotny jest jej zapis (art. 3. ust. 5) stwierdzający, że „nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunku studiów i (jak dodano w nowelizacji z 20 lipca 2001 r.): zgodnie z ustalonymi standardami nauczania”; przy czym do podstawowych zadań uczelni należy „kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów”. Na tej podstawie można najogólniej przyjąć, że kierunek studiów to określona dziedzina wiedzy i związany z nią zawód.

W dniu 28 listopada 1991 r. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego podjęła *Uchwałę w sprawie nazw kierunków studiów*. Jak wynika z załącznika nr 1 do tej uchwały, powołano 88 kierunków studiów, w tym: *ekonomię, finanse i bankowość, informatykę i ekonometrię, międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne, zarządzanie i marketing oraz towaroznawstwo*. Nazwy tych sześciu kierunków studiów potwierdziła *Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 czerwca 1996 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla kierunków studiów ekonomicznych*. Minima te zawierały m.in. opis sylwetki absolwenta danego kierunku oraz wykaz dyscyplin ogólnych i kierunkowych wraz z ich hasłami programowymi. W 1998 r. RGSzW zmieniła nazwę kierunku *międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne* na *stosunki międzynarodowe* i zatwierdziła dla niego nowe minimum programowe (1999 r.). W międzyczasie Rada uchwaliła kilka nowych kierunków studiów, w tym takie jak: *gospodarka przestrzenna, technologia żywności i żywienie człowieka, zarządzanie i inżynieria produkcji*. Kierunki te mają charakter interdyscyplinarny (przy czym *zarządzanie i inżynieria produkcji* ma – według RGSzW – nachylenie techniczne) i są prowadzone także przez niektóre państwowe uczelnie ekonomiczne. Można powiedzieć, że już same nazwy kierunków studiów ekonomicznych dość jasno informują kandydatów na studia i pracodawców o obszarze wiedzy przekazywanej na danym kierunku.

Obecnie ekonomistów kształci się na **dziewięciu oficjalnych kierunkach** studiów. Liczba tych kierunków z pewnością wzrośnie, chociażby dlatego, że zgodnie ze znowelizowaną *Ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 20 lipca 2001 r.*: „Senat uczelni, o której mowa w art. 12. ust. 1 (czyli zatrudniającej na podstawie mianowania co najmniej 60 nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy, i w której co najmniej połowa podstawowych jednostek organizacyjnych ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego – S.M.), po uzyskaniu zgody Państwowej Komisji Akredytacyjnej, może podjąć uchwałę o utworzeniu i prowadzeniu kierunku studiów innego niż określone w przepisach wydanych na podstawie ust. 2”<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Na podstawie tego zapisu Szkoła Główna Handlowa pragnie zatwierdzić kierunek *gospodarka publiczna*, na którego prowadzenie miała okresową zgodę Ministra Edukacji.

Warto przypomnieć, że decyzje o uruchomieniu specjalności na danym kierunku studiów podejmują same uczelnie, w zależności od potrzeb. Nie jest do tego wymagana zgoda Ministerstwa Edukacji Narodowej czy też pozytywna opinia Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Dlatego m.in. liczba oferowanych przez szkoły wyższe specjalności z zakresu ekonomii i biznesu jest bardzo duża. Na przykład Akademia Ekonomiczna w Katowicach oferuje dziś swoim studentom 17 specjalności, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu – 33, a warszawska Szkoła Główna Handlowa – 47, przy czym każda z akademii ekonomicznych proponuje 2–10 specjalności na danym kierunku studiów<sup>15</sup>. Należy jednak pamiętać, że nazwy wielu specjalności powtarzają się (są takie same lub zbliżone) w poszczególnych szkołach wyższych, a nawet w ramach jednej uczelni na różnych wydziałach czy kierunkach studiów. Jest to widoczne również w wyższych szkołach niepaństwowych, które w roku akademickim 2000/2001 kształciły studentów na około 40 specjalnościach i 6 kierunkach studiów (*ekonomia, finanse i bankowość, gospodarka przestrzenna, informatyka i ekonometria, stosunki międzynarodowe, zarządzanie i marketing*)<sup>16</sup>.

W tabeli 2 przedstawiono dane dotyczące rozmiarów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów ekonomicznych w latach 1975/1976–2000/2001.

Analiza ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce wykazuje bardzo silną dynamikę jego wzrostu w latach dziewięćdziesiątych, zwłaszcza w przypadku szkolnictwa ekonomicznego. Przyczyny tego stanu są powszechnie znane; są to głównie: wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży, wprowadzenie gospodarki rynkowej i silny wzrost zapotrzebowania na nowego typu ekonomistów (zwłaszcza bankowców, finansistów, menedżerów), powstanie niepaństwowych szkół wyższych oraz możliwości prowadzenia odpłatnych studiów zaocznych przez uczelnie państwowe.

Według danych GUS w roku akademickim 2000/2001 w polskim szkolnictwie wyższym działało już 310 uczelni, w tym 94 wyższe szkoły ekonomiczne (w roku 1990/1991 – odpowiednio 112 i 5); przy czym ekonomistów kształciły również inne typy uczelni, zwłaszcza uniwersytety i politechniki<sup>17</sup>.

W latach 1975/1976–2000/2001 liczba studentów kierunków ekonomicznych wzrosła blisko dziesięciokrotnie: z prawie 49 tys. do około 472 tys. Jednocześnie udział studentów ekonomicznej grupy kierunków wśród ogółu studentów w Polsce – wynoszący w latach 1975/1976 i w 1990/1991 ok. 10,4% (a w 1979/1980 r. – ok. 11,4 %) – wzrósł do prawie 23,4% w 1996/1997 r. i blisko 30% w 2000/2001 r. Obecnie najpopularniejszymi kierunkami są: *zarządzanie i marketing* (ponad 263 tys. studentów w 2000/2001 r.), *ekonomia* (ponad 119 tys.) oraz *finanse i bankowość* (ponad 56 tys.). Dla porównania skali zmian warto podać, że w roku akademickim 1990/1991 na kierunku *ekonomiczno-społecznym* studiowało około 4,9 tys. osób, natomiast łącznie na kierunku *finanse i bankowość* oraz kierunkach: *planowanie i finansowanie gospodarki narodowe, finanse i rachunkowość, finanse oraz bankowość* – niecałe 3,9 tys. studentów.

Ze względu na duże zmiany w strukturze kierunkowej kształcenia nie analizuję szczegółowo danych z tabeli 2. Dodajmy, że od kilku lat Główny Urząd Statystyczny przedstawia

<sup>15</sup> Dane z uczelnianych informatorów i katalogów.

<sup>16</sup> *Informator – szkolnictwo wyższe*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001, s. 119–123.

<sup>17</sup> *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*, GUS, Warszawa 2001, s. XVI, tabl. 1.

**Tabela 2.** Studenci ekonomicznej grupy kierunków studiów w Polsce w latach akademickich 1975/1976–2000/2001

Kierunek studiów	1975/76	1979/80	1990/91	1996/97	2000/01
1	2	3	4	5	6
Szkoły wyższe ogółem <sup>a</sup>	468 129 <sup>b</sup>	466 566 <sup>b</sup>	403 824	912 632	1 578 241
Grupa ekonomiczna kierunków ogółem	48 791	53 258	42 177	213 104	471 900 <sup>c</sup>
Ekonomia				48 145	119 026
Ekonomiczno-społeczny	1 932	5 234	4 901	43	
Społeczno-ekonomiczny	336	447			
Ekonomika pracy i polityka społeczna	638				
Gospodarka miejska	348				
Teoria ekonomii	137				
Finanse i bankowość			267	27 863	56 271
Planowanie i finansowanie gospodarki narodowej	1 581	2 162	2 455		
Finanse i rachunkowość	3 002				
Finanse		1 624	1 064		
Bankowość			71		
Gospodarka przestrzenna <sup>d</sup>					251
Gospodarka regionalna			147		
Gospodarka publiczna <sup>e</sup>				0	0
Informatyka i ekonometria				3 646	8 814
Cybernetyka ekonomiczna i informatyka	2 517	2 954	3 033		
Ekonometria	378				
Statystyka	99				
Organizacja przetwarzania danych	169	772	405		
Stosunki międzynarodowe (1996/97 – międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne)				6 664	13 191
Ekonomika i organizacja handlu zagranicznego	1 669	3 582	3 688		
Ekonomika handlu zagranicznego	1 134				
Dyplomatyczno-konsularny	14				
Ekonomika i organizacja turystyki	459				
Ekonomika i organizacja obrotu i usług	3 178	7 941	6 758		
Ekonomika handlu wewnętrznego	2 886				
Ekonomika i organizacja produkcji	5 750	18 143	9 578	139	
Ekonomika przemysłu	12 634				
Ekonomika budownictwa	861				
Ekonomika rolnictwa	641				

1	2	3	4	5	6
Ekonomika i organizacja przemysłu chemicznego	565	506	813		
Ekonomika i organizacja przemysłu rolno-spożywczego	900				
Ekonomika i organizacja przemysłu spożywczego		1 008			
Ekonomika spółdzielczości pracy	196				
Ekonomika spółdzielczości			74		
Ekonomika i organizacja transportu	1 829	4 024	3 281		
Ekonomika transportu lądowego	1 105				
Ekonomika transportu morskiego	512				
Technologia żywności i żywienie człowieka <sup>d</sup>					590
Ekonomika żywienia zbiorowego	41				
Ekonomika i planowanie gospodarki żywnościowej		106			
Towaroznawstwo	952	904	433	1 101	2 353
Zarządzanie i marketing				119 707	263 362
Organizacja i zarządzanie	2 007	3 595	5 020		
Zarządzanie i inżynieria produkcji <sup>d</sup>					1 594
Studia ekonomiczne dla inżynierów	166				
Administracyjno-gospodarczy	155				
Intendentura morska		256	189		
Kierunki ekonomiczne/ogólnoekonomiczny <sup>f</sup>				5839	6448

<sup>a</sup> Bez obcokrajowców (stan na dzień 31 grudnia danego roku akademickiego).

<sup>b</sup> Bez studentów szkół wyższych resortów obrony narodowej i spraw wewnętrznych.


<sup>c</sup> Bez studentów państwowych wyższych szkół zawodowych (ok. 7 tys. osób na 15 specjalnościach z zakresu ekonomii i zarządzania).

<sup>d</sup> Uwzględniono tylko studentów tego kierunku z akademii ekonomicznych. W dotychczasowych statystykach MEN ten kierunek studiów nie był zaliczany do kierunków grupy ekonomicznej, tylko podawany oddzielnie dla każdego typu uczelni. Warto dodać, że w roku akademickim 2000/2001 na kierunku *gospodarka przestrzenna* studiowało: w uniwersytetach – 627 osób, w politechnikach – 307, w akademiach rolniczych – 188; na kierunku *technologia żywności i żywienie człowieka* w akademiach rolniczych – 4332, w uniwersytetach – 972; na kierunku *zarządzanie i inżynieria produkcji*: w politechnikach – 3534 oraz akademiach rolniczych – 230.

<sup>e</sup> Wygaśla okresowa zgoda MEN na prowadzenie tego kierunku studiów w SGH (i stąd m.in. brak danych).

<sup>f</sup> Studenci przyjęci na I rok studiów bez podziału na kierunki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Rocznik statystyczny szkolnictwa 1975/76*, GUS, Warszawa 1976, s. 170–185; *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1980, s. 86–96; 1997, s. 105–119; 2001, s. 104–123. *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, Warszawa 2001, s. 122 i nast.



informacje o szkolnictwie wyższym według kierunków studiów zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Wykształcenia (*International Standard Classification of Education – ISCED*). Według tej klasyfikacji kierunki studiów prowadzone obecnie w uczelniach ekonomicznych należą do następujących pięciu grup kierunków studiów: ekonomia – *grupa nauk społeczne*; finanse i bankowość, stosunki międzynarodowe, towaroznawstwo, zarządzanie i marketing, zarządzanie i inżynieria produkcji – *grupa biznes i administracja*; informatyka i ekonometria – *grupa matematyka i programy komputerowe*; gospodarka przestrzenna – *grupa architektura i urbanistyka*; technologia żywności i żywienie człowieka – *grupa gospodarstwa domowe*.



# Struktura kierunkowa studiów ekonomicznych, menedżerskich i pokrewnych w szkolnictwie wyższym krajów rozwiniętych<sup>1</sup>

## Wprowadzenie

Dostępne krajowe i zagraniczne opracowania z zakresu zarządzania europejskim szkolnictwem wyższym nie uwzględniają interesującej nas kwestii zarządzania programami kształcenia, a zwłaszcza stopnia autonomii uczelni, i odwrotnie, zakresu regulacji państwa oraz jego agencji w dziedzinie projektowania i wprowadzania nowych kierunków kształcenia. Identyfikacja i opis praktyki zarządzania ofertą kierunkową szkolnictwa wyższego w krajach europejskich wymaga, po pierwsze, analizy istniejącego ustawodawstwa oraz zebrania informacji u źródeł: w ministerstwach edukacji i/lub innych ciałach zarządczych odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe na szczeblu krajowym/regionalnym. Badania tego rodzaju zamierza podjąć w semestrze zimowym 2002/2003 Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej.

W prezentowanym opracowaniu wykorzystałem inne źródła informacji poszerzające naszą wiedzę o obecnie funkcjonujących strukturach kształcenia z zakresu ekonomii, zarządzania i pokrewnych obszarów wiedzy. Należą do nich:

- klasyfikacje i taksonomie kierunków kształcenia (kierunków studiów wyższych), zwłaszcza narodowe – odzwierciedlające w większym stopniu realia kształcenia niż „zagregowane” klasyfikacje ogólnoświatowe i europejskie (firmowane przez UNESCO i EUROSTAT);
- przegląd kierunków studiów ekonomicznych, menedżerskich i pokrewnych: przykład 15 uczelni zrzeszonych w Community of European Management Schools (CEMS) oraz 10 najlepszych uniwersytetów amerykańskich (ranking „US News World Report”);
- prezentacja dostępnych danych krajowych statystyk szkolnictwa wyższego w wybranych krajach, ukazujących różnicowanie oferty programowej studiów ekonomiczno-menedżerskich (Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Republika Federalna Niemiec). Ze względu na stopień szczegółowości danych zasoby wyczerpującej informacji statystycznej (niedostępność zagranicznych roczników statystycznych edukacji) są bardzo skromne – *de facto* ograniczone do przypadku Wielkiej Brytanii.

<sup>1</sup> Tekst skrócony (wersja pełna: [www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)).

# 1. Klasyfikacje kierunków kształcenia (kierunków studiów)

Międzynarodowe i krajowe urzędy statystyczne oraz wyspecjalizowane agencje statystyczne, opracowując klasyfikacje i taksonomie kierunków kształcenia/studiów na potrzeby statystyki edukacji/szkolnictwa wyższego, stanowią cenne źródło informacji na temat struktur kierunkowych kształcenia akademickiego. Aby uzyskać jak najszerszy przekrój danych źródłowych, sięgnięto po przykłady (nielicznych) klasyfikacji i taksonomii edukacji: międzynarodowych (ISCED UNESCO; WHED UNESCO), regionalnych (Europa – EUROSTAT<sup>2</sup>) oraz krajowych (Wielka Brytania – HESA, Australia – ASCED, Stany Zjednoczone – CIP). Swoista nadreprezentacja krajów anglosaskich nie jest przypadkowa, jeśli uwzględnimy czołową pozycję tych krajów na światowym rynku studiów wyższych oraz udział w międzynarodowym handlu usługami edukacyjnymi (poziom studiów wyższych). Dodajmy ponadto, iż właśnie kraje anglosaskie położyły największe zasługi w rozwoju studiów ekonomiczno-menedżerskich oraz zdominowały twórczość naukową w dziedzinie ekonomii i nauk o zarządzaniu, a także aktywność publikacyjną w tym zakresie. Trzeba również wiedzieć, iż dostępna literatura specjalistyczna nie odnotowuje godnych polecenia innych klasyfikacji kierunków kształcenia, które reprezentowałyby liczną grupę krajów europejskich.

Uznawany przez niektórych za słabość swoisty „etnocentryzm” klasyfikacji narodowych, stanowiący barierę dla np. przyszłej konwergencji europejskiego szkolnictwa wyższego<sup>3</sup>, można z drugiej strony traktować jako godny uwagi atut. Mam tu na myśli oddziaływanie wielu specyficznych czynników, takich jak tradycje kulturowe, sfera zwyczajów, struktura zawodowa oraz warunki społeczno-ekonomiczne, które tłumaczą wiele odrębności profilu programowego uczelni w poszczególnych krajach. Wyjaśnieniu przyczyn wspomnianych odrębności struktur kierunkowych kształcenia w szkołach wyższych, interesujących specjalistów z zakresu planowania edukacji i decydentów, mogłoby posłużyć m.in. porównanie danych spisowych: dotyczących kierunków kształcenia z danymi na temat struktur zawodowych według Standardowej Klasyfikacji Zawodów (ISCO-88), opracowanej przez Międzynarodową Organizację Pracy.

Wśród sześciu klasyfikacji edukacji połowę stanowią klasyfikacje kierunków studiów: CIP, HESA, WHED. Pozostałe, tj. ISCED, EUROSTAT i ASCED, są klasyfikacjami kierunków kształcenia. Głównym powodem opracowywania jednolitej klasyfikacji edukacji, nie uwzględniającej przekroju poziomów kształcenia, jest nieporównywalność danych gromadzonych i wykorzystywanych przez poszczególne sektory szkolnictwa i agendy administracji państwowej (ASCED). Ten sam powód mieli na uwadze projektodawcy klasyfikacji międzynarodowych (ISCED, EUROSTAT). Przypomnijmy, iż klasyfikacja EUROSTAT jest najpojemniejszą taksonomią, a mianowicie łączną klasyfikacją kierunków kształcenia i szkole-

<sup>2</sup> Klasyfikacja EUROSTAT jest projektem EUROSTAT-u (statystycznej agencji Unii Europejskiej) zrealizowanym w ścisłej współpracy z UNESCO i OECD. Dotychczas nie została przyjęta przez Konferencję Ogólną UNESCO i dlatego nie stanowi integralnej części klasyfikacji ISCED 97 (zamysł projektodawców). Klasyfikacja EUROSTAT oparta jest na podstawowych założeniach klasyfikacji ISCED 97.

<sup>3</sup> Na przykład program TUNING. Por. rozdział Pedera Østergaarda w niniejszym tomie.



nia zawodowego. Najobszerniejszą klasyfikacją jest bez wątpienia amerykańska CIP, obejmująca sześć rozdziałów, w tym rozdział poświęcony studiom wyższymi oraz dwa rozdziały poświęcone szkolnictwu średniemu.

Za najbardziej przydatne klasyfikacje należy uznać krajowe taksonomie kierunków kształcenia, których intencją, zapisaną z reguły w części metodologicznej klasyfikacji, jest wierne odzwierciedlenie istniejącego profilu oferty programowej szkolnictwa wyższego w danym kraju. Wszystkie trzy analizowane klasyfikacje krajowe (CIP: kierunki studiów – *instructional programs*; HESA – kierunki studiów; ASCED – kierunki kształcenia) podkreślają znaczenie podstawowych właściwości taksonomii krajowych, którymi są:

- zaspokojenie potrzeb użytkowników klasyfikacji;
- wierne odzwierciedlenie rzeczywistości (praktyki edukacyjnej);
- podatność klasyfikacji na „zarządzanie” (organizacja, gromadzenie, sprawozdawczość danych o zrealizowanych konkretnych kierunkach kształcenia/studiów);
- skala kształcenia czy swojego rodzaju „żywność” kierunku (ustalona na podstawie danych statystycznych), która nie powinna być zbyt mała; nie należy oczywiście przeceniać znaczenia tego ostatniego czynnika, gdyż w różnych krajach identyczne kierunki charakteryzują się zróżnicowaną skalą kształcenia.

Najwyraźniej sformułowaną deklarację można odnaleźć w klasyfikacji amerykańskiej CIP NCES, która podaje następujące warunki uwzględnienia poszczególnych realnych kierunków studiów (oficjalne nazewnictwo: *instructional program*) w klasyfikacji:

- a) spełnienie tzw. kryteriów operacyjnych:
  - program studiów musi być oferowany bezpośrednio lub pod auspicjami instytucji edukacyjnej bądź innego dostawcy usług edukacyjnych spełniającego warunek uznawalności przez czynniki państwowe,
  - program musi się składać z więcej niż jednego (odosobnionego) przedmiotu lub przedsięwzięcia edukacyjnego, a także nie może stanowić przypadkowego, nieusystematyzowanego zbioru przedmiotów nauczania i przedsięwzięć edukacyjnych,
  - program musi obejmować spójny zestaw przedsięwzięć edukacyjnych, określony przez instytucję edukacyjną lub innego dostawcę, prowadzących do finalnego momentu kształcenia, poświadczonego dyplomem lub inną formą uznania uzyskanego wykształcenia;
- b) wypełnienie dodatkowych kryteriów decyzyjnych przesądzających o pozostawieniu lub włączeniu programu do klasyfikacji, pośród których najważniejszym kryterium jest stwierdzenie o konieczności wykazania przez federalne statystyki szkolnictwa wyższego (IPEDS, NSFSED), iż w ciągu trzech lat odnotowano co najmniej 30 zakończonych cykli kształcenia w co najmniej 10 uczelniach w trzech lub więcej stanach USA. Innymi słowy, klasyfikacja, określając *explicit*e próg ilościowy, eliminuje programy studiów oferowane sporadycznie przez amerykańskie szkoły wyższe, pozostawiając/włączając programy znajdujące się w „fazie dojrzałości”.

Reasumując, za istotny czynnik użyteczności klasyfikacji edukacji należy uznać ich ciągłą modyfikację, obejmującą takie działania jak: uzupełnienia (nowe kierunki studiów), wy-

łączenia kategorii taksonomicznych oraz przesunięcia poszczególnych kierunków studiów i wąskich grup kierunków.

Użytkownicy klasyfikacji muszą pamiętać, że kierunek kształcenia nie jest tożsamy z orientacją programową (tj. programami kształcenia ogólnego, przedzawodowego i zawodowego). Prezentowane taksonomie edukacji nie uwzględniają tego przekroju informacji. Trzeba jednak wiedzieć, iż najobszerniejsze taksonomie, jak np. amerykańska CIP, pragnąc zasygnalizować użytkownikowi charakter kierunku, wprowadzają rozróżnienie w formie opisu treści kształcenia. I tak, opis programów o profilu akademickim lub ogólnym rozpoczyna się zwrotem: „program, który koncentruje się na...”, natomiast opis programów o charakterze zawodowym postępuje się zwrotem: „program przygotowuje osoby do...”.

W przypadku kierunków studiów o charakterze wielo/interdyscyplinarnym mamy do czynienia z alternatywnymi rozwiązaniami. Część klasyfikacji, np. ISCED, przyjmuje jako obowiązującą „regułę większości”, tzn. zaleca klasyfikację tego typu programów do kierunku, którego obszar treściowy absorbuje większą frakcję czasu studiowania. Inne klasyfikacje, jak np. CIP czy HESA, oferują kategorię kierunków interdyscyplinarnych, ogólnych, „łącznych”, modularnych itp.

Użytkownik taksonomii edukacji poszukuje zazwyczaj definicji kierunku kształcenia/studiów; niestety, nie wszystkie z nich zaspokajają ciekawość czytelnika interesującego się kwestiami metodologicznymi. Te z analizowanych klasyfikacji, które definiują pojęcie „kierunek kształcenia/studiów”, poprzestają na sformułowaniu natury ogólnej, których użyteczność operacyjna jako instrumentu zarządzania programami w konkretnej uczelni jest mocno ograniczona. Definicje kierunku kształcenia znajdujemy w następujących klasyfikacjach: CIP, ASCED, EUROSTAT, ISCED<sup>4</sup> (ta ostatnia taksonomia definiuje jedynie program edukacyjny – podstawową jednostkę taksonomiczną). Przegląd tych definicji wskazuje wyraźnie, iż wszystkie z nich biorą początek w definicji programu (kierunku) kształcenia, zaproponowanej już w 1985 r. przez amerykańskie National Center for Education Statistics (pierwsza edycja klasyfikacji CIP). Przypadek ten dowodzi raz jeszcze supremacji amerykańskich instytucji szkolnictwa wyższego w dziedzinie zarządzania szkolnictwem wyższym w skali regionalnej i ogólnoświatowej oraz naśladownictwa w układzie Stany Zjednoczone – reszta świata.

Użytkownicy klasyfikacji kierunków kształcenia/studiów wyższych, rozpoczynając lekturę tych opracowań od części metodologicznej, zwrócą z pewnością uwagę na podobieństwa ich założeń koncepcyjnych i metodycznych. Trzeba wiedzieć, iż oprócz naturalnej tendencji do imitacji sprawdzonych rozwiązań, zespoły autorskie omawianych klasyfikacji edukacji współpracowały ze sobą, tak że w części klasyfikacje te są rezultatem zbiorowego wysiłku statystyków reprezentujących różne obszary geograficzne i koncepcje rozwoju statystyki szkolnictwa wyższego.

Klasyfikacja ISCED, definiując program kształcenia jako podstawową jednostkę klasyfikacji, określa go jako „zestaw lub sekwencję przedsięwzięć (działań) edukacyjnych, których wewnętrzna struktura zapewnia realizację uprzednio postawionych celów edukacji lub wyszczególnionych zadań”. Przedsięwzięcia edukacyjne są rozumiane szeroko, jako: przedmioty, kształcenie praktyczne, wykonywane samodzielnie prace promocyjne, samokształcenie itp.

<sup>4</sup> Niestety, instrukcja dla użytkowników klasyfikacji ISCED: *ISCED operational manual* podlega obecnie modyfikacji i nie jest dostępna w Internecie.



National Center for Education Statistics (NCES) – projektodawca CIP – definiuje program kształcenia na potrzeby klasyfikacji CIP w sposób następujący: „Zestaw przedmiotów i przedsięwzięć edukacyjnych zaprojektowanych z myślą o osiągnięciu założonego celu bądź zestawu celów, takich jak przygotowanie do studiów na wyższym poziomie, zdobycie zawodu lub kilku zawodów albo też, po prostu, poszerzenie wiedzy i jej rozumienia”.

Jak widać, definicja NCES (CIP) – dość pojemna – nie utożsamia programu kształcenia (kierunku) z przygotowaniem do określonej profesji. Fakt ten zasługuje na podkreślenie, gdyż porównanie zawartości klasyfikacji dwóch edycji CIP, tj. CIP 1990 i CIP 2000, wskazuje na szybki wzrost profesjonalnych kierunków studiów (np. z zakresu zarządzania i nauk o przedsiębiorstwie) w porównaniu z nową ofertą kierunków o profilu akademickim (monodyscyplinarnych i wielodyscyplinarnych). Świadczą o tym programy i grupy programów opatrzone literą „N” (por. tabela 4).

Definicja klasyfikacji EUROSTAT odnosząca się do szerokiej kategorii – kierunku kształcenia i szkolenia (*field of education and training*), nie powiązanego z jakimkolwiek poziomem edukacji, brzmi następująco: „Kierunek kształcenia i szkolenia stanowią treści nauczania (*subject matter*) wykładane w ramach programu edukacyjnego. Programy edukacyjne podlegają agregacji w ramach szczegółowych, wąskich i szerokich kierunków kształcenia na podstawie kryterium bliskości wiedzy (*knowledge closeness*)”. Istotne jest ponadto wyjaśnienie projektodawców klasyfikacji EUROSTAT, iż omawiana taksonomia, agregując programy w kierunki kształcenia, nie bierze pod uwagę osobistych celów uczestnictwa w programach ani oczekiwań zawodowych dotyczących zdobycia określonej profesji.

Równie oszczędna i zarazem „akademicka” jest definicja kierunku kształcenia przyjęta w klasyfikacji ASCED: „kierunek kształcenia określony jest jako treści kształcenia (*subject matter*) właściwe danemu przedsięwzięciu edukacyjnemu”. Kierunki kształcenia wykazują pokrewieństwo między sobą na podstawie podobieństwa treści, podobieństwa szerzej traktowanego celu edukacji oraz zawartości teoretycznej stanowiącej podbudowę treści kształcenia.

Treści kształcenia, w ramach kierunku studiów, powinny obejmować wszystkie części składowe edukacji, tj. wiedzę teoretyczną, wiedzę faktograficzną oraz umiejętności praktyczne. Jest oczywiste, iż proporcje między tymi komponentami wykształcenia, w ramach danego kierunku, wykazują zróżnicowanie w zależności od poziomu edukacji.

Istotą każdej klasyfikacji jest subiektywny osąd klasyfikatora. Innymi słowy, nie istnieje jeden, dokładnie określony, i przy tym najlepszy system klasyfikowania programów edukacyjnych w kategorię kierunku. Dlatego też użytkownicy klasyfikacji (np. projektodawcy kierunków kształcenia) muszą z konieczności korzystać z ogólnych, nie do końca ich satysfakcjonujących wskazań dotyczących kryteriów wyodrębniania kierunków kształcenia.

Podobnie jak klasyfikacje CIP, ISCED, ASCED (taksonomie wymienione w porządku chronologicznym), klasyfikacja kierunków opracowana pod egidą EUROSTAT-u odwołuje się do następujących kryteriów grupowania kierunków, czyli rozstrzygnięć decyzyjnych w kwestii „bliskości (pokrewieństwa) zawartości treści kształcenia”:

- kryterium główne w postaci treści teoretycznych (idei i koncepcji);
- cele kształcenia (w odniesieniu do wiedzy, jej rozumienia oraz umiejętności);
- przedmiot zainteresowań (zjawiska, procesy, problemy, realnie istniejąca rzeczywistość);
- metody i techniki (procedury umożliwiające zdobycie wiedzy i umiejętności);

- instrumenty i wyposażenie wykorzystywane głównie w kształceniu praktycznym (którymi się posługuje osoba ucząca się).

Według projektodawców klasyfikacji EUROSTAT-u porządek wymienionych kryteriów wynika z hierarchii ich ważności. Kryteria te pozwalają na wyodrębnienie poszczególnych kierunków kształcenia i ich postępującą agregację w coraz mniejsze grupy w hierarchii kategorii klasyfikacji. Warto podkreślić, że tylko jedna klasyfikacja, a mianowicie australijska ASCED, w swoich podstawach metodologicznych podaje zasady stosowania omawianych kryteriów. Zasady te można ująć w sposób następujący:

- szerokie grupy kierunków kształcenia (*broad fields*) – wyróżniane głównie na podstawie treści teoretycznych oraz celów kształcenia;
- wąskie grupy kierunków kształcenia (*narrow fields*) – wyróżniane na podstawie przedmiotu zainteresowań dyscypliny, a także celów kształcenia;
- poszczególne kierunki kształcenia (*detailed fields*) – kryteriami wyodrębniania są metody i techniki, instrumenty i wyposażenie wykorzystywane w edukacji, a także, jeśli zachodzi taka potrzeba, dokładniej stosowane kryteria wyodrębniania szerokich i wąskich grup kierunków kształcenia.

Tabela 1 zawiera syntezę podstawowych właściwości analizowanych klasyfikacji, przedstawiając strukturę klasyfikacji według podstawowych kategorii taksonomicznych oraz zakres prezentacji zawartości klasyfikacji, jaki przyjąłem w niniejszym opracowaniu.

**Tabela 1.** Struktura kategorii kierunku kształcenia stosowanych w klasyfikacjach edukacji objętych analizą

Klasyfikacja	Szerokie grupy kierunków ( <i>broad fields</i> ) ( <i>subject areas – HESA</i> ) ( <i>summary groups of related programs – CIP</i> )	Wąskie/główne/ /poś rednie grupy kierunków ( <i>narrow fields</i> ) ( <i>principal subjects – HESA; intermediate groups of programs – CIP</i> )	Kierunki szczegółowe/ /pojedyncze ( <i>detailed fields</i> ) ( <i>individual subjects – HESA: single instructional programs – CIP</i> )	Programy (jako kategoria taksonomii edukacji)
HESA	0 (19)	xx (161)	0 (b.d.)	nie dotyczy
ASCED	xx (12)	xxxx (71)	xxxxxx (356)	nie dotyczy
CIP	xx (52)	xxxx (b.d.)	xxxxxx (b.d.)	nie dotyczy
EUROSTAT	x (9)	xx (25)	xxx (ok. 80)	***
ISCED	0 (9)	nie dotyczy	xx (25)	***
WHED	0 (20)	0 (b.d.)	0 (b.d.)	nie dotyczy

Uwaga: Liczba x-ów oznacza liczbę cyfr kodu cyfrowego; 0 – brak kodu cyfrowego; pola zacieniowane oznaczają kategorie klasyfikacji przedstawione w tablicach raportu; w nawiasach podano liczebność poszczególnych kategorii klasyfikacyjnych; b.d. – brak danych (setki/tysiące rekordów uniemożliwiające rachunek ręczny).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie klasyfikacji kierunków kształcenia/kierunków studiów.

Klasyfikacje różnią się nie tylko stopniem agregacji danych (najprostsze: ISCED UNESCO, WHED UNESCO; najbardziej rozbudowana: CIP i ASCED), ale także potencjalną użytecznością dla badaczy szkolnictwa wyższego, statystyków, specjalistów z zakresu polityki edukacyjnej, decydentów oraz użytkowników reprezentujących szkoły wyższe i/lub agendy państwa. Taksonomia edukacji ISCED UNESCO jest klasyfikacją o najwyższym stopniu agre-

gacji, i jako taka służy przede wszystkim statystykom edukacji analizującym tendencje rozwoju szkolnictwa na świecie oraz poszczególnych regionach. Dość wspomnieć, iż taksonomia ta zawiera jeden szeroko zakrojony kierunek studiów menedżerskich, zatytułowany „biznes i zarządzanie”, a ekonomię, historię gospodarczą, demografię, studia nad pokojem i konfliktem traktuje jako programy kształcenia w ramach szerokooprofilowego kierunku „nauki społeczne i behawioralne”.

Kierując się względami praktycznymi, należałoby wskazać przede wszystkim na zalety korzystania z klasyfikacji narodowych, tj. HESA, ASCED i CIP. Opracowania te, ze względu na niski stopień agregacji kategorii analitycznych, w porównaniu z klasyfikacjami UNESCO, są bogatym źródłem informacji o profilu specjalistycznym oferty edukacyjnej w krajach rozwiniętych, dysponujących jednocześnie silnym sektorem szkolnictwa wyższego. Również klasyfikacja EUROSTAT-u, jak się wydaje, spełnia wszelkie oczekiwania potencjalnych użytkowników, reprezentujących przede wszystkim uczelnie krajów rozwijających się i państw podlegających transformacji systemowej. Klasyfikacje UNESCO (ISCED, WHED), stanowiące podstawę metodyczną międzynarodowej statystyki szkolnictwa wyższego, są natomiast istotnym źródłem informacji dla badaczy z zakresu zarządzania i porównań międzynarodowych szkolnictwa wyższego.

Jak wynika z tabeli 1, część taksonomii czyni znak równości między kierunkiem studiów a programem studiów (a właściwie grupą programów jednoimiennych). Pojęcie „kierunek studiów” ma zatem większe znaczenie dla agencji statystycznych rejestrujących popyt na studia (kandydaci) oraz podaż kształcenia (studenci, absolwenci) niż dla samych uczelni, operujących zazwyczaj pojęciem „program studiów”. Szczególny przypadek stanowi klasyfikacja CIP, której podstawową kategorią taksonomiczną jest program studiów (*instructional program*), będący *de facto* agregacją programów jednoimiennych (różniących się tylko nazwą bądź częściami składowymi nazwy)<sup>5</sup>. Z tego też względu kategoria ta została umieszczona w tabeli 1 w kolumnie zatytułowanej „kierunki szczegółowe”.

Pobieżny przegląd taksonomii kierunków studiów, bez wnikania w szczegółowy rachunek zmian strukturalnych, występujących w ostatniej dekadzie XX wieku, pozwala na ustalenie podstawowych tendencji zmian struktur kształcenia.

Widoczną zmianą w porównaniu z sytuacją z początku lat dziewięćdziesiątych<sup>6</sup> jest proliferacja grup kierunków studiów z zakresu zarządzania i nauk o przedsiębiorstwie oraz z zakresu stosunków międzynarodowych, studiów regionalnych, mediów i komunikowania, usług publicznych, usług personalnych, a także kierunków interdyscyplinarnych. Mniejsze natężenie tej tendencji odnotowano w grupie kierunków studiów o charakterze akademickim, jakimi są np. ekonomia i jej niezbyt liczne subdyscypliny w porównaniu z rozdrobnionymi subdyscyplinami zarządzania i nauk o przedsiębiorstwie, mającymi status kierunków kształcenia w większości taksonomii edukacji<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> W niektórych przypadkach więcej niż jedna nazwa może być używana dla tego samego programu studiów (nazwy w klasyfikacji CIP oddzielone są wtedy ukośnikiem [/]). W grę wchodzi następujące okoliczności: w użyciu są dwie lub więcej powszechnie akceptowane nazwy tego samego programu; nazwy programu różnią się w zależności od poziomu studiów; w użyciu są nowa oraz stara nazwa tego samego programu. Na przykład programy: studia nad rodziną i konsumentem/studia nad potrzebami człowieka (*human sciences*)/ekonomia gospodarstwa domowego [stara nazwa].

<sup>6</sup> Uwagi dotyczące tendencji zmian w strukturze kierunkowej studiów oparte są w pierwszej kolejności na analizie danych klasyfikacji CIP wskazujących kierunki, które pojawiły się w ciągu ostatniej dekady (symbol „N”).

<sup>7</sup> Tablice ilustrujące grupy kierunków studiów z zakresu ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych oraz opis programów kształcenia zob. [www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)

## 2. Kierunki studiów ekonomicznych, menedżerskich i pokrewnych: przykład pięciu z piętnastu uczelni sieci CEMS oraz trzech spośród najlepszych uniwersytetów amerykańskich<sup>8</sup>

Dokonując wyboru uczelni zagranicznych w celu przedstawienia przykładowych struktur kształcenia ekonomiczno-menedżerskiego, kierowałem się intencją prezentacji uczelni o uznanej renomie i wysokim poziomie jakości studiów potwierdzonych bądź certyfikatem organizacji sektorowej (Europa – CEMS), bądź też czołową pozycją w prominentnym rankingu najlepszych uniwersytetów amerykańskich. Tak się złożyło, że najlepsza dziesiątka krajowych uniwersytetów badawczych (oferujących wszystkie poziomy studiów: *undergraduate*, *graduate*, *doctoral studies*) okazała się jednocześnie (z wyjątkiem trzech uczelni – Uniwersytetu Princeton, Uniwersytetu Yale oraz Politechniki Kalifornijskiej)<sup>9</sup> grupą najlepszych amerykańskich szkół biznesu (poziom *graduate*). Tak więc amerykańskie uniwersytety objęte analizą są, pod względem profilu programowego, odpowiednią grupą porównawczą dla europejskich uczelni wchodzących w skład CEMS-u.

Analizą objęto kierunki studiów dziennych (I i II poziom studiów), eliminując, na poziomie studiów *graduate*, kierunki studiów doktoranckich, poza przypadkiem Uniwersytetu Pensylwanii<sup>10</sup>. W odniesieniu do studiów *undergraduate* przyjęto zasadę eliminacji innych dyplomów niż dyplom *Bachelor*, tj. przede wszystkim dyplomów typu *sub-degree*, takich jak *Certificate*. Konwencja ta była konieczna ze względu na znaczne rozczłonkowanie struktury kierunkowej kształcenia w grupie programów prowadzących do tego typu dyplomów.

Prezentacja kierunków na poziomie studiów *graduate* dotyczy prawie wyłącznie programów prowadzących do dyplomu *Master*. Do rzadkich przypadków należą inne dyplomy niż *Master*, tj. *Postgraduate Higher Diploma*.

Pragnę wyraźnie podkreślić, iż nie interesował mnie wewnętrzny podział kierunków studiów na subkategorie specjalizacyjne, niezależnie od ich nazwy (duże zróżnicowanie nazewnictwa).

Oferta kierunkowa uczelni objętych przeglądem (w większości uniwersytety oraz uczelnie o profilu profesjonalnym, ekonomiczno-menedżerskim) wykracza poza obszar dyscyplin ekonomicznych i menedżerskich w ścisłym tego słowa znaczeniu. Ta liczebnie duża grupa kierunków (częściej interdyscyplinarnych, rzadziej monodyscyplinarnych) reprezentuje dyscypliny pokrewne ekonomii i naukom o zarządzaniu. Ze względu na dużą liczebność i różnorodność kierunków (rekordów) charakteryzujących strukturę kierunkową szkolnictwa europejskiego i amerykańskiego, jakakolwiek próba sumarycznego przedstawienia profilu programowego wybra-

<sup>8</sup> Ranking „US News World Report” 2003.

<sup>9</sup> Miejsce tych uczelni zajęły Uniwersytet Northwestern (Kellogg), Uniwersytet Chicago oraz Uniwersytet Kalifornijski – Berkeley (Haas).

<sup>10</sup> Jako przykład rozdrobnionej struktury kierunkowej studiów doktoranckich z zakresu dyscyplin ekonomiczno-menedżerskich.





nych 25 uczelni nie byłaby najlepszym rozwiązaniem. Zamiast jeszcze jednego obszernego wykazu nazw kierunków studiów pokusiłem się zatem o próbę typologii kierunków studiów ekonomiczno-menedżerskich i pokrewnych, prowadzonych w najlepszej dziesiątce uczelni amerykańskich i prominentnej piętnastce europejskich szkół biznesu. Przedmiotem agregacji są dwie duże grupy kierunków: kierunki monodyscyplinarne (podzielone na cztery subkategorie) oraz kierunki wielo/interdyscyplinarne (podzielone na sześć subkategorii):

a) kierunki monodyscyplinarne:

- dyscypliny naukowe o charakterze akademickim – teoretyczno-poznawczym (np. ekonomia, finanse, demografia, statystyka, ekonometria),
- subdyscypliny ekonomii (np. ekonomia międzynarodowa, ekonomia stosowana),
- dyscypliny naukowe o charakterze profesjonalnym (rachunkowość, weryfikacja finansowa, ubezpieczenia życiowe),
- subdyscypliny nauk o przedsiębiorstwie (np. księgowość, rachunkowość menedżerska);

b) kierunki o charakterze wielo/interdyscyplinarnym:

- dyscypliny naukowe o charakterze profesjonalnym (np. zarządzanie, biznes/zarządzanie biznesem, praca socjalna),
- subdyscypliny nauk o zarządzaniu i biznesie (nauk o przedsiębiorstwie) o charakterze funkcjonalnym (np. zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie finansowe, zarządzanie jakością, marketing, sprzedaż, systemy informacyjne zarządzania),
- subdyscypliny nauk o zarządzaniu i biznesie (nauk o przedsiębiorstwie) o charakterze problemowym (np. podatki, ubezpieczenia, przedsiębiorczość, zarządzanie ziemią, zarządzanie wiedzą, nieruchomości, zarządzanie małym biznesem),
- zarządzanie sektorami działalności gospodarczej (np. zarządzanie agrobiznesem, zarządzanie transportem, zarządzanie usługami osobistymi/„gościnnością”, zarządzanie instytucjami),
- zarządzanie usługami i sprawami publicznymi oraz społecznymi (np. zarządzanie zdrowiem publicznym, zarządzanie szkolnictwem, zarządzanie publiczne, polityka publiczna, administracja państwowa, państwo, polityka społeczna, praca socjalna),
- kierunki wielodyscyplinarne/interdyscyplinarne obejmujące liczne kombinacje ekonomii/zarządzania z dyscyplinami/subdyscyplinami nauk administracyjnych, politycznych, społecznych, prawnych, technicznych, medycznych, humanistycznych (np. ekonomia i prawo),
- kierunki interdyscyplinarne *sensu stricto* (np. studia nad pracą; studia nad rozwojem; studia nad środowiskiem; studia nad miastem; studia nad rodziną i konsumentem; rozwój, środowisko i społeczeństwo; nauka, technika i społeczeństwo; studia międzynarodowe; studia regionalne – *area studies*; media; komunikowanie).

Swoistą prawidłowością, zaobserwowaną w przeważającej większości uczelni amerykańskich i europejskich – co zresztą nie jest informacją zaskakującą – jest większy stopień

specjalizacji kierunkowej studentów na studiach magisterskich w porównaniu ze studiami dającymi stopień *Bachelor*. Ta dysproporcja, mierzona liczbą kierunków studiów, jest szczególnie wyraźna w uczelniach anglosaskich (amerykańskich, brytyjskiej i irlandzkiej).

Grupa szkół wyższych objętych przeglądem jest konglomeratem uczelni o zróżnicowanej wielkości. Czynniki kształcenia nie tłumaczy jednak do końca widocznego zróżnicowania profilu oferty programowej, uzależnionego od tradycji zarządzania programami studiów ekonomiczno-menedżerskich. Uczelnie krajów Europy kontynentalnej, takich jak państwa skandynawskie (Szwecja, Finlandia, Norwegia) oraz krajów niemieckojęzycznych (Niemcy, Austria, po części Szwajcaria) oferują „płaskie” struktury kierunkowe kształcenia w porównaniu z uczelniami brytyjskimi oferującymi rozbudowaną ofertę kierunkową studiów (np. London School of Economics).

Przeprowadzona analiza oferty kierunkowej uczelni amerykańskich i europejskich przyniosła podobne wnioski i spostrzeżenia jak analogiczny przegląd profilu programowego szkolnictwa wyższego krajów rozwiniętych, zrealizowany na początku lat dziewięćdziesiątych<sup>11</sup>. Głównym ustaleniem, jakie nasuwa analiza ówczesnych i obecnych struktur specjalistycznych (kierunkowych) kształcenia, jest stwierdzenie nieostrych (nierozłącznych) podziałów wiedzy akademickiej z zakresu ekonomii, zarządzania, spraw i usług publicznych oraz dyscyplin pokrewnych. Dlatego też w analizach dotyczących kreowania i zmian struktur kształcenia należałoby posługiwać się szerszą kategorią pojęciową niż kierunek studiów, a mianowicie modelem specjalizacji dyplomowej (zawodowej). Wielowymiarowy model specjalizacji dyplomowej studenta/absolwenta powinien zawierać, oprócz kierunku studiów („specjalizacji głównej”), inne elementy składowe:

1. Orientację programową kształcenia specjalistycznego (kształcenie ogólne jest udziałem wszystkich studentów), czyli równoległe i równoprawne ścieżki kształcenia specjalistycznego: studia bezkierunkowe („ogólne”, „modularne” czy studia na „makrokierunku” nazwanym umownie „ekonomia i zarządzanie biznesem”); tradycyjne studia kierunkowe (struktura najczęściej spotykana w praktyce); studia międzykierunkowe (w tym studia o profilu specjalistycznym zaprojektowanym przez samego studenta).
2. Komplementarne (lub też alternatywne) elementy specjalizacji dyplomowej, takie jak:
  - kierunki wielo/interdyscyplinarne: programy kombinowane o charakterze międzykierunkowym (o sformalizowanych programach typu *joint programmes*);
  - programy typu *joint programmes*, oferowane jako specjalizacje w ramach (jednego, dominującego) kierunku studiów;
  - możliwość jednoczesnego studiowania dwóch kierunków w ramach jednego programu (*bi-/dual degrees programmes*);

<sup>11</sup> Zob. P. Bielecki: *Kształtowanie struktury kierunkowej kształcenia w szkolnictwie ekonomicznym – podstawy metodologiczne*, w: *Wyższe szkolnictwo zawodowe, „Studia i Materiały”*, t. 61, Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 1994; tegoż: *Zmiany strukturalne podaży edukacji ekonomiczno-menedżerskiej w krajach rozwiniętych (OECD)*, „Biuletyn IGS” 1996, nr 1–2.



- indywidualnie zaprojektowany kierunek studiów (*individually designed major*);
  - specjalizacja typu *minor* obok specjalizacji głównej (czyli kierunku) typu *major*.
3. Elementy składowe – kategorie będące wynikiem wewnętrznego podziału kierunku („w głąb”), takie jak:
- standardowe specjalności i/lub specjalizacje kierunku (*specializations, options, streams, concentrations* itp.);
  - dodatkowe profile kształcenia czy koncentracje (*concentrations*): zróżnicowanie postaciowe kierunku studiów, mające najczęściej charakter interdyscyplinarny;
  - dodatkowe programy umożliwiające wielodyscyplinarność/wielozawodowość kształcenia i zapewniające konkretne uprawnienia zawodowe (dyplomy akademickie typu *certificate* lub specjalistyczne dyplomy stowarzyszeń zawodowych – *professional certificate*);
  - zasada wyboru więcej niż jednej specjalizacji (w ramach kierunku).

Interesującą kwestią jest również stopień autonomii uczelni w dziedzinie instytucjonalizacji zarządzania kierunkami/programami kształcenia, czyli dopuszczalna wariantowość relacji między kierunkami a strukturą organizacyjną jednostek dydaktycznych szkoły wyższej. Instytucjonalne usytuowanie kierunków studiów, zwłaszcza mających charakter interdyscyplinarny, przybiera różne formy, nie zawsze wynikające z „reguły większości”, którą trudno zastosować w przypadku programów partnerskich zapewniających dwa dyplomy, np. dyplom kierunku zdrowia publicznego (*Master of Public Health*) i dyplom *Master of Business Administration*.

Wśród alternatywnych rozwiązań organizacyjnych dotyczących usytuowania kierunków studiów należy wymienić następujące warianty:

- rozstrzygnięcie najczęściej spotykane: kierunki departamentalne prowadzone przez departamenty – podstawowe jednostki organizacyjno-dydaktyczne uczelni (jeden lub niewielka liczba kierunków);
- kierunki prowadzone przez „szkoły”/instytuty – większe jednostki dydaktyczne, prowadzące głównie studia typu *graduate* oraz studia na kierunkach o charakterze profesjonalnym (oferta może zwierać większą liczbę kierunków niż w przypadku departamentu);
- funkcjonowanie kierunków jako wyodrębnionych programów międzydepartamentalnych (*programmes, programs*), administrowanych przez departamenty („podmioty patronujące”), lub też przez specjalnie powołane komisje, a więc ciała *quasi*-instytucjonalne, pozostające poza strukturą standardowych jednostek uczelni;
- równoległe prowadzenie „konkurencyjnych” programów o tym samym kierunku przez różne jednostki dydaktyczno-organizacyjne szkoły wyższej;
- funkcjonowanie kierunków w sensie przedsięwzięć organizacyjno-programowych typu *joint-venture*, firmowanych przez kilka uczelni krajowych i/lub zagranicznych;
- franchising kierunków studiów.

**Tabela 2.** Struktura kierunków studiów z zakresu ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych na pięciu spośród piętnastu uczelni tworzących sieć CEMS

Studia I stopnia	Studia II stopnia
1	2
<b>Handelshojskolen i København / Copenhagen Business School (Kopenhaga, Dania)</b>	
<p><b>Dyplom Bachelor:</b></p> <p>Ekonomia i zarządzanie biznesem            Biznes międzynarodowy (w jęz. angielskim)            Zarządzanie biznesem i informatyka            Zarządzanie biznesem i prawo handlowe            Zarządzanie biznesem i badania operacyjne            Zarządzanie biznesem i filozofia            Zarządzanie biznesem międzynarodowym i współczesne języki obce            Zarządzanie biznesem międzynarodowym oraz język i kultura japońska (w jęz. angielskim i japońskim)            Komunikowanie w biznesie międzynarodowym            Lingwistyka matematyczna i język angielski</p>	<p><b>Zarządzanie międzynarodowe (CEMS Master) Dyplom Master:</b></p> <p>MBA (od 2003 r.)            Ekonomia i zarządzanie biznesem (częściowo w jęz. angielskim)            Ekonomia i weryfikacja finansowa            Zarządzanie biznesem i informatyka            Zarządzanie biznesem i prawo handlowe            Zarządzanie biznesem i badania operacyjne            Zarządzanie biznesem i filozofia            Zarządzanie biznesem międzynarodowym i współczesne języki obce (w jęz. angielskim)            Komunikowanie w biznesie międzynarodowym            Tłumaczenia i interpretacja            Lingwistyka matematyczna            Zarządzanie publiczne            Rozwój zarządzania</p>
<b>London School of Economics (Londyn, Wielka Brytania)</b>	
<p><b>Dyplom Bachelor:</b></p> <p>EkonomiaEkonomia i historia gospodarcza [and]            Ekonomia z historią gospodarczą [with]            Historia gospodarcza z ekonomią            Ekonometria i ekonomia matematyczna            Polityka ochrony środowiska z ekonomią            Geografia z ekonomią            Historia gospodarcza            Rachunkowość i finanse            Ubezpieczenia na życie            Matematyka biznesu i statystyka biznesu            Państwo            Państwo i ekonomia            Zarządzanie zasobami ludzkimi i stosunki pracy            Stosunki międzynarodowe            Stosunki międzynarodowe i historia            Zarządzanie            Badania operacyjne (management science)            Matematyka i ekonomia            Filozofia i ekonomia            Polityka społeczna            Polityka społeczna, sądownictwo karne i psychologia            Polityka społeczna i ekonomia            Polityka społeczna z naukami o państwie (government)            Polityka społeczna i socjologia</p>	<p><b>Zarządzanie międzynarodowe (CEMS Master) dyplomy: Master, Postgraduate Diploma</b> (ten ostatni b. rzadko spotykany):</p> <p>Ekonomia            Ekonomia rynków globalnych            Ekonometria i ekonomia matematyczna            Finanse i ekonomia            Historia gospodarcza            Ekonomia i historia gospodarcza            Ekonomia i filozofia            Rachunkowość i finanse            Analiza, projektowanie i zarządzanie systemami informacyjnymi            Studia regionalne (area studies)            Projektowanie miasta i nauki społeczne            Porównawcze nauki polityczne<sup>a</sup>            Teoria podejmowania decyzji (decision sciences)            Zarządzanie rozwojem            Studia nad rozwojem<sup>a</sup>            Studia nad środowiskiem i rozwojem            Ocena stanu środowiska            Polityka i zarządzanie systemami globu ziemskiego (University of Columbia, MPA)/studia nad środowiskiem i rozwojem lub ocena stanu środowiska (LSE, MSc) (dwa dyplomy)            Europejska ekonomia polityczna: transformacja            Europejska ekonomia polityczna: integracja            Polityka i państwa europejskie            Europejska polityka społeczna</p>



1	2
	Polityka społeczna <sup>a</sup> (wyłącznie <i>profil research</i> ) Polityka i planowanie społeczne Polityka i planowanie społeczne w krajach rozwijających się Polityka społeczna i <i>gender studies</i> <i>Gender studies</i> i studia nad rozwojem Media i komunikowanie globalne Polityka, planowanie i finansowanie zdrowia Zdrowie, ludność i społeczeństwo Stosunki międzynarodowe <sup>a</sup> Teoria i historia stosunków międzynarodowych Historia stosunków międzynarodowych Mieszkalnictwo Geografia ludnościowa Zarządzanie zasobami ludzkimi Stosunki w przemyśle <sup>a</sup> (wyłącznie <i>profil research</i> ) Międzynarodowe stosunki pracy i zarządzanie zasobami ludzkimi Międzynarodowa polityka zdrowotna Prawo i rachunkowość Lokalny rozwój gospodarczy Zarządzanie/zarządzanie sektorem publicznym Zarządzanie i regulacja ryzyka Zarządzanie organizacjami pozarządowymi Organizacja sektora pozarządowego Media i komunikowanie Regulacja mediów i komunikowania Nowe media, informacja i społeczeństwo Badania operacyjne Psychologia społeczna Psychologia społeczna i organizacji Politologia gospodarki światowej <sup>a</sup> Ludność i studia nad rozwojem Praktyka spraw międzynarodowych Polityka publiczna <sup>a</sup> Polityka publiczna i polityka gospodarcza Polityka finansów publicznych Ekonomia i finanse nieruchomości Planowanie regionalne i urbanistyczne Studia nad regionem Regulacja (państwa) <sup>a</sup> Studia rosyjskie i postsowieckie <sup>a</sup> Komunikowanie społeczne i publiczne Metody badań społecznych Statystyka
<b>Handelshogskolan i Stockholm / Stockholm</b>	<b>School of Economics (Sztokholm, Szwecja)</b>
	<b>Zarządzanie międzynarodowe (CEMS Master dyplom Master:</b> ekonomia i zarządzanie biznesem (program w jęz. angielskim, prowadzący także do tytułu zawodowego <i>Civilekonom</i> ) Ekonomia międzynarodowa i biznes międzynarodowy (dla studentów zagranicznych)

1	2
<b>Universita Luigi Bocconi (Mediolan, Włochy)</b>	
<p><b>Dyplom Laurea:</b></p> <p>Nauki ekonomiczne i społeczne            Ekonomia międzynarodowa i zarządzanie międzynarodowe            Zarządzanie biznesem            Zarządzanie publiczne oraz zarządzanie instytucjami międzynarodowymi            Zarządzanie instytucjami i rynkami finansowymi            Ekonomia rynków międzynarodowych oraz nowej techniki            Ekonomia i zarządzanie sztuką, kulturą i komunikowaniem</p>	<p><b>Zarządzanie międzynarodowe (CEMS Master) dyplom Master:</b></p> <p>MBA            Ekonomia            Ekonomia międzynarodowa i zarządzanie międzynarodowe            Ekonomia i zarządzanie środowiskiem            Ekonomia turystyki            Ekonomia i zarządzanie usługami użyteczności publicznej            Finanse przedsiębiorstwa            Metody ilościowe finansów i ubezpieczenia            Ubezpieczenia i zarządzanie ryzykiem            Zarządzanie spółdzielczością i organizacjami <i>non-profit</i>            Zarządzanie modą            Zarządzanie, prawo i humanistyka sportu            Marketing i handel elektroniczny            Biznes internetowy            Zarządzanie małym biznesem            Zarządzanie usługami sanitarnymi            Zarządzanie publiczne            Zarządzanie, ekonomia i polityka międzynarodowej ochrony zdrowia</p>
<b>Wirtschaftsuniversität Wien / Vienna University of Economics and Business Administration (Wiedeń, Austria)</b>	
<p><b>Dyplom Magister (Mag.rer.soc.oec.) (studia jednolite):</b></p> <p>Ekonomia (<i>Volkswirtschaft</i>)            Zarządzanie biznesem (<i>Betriebswirtschaft</i>)            Handel (<i>Handelwissenschaft</i>) (<i>de facto</i> zarządzanie biznesem z akcentem na języki obce w biznesie)            Nauczanie biznesu (<i>Wirtschaftspädagogik</i>)            Od semestru zimowego 2002 r. kierunki o nowych programach:  <b>Dyplom Magister (studia jednolite):</b>            Ekonomia (<i>Volkswirtschaft</i>)            Zarządzanie biznesem (<i>Betriebswirtschaft</i>)            Zarządzanie biznesem międzynarodowym (<i>Internationale Betriebswirtschaft</i>)            Nauki ekonomiczne [biznes i ekonomia] (<i>Wirtschaftswissenschaften</i>)            Nauczanie biznesu (<i>Wirtschaftspädagogik</i>)</p> <p><b>Dyplom Bakkalaureat:</b>            Informatyka gospodarcza (systemy informacyjne) (<i>Wirtschaftsinformatik</i>)</p>	<p><b>Zarządzanie międzynarodowe (CEMS Master) Dyplom Magister:</b></p> <p>Informatyka gospodarcza (systemy informacyjne) (<i>Wirtschaftsinformatik</i>)</p> <p><b>Dyplom Master:</b></p> <p>MBA (od 2003 r.)</p>

<sup>a</sup> Istnieje bliźniaczy kierunek o nachyleniu badawczym (*research*); zestawienie nie obejmuje Budapeszteńskiej Szkoły Ekonomii i Zarządzania Publicznego (The Budapest University of Economic Sciences and Public Administration – BU-ESPA) ze względu na nieczylną wersję angielską strony internetowej tej uczelni.

Źródło: zasoby internetowe uczelni zrzeszonych w CEMS.



**Tabela 3.** Struktura kierunków studiów z zakresu ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych w trzech spośród dziesięciu najlepszych uniwersytetów amerykańskich<sup>a</sup>

<b>Studia przeddyplomowe (<i>undergraduate</i>)</b>	<b>Studia dyplomowe (<i>graduate</i>)</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Harvard University</b>	
Ekonomia Nauki o środowisku i polityka publiczna Państwo Statystyka Studia społeczne Studia afroamerykańskie Studia wschodnioazjatyckie Studia bliskowschodnie Studia międzykierunkowe ( <i>interdepartmental studies/majors</i> )	Ekonomia Ekonomia menedżerska Ekonomia polityczna i państwo MBA Zachowanie organizacji Techniki informacyjne i zarządzanie Statystyka Polityka publiczna Polityka publiczna/planowanie urbanistyczne Zarządzanie publiczne Państwo Polityka społeczna Zdrowie publiczne Polityka zdrowotna Międzynarodowa polityka edukacyjna Szkolnictwo wyższe Przywództwo w szkole Studia afroamerykańskie Studia wschodnioazjatyckie Studia bliskowschodnie Studia środkowowschodnie Studia regionalne (Rosja, Europa Wschodnia i Azja Centralna)
<b>California Institute of Technology (Caltech)</b>	
Ekonomia Ekonomia menedżerska i zarządzanie Nauki społeczne Indywidualny program studiów (studia międzykierunkowe)	Nauki społeczne
<b>Columbia University</b>	
Ekonomia Ekonomia – matematyka Ekonomia – badania operacyjne Ekonomia – filozofia Ekonomia – nauki polityczne Ekonomia – statystyka Statystyka Matematyka – statystyka Nauki polityczne – statystyka Studia afroamerykańskie Studia amerykańskie Studia azjatyckie i śródziemnomorskie Studia latynoskie Studia regionalne Studia nad miastem Inżynieria przemysłu i badania operacyjne Indywidualnie zaprojektowany kierunek studiów	Ekonomia MBA Biznes i zdrowie publiczne (MBA/MPH) (dwa dyplomy) Zarządzanie publiczne Zarządzanie publiczne i zdrowie publiczne (MPA/MPH) Badania operacyjne Matematyka finansowa Metody ilościowe w naukach społecznych Statystyka Praca socjalna Praca socjalna i zarządzanie biznesem (dwa dyplomy) Praca socjalna i sprawy publiczne Praca socjalna i prawo Praca socjalna i planowanie urbanistyczne

1	2
	Praca socjalna i zdrowie publiczne (SW/MPH) Zdrowie publiczne (zarządzanie i polityka zdrowotna) Sprawy międzynarodowe Sprawy międzynarodowe i zdrowie publiczne (IA/MPH) Studia afroamerykańskie Studia amerykańskie Studia wschodniazjatyckie Studia południowoazjatyckie Studia islamskie Rosja, Eurazja i Europa Wschodnia: studia regionalne Komunikowanie Komunikowanie strategiczne Planowanie urbanistyczne Planowanie urbanistyczne i zdrowie publiczne (UP/MPH) Rozwój nieruchomości Inżynieria przemysłu i badania operacyjne Polityka i zarządzanie systemami globu ziemskiego

<sup>a</sup> Według rankingu „US News World Report”, kategoria tzw. krajowych uniwersytetów badawczych.

Uwaga: wyłącznie programy studiów doktorskich (PhD).

Źródło: „US News World Report 2003” oraz zasoby internetowe uniwersytetów objętych rankingiem.

## Uwagi podsumowujące

Obserwacje poczynione w trakcie analizy materiałów źródłowych oraz studia literaturowe pozwalają na sceptycyzm wobec opinii postulujących lub wyrażających zrozumienie dla idei regulacji państwa (lub agend pozarządowych reprezentujących interes publiczny) w dziedzinie projektowania i zmiany ram programowych w szkolnictwie wyższym, jakimi są kierunki kształcenia. Identyfikacja wniosku była zwińczeniem gorącej dyskusji środowiskowej, która była prowadzona w Szkole Głównej Handlowej na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy rozpoczynano gruntowną przebudowę struktur kierunkowych studiów w tej uczelni.

Na odrębne omówienie i ocenę zasługuje propozycja swoistego „samoograniczenia się” szkół ekonomicznych i np. wprowadzenia dwóch kierunków studiów (ekonomii i zarządzania). Wydaje się, iż pozostaje kwestią wolnego wyboru uczelni, czy oferuje ona makrokierunek typu skandynawskiej ekonomii i zarządzania biznesem, czy decyduje się na dwudzielną strukturę kształcenia, czy też idzie w ślad innych szkół wyższych, głównie anglosaskich, zdolnych powołać i z powodzeniem prowadzić kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt kierunków kształcenia. Większość uczelni objętych analizą wybrała wariant rozbudowanej struktury studiów (trzy i więcej kierunków).

Analiza porównawcza struktur kształcenia ze strukturami dyscyplinarnymi nauki oraz strukturami zawodowymi wykazała, iż między tymi kategoriami zachodzą raczej luźne rela-



cje pokrewieństwa niż relacje typu przyczynowo-skutkowego<sup>12</sup>. Jeśli chodzi o korelację struktury dyscyplinarnej nauki ze strukturą kierunkową kształcenia, można mówić o większym stopniu pokrewieństwa w odniesieniu do ekonomii i jej dyscyplin szczegółowych niż w przypadku nauk o zarządzaniu, nauk o przedsiębiorstwie i ich subdyscyplin. Natomiast jeśli chodzi o relacje między strukturą zawodową i strukturą kształcenia, nasuwa się oczywiste stwierdzenie, iż bliższe pokrewieństwo dotyczy jedynie kierunków o charakterze profesjonalnym, takich jak zarządzanie i biznes. Innymi słowy, można się pokusić o konkluzję, iż struktury kształcenia akademickiego cechuje znaczna niezależność od wpływów zewnętrznych (struktury zawodowe) oraz wpływów wewnętrznych (struktury dyscyplinarne nauki).

Pragnę w tym miejscu raz jeszcze przypomnieć, iż studia ekonomiczno-menedżerskie, mające w dużej mierze charakter studiów profesjonalnych, z natury rzeczy cechuje otwartość na kooperację programową z licznymi obszarami problemowymi dyscyplin pokrewnych lub dyscyplin pomocniczych ekonomii i zarządzania. Częstokroć dyscypliny te prowadzone są poza uczelnią zainteresowaną otwieraniem nowych kierunków interdyscyplinarnych. Jej ograniczonym zdolnościom edukacyjnym może zatem zaradzić prosta strategia *outsourcingu*, konkretyzująca założenia strategii uczelni przedsiębiorczej, zdolnej zarówno do adaptacji, jak i do kreowania popytu edukacyjnego poprzez tworzenie nowych kierunków kształcenia. Na przykład spore możliwości rozbudowy oferty kierunkowej kształcenia przynoszą, rozwijane na dużą skalę w uczelniach amerykańskich, programy badawcze typu *outreach*, ukierunkowane na współpracę z lokalnym i regionalnym otoczeniem szkół wyższych. Są one często pierwszym krokiem do powoływania nowych kierunków kształcenia.

Tabela 4 przedstawia schemat zależności między głównymi kryteriami wyodrębniania kierunków kształcenia a kryteriami pomocniczymi, które przyczyniają się do rozbudowy struktury kierunkowej studiów w zakresie ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych.

Społeczną racjonalność wybranych kryteriów zilustruję przykładami zaczerpniętymi z uczelni europejskich i amerykańskich, objętych przeglądem struktur kształcenia.

Kierunki akademickie – takie jak ekonomia, ekonometria, statystyka, demografia – są wiernym odzwierciedleniem dyscyplin naukowych obecnych w powszechnie akceptowanych i stosowanych klasyfikacjach nauki.

Oprócz ekonomii/nauk ekonomicznych, oferta programowa zawiera typowe subdyscypliny ekonomii jako dyscypliny naukowej (np. ekonomia finansowa, ekonomia polityczna, ekonomia międzynarodowa).

Równoległe z typowym interdyscyplinarnym kierunkiem profesjonalnym – odpowiednikiem dyscypliny naukowej (zarządzanie biznesem) mogą występować kierunki studiów będące pojedynczymi subdyscyplinami nauk o przedsiębiorstwie (weryfikacja finansowa, rachunkowość menedżerska).

Studia sekretarskie, rachunkowość, ubezpieczenia na życie, praca socjalna służą jako typowy przykład kierunków przygotowujących do określonego zawodu. Biegunowo odmiennym kierunkiem jest rozwój, środowisko, społeczeństwo czy filozofia, nauki polityczne i ekonomia, których absolwenci mogą wybierać spośród szerokiej gamy zawodów i profesji. Do typowych kie-

<sup>12</sup> Zob. P. Bielecki: *Klasyfikacja zawodów i funkcje zawodowe jako przesłanka projektowania struktury kierunkowej kształcenia ekonomiczno-menedżerskiego*, „Info. Biuletyn” 1995, nr 1, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy; tegoż: *Struktura dyscyplinarna nauki jako przesłanka projektowania struktur kształcenia (przykład ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych)*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1996, nr 1(127).

**Tabela 4.** Główne i pomocnicze kryteria wyodrębniania kierunków studiów wyższych (obszar ekonomii, zarządzania i dyscyplin pokrewnych)

Kryteria pomocnicze	Kryteria główne: teoretyczne treści kształcenia (idee i koncepcje), cele kształcenia (w odniesieniu do wiedzy, jej rozumienia oraz umiejętności), przedmiot zainteresowań, metody i techniki, instrumenty i wyposażenie		
	kierunek 1	...	kierunek N
Struktura dyscyplinarna nauki (dyscypliny, subdyscypliny)			
Szkoły (kierunki badań) poszczególnych dyscyplin naukowych			
Interdyscyplinarność kształcenia (kierunki wielo/interdyscyplinarne; makrokierunek: ekonomia i zarządzanie biznesem)			
Struktura i rozwój zawodów			
Rodzaje ról zawodowych i społecznych oraz typy metaumiejętności			
Kompetencje językowe			
Kompetencje w zakresie badań i kreowania wiedzy			
Typ aktywności człowieka (gospodarcza, społeczna, polityczna, kulturowa, religijna, czas wolny, rekreacja i sport, inne, ujęcie integralne potrzeb człowieka)			
Warunki bytu człowieka			
Relacje międzyludzkie i więź społeczna			
Państwo i interes publiczny (dobro wspólne)/ /wyzwania tzw. nowego zarządzania publicznego			
Rodzaj sektora gospodarczego			
Funkcje biznesu/zarządzania			
Typ przedsiębiorstwa			
Wielkość przedsiębiorstwa			
Regiony geograficzne biznesu			
Szczebel systemu gospodarczego i skala gospodarowania			
Umędzynarodowienie treści kształcenia/wyzwania globalizacji			
Wirtualizacja treści kształcenia/wyzwania tzw. nowej gospodarki			
Wiedza, informacja, technika/wyzwania tzw. nowej techniki			
Indywidualizacja treści kształcenia (kierunki projektowane indywidualnie)			

Źródło: opracowanie własne.



runków interdyscyplinarnych promujących wielozawodowość należą również studia nad pracą czy studia nad rodziną i konsumentem, studia nad miastem, studia regionalne (*area studies*).

Stosunki w przemyśle, komunikowanie, a nawet stosunki międzynarodowe wskazują na wagę i znaczenie stosunków międzyludzkich w każdej dziedzinie (i poziomie) aktywności człowieka, nie tylko w biznesie (międzynarodowym).

Ideę urzeczywistniania dobra wspólnego mają na celu takie kierunki studiów, jak zarządzanie publiczne, państwo, polityka publiczna, uwzględniające jednocześnie wyzwania związane z urynkowaniem instytucji publicznych (nowe zarządzanie publiczne).

Jasnymi kryteriami tworzenia kierunków studiów menedżerskich są funkcje biznesu/zarządzania; wymieńmy np. zarządzanie operacjami, zarządzanie finansowe, zarządzanie zasobami ludzkimi.

Takie kierunki, jak przedsiębiorczość, kreowanie nowego biznesu dowodzą znaczenia pomocniczego kryterium ról zawodowych i typów metaumiejętności.

Przykładem kierunku rozwijającego kompetencje badawcze i kreowanie wiedzy są kierunki ekonomiczne/pokrewne o profilu badawczym, np. polityka społeczna (*research*).

Procesy globalizacji życia gospodarczego są przedmiotem zainteresowania takich kierunków, jak zarządzanie międzynarodowe i finanse międzynarodowe. Kompetencje językowe rozwijają niewątpliwie kierunki w zakresie zarządzania międzynarodowego realizowane w wybranym języku obcym (*biznes międzynarodowy*).

Odpowiedzią na współczesne wyzwania związane z wirtualizacją życia gospodarczego jest kierunek biznesu sieciowego.

Rosnące znaczenie wiedzy, informacji oraz tzw. nowej techniki leży u podstaw otwierania takich kierunków, jak zarządzanie techniką, zarządzanie informacjami, mediami i techniką.

Aby nie mnożyć w nieskończoność podanych wyżej przykładów odmienności charakteru kierunków kształcenia w interesującym nas obszarze wiedzy, zatrzymajmy się na koniec nad kwestią perspektyw rozwoju struktur kierunkowych kształcenia w szkolnictwie ekonomiczno-menedżerskim. Coraz większa liczba dostawców usług edukacyjnych na polskim rynku szkolnictwa ekonomicznego, a w przyszłości także i zagranicznych, nie oznacza, iż wszystkie uczelnie będą występować w roli odosobnionych „producentów”. Jeśliby poważnie traktować zapewnienia uczelni o konieczności utrzymania i zapewnienia jakości studiów, to lepszym rozwiązaniem w niektórych szkołach byłyby stojące na wysokim poziomie studia sekretarskie, mieszkalnictwo czy praca socjalna niż kiepska ekonomia czy zarządzanie i marketing. Partnerska współpraca między uczelniami o komplementarnej ofercie programowej (i obsadzie kadrowej), niezależnie od ich statusu własnościowego, pozwoliłaby na poszerzenie tej oferty o nowe kierunki studiów, odpowiadające na popyt indywidualny, popyt pracodawców oraz popyt państwa – pośredniego („największego”) nabywcy usług edukacyjnych uczelni państwowych. Jednym słowem, partnerstwo krajowo-zagraniczne, publiczno-prywatne, partnerstwo między różnymi typami uczelni, mimo wielu problemów związanych z kształceniem międzywydziałowym i międzyuczelnianym, będzie jednym z czynników decydujących o ostatecznym kształcie struktur kierunkowych studiów w krajach rozwiniętych. Dywersyfikacja studentów studiujących nowe kierunki „międzyuczelniane” (w sensie wielości uczelni macierzystych), często o charakterze interdyscyplinarnym, może i powinna skutkować wzrostem koleżeńskich efektów kształcenia, tzw. *peer-effects* (często przywoływany przykład programów międzynarodowego MBA).

# TUNING<sup>1</sup>

## – a starting point for making changes in higher educations

### Introduction

A number of rapid changes are taking place in the educational systems, and it is important to realise that these changes call for action at all layers of the educational system, and especially calls for actions at the institutional level in order to live up to the requirements and in order to position the institution in an international context.

The main factors and trends faced at the institutional level are:

- **Expansions in the number of people requiring higher educations**, causing more heterogeneity in input and because of lack of teaching staff leading in some cases leading to a mass production in teaching instead of learning.
- **Knowledge is growing because of research**, which gives reasons for prioritisation of which knowledge is the most relevant to be presented at different levels of educations, and which part is not to be taught because of the time limitations in traditional educations.
- **Funding of higher education** becomes a more critical issue because of the growing number of people requiring higher educations and because it is an ever more challenging task to be up frontline in research. This lead to a trend where higher educations to a larger extent must rely on private funding instead of public funding.
- **New technology and methods of communication leads to new ways of teaching and doing research, but probably also creates new ways of learning among students.** Therefore more efforts have to put into research on how to use new technology and methods of communications for teaching including deciding on their limitations.
- **Students are becoming more demanding** wanting to decide on time and place for teaching and asking explanations for the content and the way teaching and learning is done.
- **Globalisation gives new opportunities for students to learn at different places and at the same time globalisation creates demand for more transparency in teaching and learning and the competences build.** This is one of the central issues in the TUNING project.

These factors and trend forces the individual institution to re-think its position at different layers of an institution, and in a changing environment calling for innovations and change, it is important

<sup>1</sup> The TUNING project was initiated among other things to live up to these challenges. For in-depth information on the Tuning project see: <http://odur.let.rug.nl/TuningProject/background.asp>



to be aware, that from a management point of view, innovation and change set the following conditions to the present ways of doing teaching and learning at higher education institutions:

- **Focus on cost/price relations** (the funding of educations and use of the funds for teaching and learning).
- **Focus on time** (decisions on years for student to complete cycles and achieve learning outcomes).
- **Quality** (both at the entry level, in the processes: teaching and learning and in output: employability, mobility, etc.).
- **Facts to support the decisions** on cost/price relations, time and quality.
- **Relations with stakeholders** in order to be able to discuss changes.

## 1. Surveys on importance of competences

One of the most successful elements of TUNING was the surveys on competences. The procedures used in the surveys are as follows:

- Every participating university had to sample a total of 150 graduates, who had recently graduated, than means graduated within the last 3 to 5 years.
- Every participating university had to gather information on competences from 30 employers.
- 15 to 20 academics from each of the participating universities filled in questionnaires on the importance of generic and subject specific competences and skills.

The questionnaires on generic skill were identical in all 7 subject area and the same questionnaire in national translations was used in all countries. The survey concepts of the Tuning project may be used in a number of ways for making comparisons such as:

- between subject areas;
- across countries;
- Institutional comparison against „main stream“ EU level at subject area level;
- graduates, employees and academics agreement.

Such comparisons can be useful for a number of reasons at different institutional levels, such as:

- General institutional level (Rectors level):
  - employability of graduates and employees perception of importance different competences at different subject areas;
  - similarity in the institution perception of context and that of graduates and employees at different subject areas;
  - strategic planning of the institutions future position;
  - accountability toward stakeholders;
  - possible reallocation of resources or more funding to strengthen subject specific areas.
- Faculty level (Deans):
  - same as at the institutional but at the subject specific level;
  - possible redesign of educations and re-weighting efforts to stimulate subject specific areas.
- Head of department/institute level:
  - discussions of departments/institutes contribution to overall employability and skills building for instance at curricula level.

- Cycle level:
  - discussion of competence building at different cycles;
  - discussions of competence building at different courses and the adding of competences from different courses to achieve best possible overall quality;
  - scheduling courses to get best possible learning outcomes at cycle level.
- Course level:
  - Awareness and priority of competences build at course level.

As outlined in the first part of this paragraph, there is a number on constraints on higher educations of which some come from the institutions and a lot of other constraints come from different stakeholders, that is why no institution can be superior in achieving all skills and competences, generic or subject specific, but may use the results of the survey to get inspiration from other subject areas, other institutions, to decide on the core skills and competences the institution wants to make high priorities.

**Conclusion:** To have full benefit from the surveys an institution should identify its own strengths and weaknesses and explain to other institutions the possible reasons for the strength and weaknesses, in order for other institutions to learn, and stakeholders, especially legislators and funding authorities should be aware of the constraints and their impact on teaching, learning and research.

## 2. Result on the importance of generic skill and achievements of the universities in the business area

Both graduates and employers in the surveys were asked on a scale from 1–4 to rate the importance of 30 skills, and state their perception of the university contribution in achieving/building these skills.

Based on the overall results from the 16 participating institutions in the business group, it is possible to construct a quality charts showing which skills are of relative great importance and which are of less importance. In the same way it is possible to make judgement of whether university contribution to the achievement of skills is rather good or rather poor.

The quality chart for graduates identify in the upper right corner the relative most important skills on which universities have a good performance according the perception of graduates. Skills in the lower right corner are skills, which are of relative great importance, but where the performance of the universities is rather poor. This means areas where business universities should put more efforts. The quality charts is a measurement of the present „state of the art“, but may also be used for discussion on future development, for instance are some skills going to become of greater importance in the future, and what will the position of the universities be, if only present levels of achievement are reached? It should be emphasised that there are significant cultural differences in the perceptions of what is considered important.

Figure 2 shows the quality chart created based on the views of the employers. A comparison of the results in Figure 1 and 2 shows rather great similarity in the position of the skills in the two charts.

As part of the survey on generic skills, academics were asked to make at ranking of 17 of the skills surveyed among graduates and employers. Because in the differences in data collection (rating and rankings) the entire set of surveys on the importance of skills are transformed



Figure 1. Results from surveys among graduates

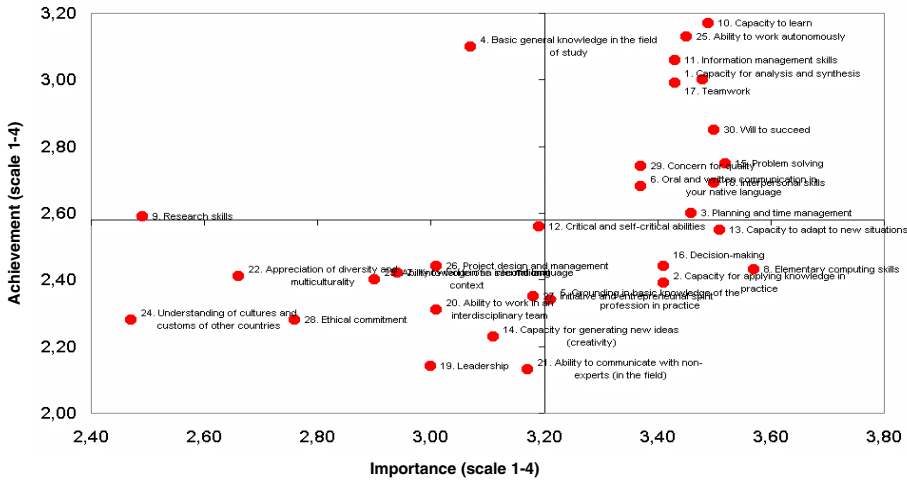
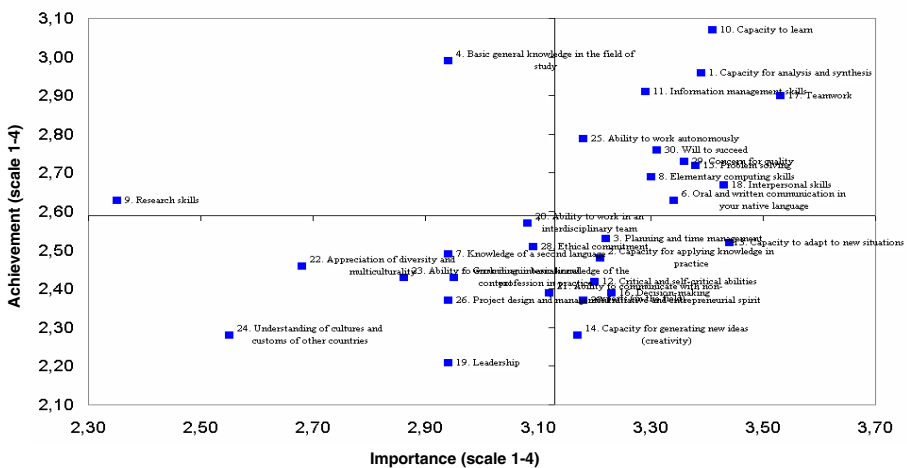


Figure 2. Results from surveys among graduates



to average rankings. Such rankings open for the possibility of making overall judgement of the extent to which the three main stakeholders; graduates, employers and academics agree upon importance of skills.

The results within the business group are presented in Table 1, together with rank correlations on the similarity of the ranking of skills among the three types of stakeholders.

Employers and graduates perception are very similar, resulting in a rank correlation value of 0.86. The rank correlation between academics perceptions of importance of skills and graduates and employer perception is positive (0.47 and 0.57), which means that academics in business universities and schools in general share the same perception of the importance of skills however, the reason for the lower correlations are the perceptions of the three skills in bold typing. *Interpersonal skills* are ranked much lower by academics. The reason is probably that academics culture

**Table 1.** Comparison of different stakeholders views on importance of 17 generic skills

Specification	Overall business group results			
	Academics ranking	Graduates ranking	Employers ranking	Average ranks
<b>Generic skills</b>				
Capacity to adapt to new situations	4	2	2	2.7
Capacity for analysis and synthesis	1	4	4	3.0
Capacity to learn	2	5	3	3.3
<b>Interpersonal skills</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	5.0
Capacity for applying knowledge in practice	3	6	6	5.0
Decision-making	8	7	8	7.7
Oral and written communication in your native language	10	8	5	7.7
<b>Elementary computing skills</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	8.0
Critical and self-critical abilities	7	10	9	8.7
Capacity for generating new ideas (creativity)	5	11	10	8.7
<b>Basic general knowledge in the field of study</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	10.7
Ability to work in an interdisciplinary team	9	13	12	11.3
Grounding in basic knowledge of the profession in practice	12	9	15	12.0
Knowledge of a second language	13	14	13	13.3
Ethical commitment	14	15	11	13.3
Appreciation of diversity and multiculturality	15	16	16	15.7
Research skills	17	17	17	17.0
<b>Similarity in perceptions: rank correlations</b>	<b>Academics</b>	<b>Graduates</b>	<b>Employers</b>	
<b>Academics</b>	1			
<b>Graduates</b>	<b>0.47</b>	1		
<b>Employers</b>	<b>0.57</b>	<b>0.86</b>	1	

and values are more oriented toward individual performance. *Elementary computing skills* are rank very low by academics compared to especially graduate perceptions. The reasons for this low ranking among academics is to be found in the fact, that academics no longer believes that it is the obligation of higher education institutions to teach basic computing. Finally we find that *Basic general knowledge in the field of study* is ranked high by academics. The likely reason for this is, that academics are proud of their subject area.

**Conclusion:** These findings are important, because they reveal the differences in opinion in an objective way, and form the basis for discussions among main stakeholders on the priorities in higher education in the future.

### 3. Priority of subject specific skills

The business group in the Tuning project focused on the subject specific competences found in most business programs by structuring business programs into major subject specific areas. Based on these subject areas a questionnaire was formulated and answered by academics at the institutions represented in the Business Group together with importance ranking of the generic skills from line 1. of the project (Generic skills and competences).

This paragraph presents the results of the subject specific ratings and link the results with the rankings of the generic skill made by academics to show if there are general tendencies to make high or low priorities of subject specific areas in the first and second cycles of business programs



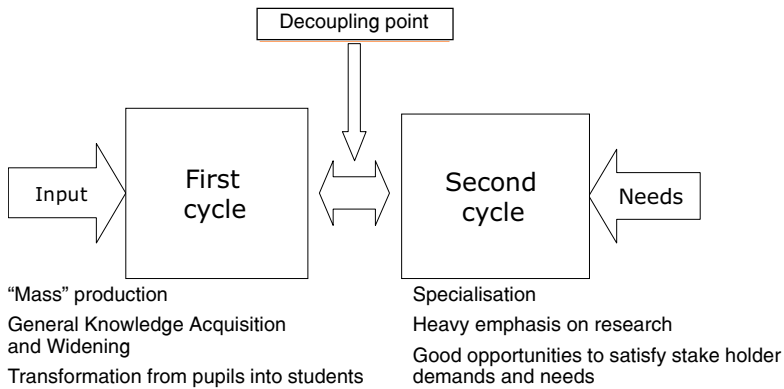


depending of the priority of generic skills. It also focuses on the priorities and relations of subject specific skills in first and second cycles.

Because business is mixed science in the sense that it deals with topics as diverse as mathematics and statistics at one extreme and psychology and human resource management at the other extreme, much effort has to be put into especially the first cycle of business programs to build up basic knowledge relevant for the students' future employability in business companies, often leaving specialisation into specific business subject areas to the second cycle. At the same time the research interests of academics tend to focus on specialised topics most relevant for subjects taught in the second cycle, which gives good opportunities for designing second cycle programs in accordance with business needs and students interests. However, the discussions in the business group seem to indicate problems with first cycle teaching and learning. It seems that research and teaching do not create good synergy opportunities in first cycles for the benefit of companies and graduates' employability. It should also be emphasised that most universities are not in control of the quality of input to the first cycle.

These problems can be illustrated by an analogy to logistics thinking, viz. the problem with the „decoupling point“, which is the point where you have made number of standard parts for a product, and start making the final product by assembling the standard parts to make the unique product to satisfy specific customer demands. This task can be illustrated as in Figure 3.

**Figure 3.** Illustration of first and second line conditions in business programs



Because of the diverse nature of subjects taught at business science and the obvious differences in approach in designing core curricula in business around Europe, these problems also concern the allocation of credits and transparency in accreditation.

Several attempts have been made to identify a way how credits can be allocated to the subject areas/modules or whatever they might be called. This has been a matter of much a debate and often neither presenters nor the audience were completely satisfied as at this point the formal approach (according to the workload) could be explained but this left a lot, including the nitty-gritty, to the „local heroes“. Also this paper cannot offer a „100%“ solution but it offers a „99<sup>44/100</sup>%“ pathway (the measure for purity according to Michael Porter, a management guru) which still leaves enough space for the local champions but also enough guidance to convince those reluctant to change.

In contrast to many other proposals the suggestion of this paper is a deductive rather than an inductive approach, in fact, it contains both elements. Both research in industry and university has

been done and the method has been tested on many occasions. The proposal is not to start with a determination of time for individual activities of the student but with defining an overall structure of subject areas first (top-down) before workload per module is going to be evaluated in the final step (bottom-up).

## 4. Structuring of university programmes

Independent of names of individual subjects very similar subject areas /modules can be identified throughout all types of universities in all Member States. However, they may be represented in a given study-programme to a lesser or higher extent. In some first- or second-cycle study-programmes some of these areas may not be included at all or may not be defined as subjects (e.g. rhetorics). One of the reasons may be that some –in particular those referring to transferable skills –have been in the discussion of late due to the needs of industry (see e.g. Skill Needs Project of the EU), however, not all universities felt the necessity to add such areas to their syllabus. Also, some universities are of the opinion that such matters are inherent parts of the various syllabi anyway and do not have to be taught/learned in specific classes.

In the following the „widest“ groups of subjects you can find are listed:

- **core modules**, i.e. groups of subjects which make up the backbone of the respective science (e.g. in Business and Management (BM): Business in Context, Business Functions, Business Environment);
- **support modules**: which complement the core modules to the extent that they help to clarify implications of e.g. business activities (e.g. in BM: Mathematics, Statistics, Information Technology);
- organisation- and communication skills modules (e.g. Learning skills, Working in Groups, Time Management, Rhetorics, Foreign Language(s)...), skills which many stakeholders have asked for a long time but which still are not necessarily included in the curriculum as independent modules yet;
- **specialisation modules/major/minor/options/electives** (mostly a list of areas out of which a student can choose one or several which he wants to understand to a larger extent (in BM for example these may be grouped according to business functions [logistics, marketing, finance...] or types of enterprises [SME, MNC,...] or geographical areas [Pacific Rim, Eastern Europe...] or business sectors [service-, pharmaceutical-, automotive industry...]);
- **transferable skills modules** (e.g. work experience/placement, projects, dissertation, business games..., areas which should develop those competences which are needed to close the gap between theory and reality and which have always been in demand but still provide a problem for many graduates when entering the labour market).

These subject areas could also be grouped as in Table 2.

The differences as regard to the subject areas in cycle one or two are not based on the area as such but rather on the basis of the degree they are openly stated. As a general guideline one can say that the higher the level the more modules which deepen the knowledge are represented most. Also the basic study skills, i.e. organisation and communication modules, will tend not to be listed at higher level. On the other hand, transfer modules are most likely to appear to a larger extent at a higher level only. Based on this classification, the business group drew



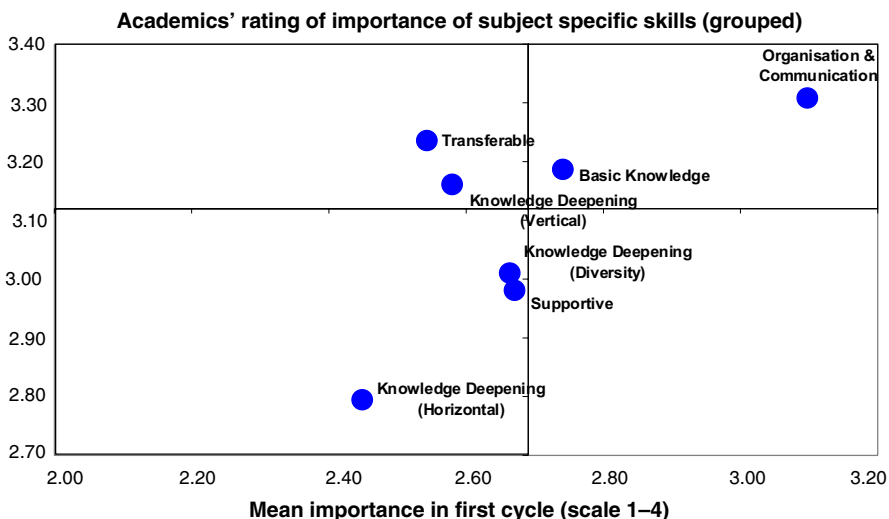
**Table 2.** Description of matrix for skills and competences in business programs

Knowledge Acquisition and Widening	Knowledge Acquisition and Deepening	Methodology: Skills/Competences to learn and transfer
<p><b>Core/basic modules</b></p> <p>Which syllabi are the essential characteristics of this degree programme? Without which course would no one consider this as the identified degree programme?</p>	<p><b>Specialisation modules/major/minor/ /electives/options</b></p> <p>vertical: specialisation in a narrow sense = deepening; horizontal: interdisciplinary = enlargement; lateral: unrelated subject areas, supplying additional areas, diversification</p>	<p><b>Support modules</b></p> <p>What else is needed to understand issues, identify and to express them in different ways? To which extent can a quantitative approach help to explain things?</p>
		<p><b>Organisation and communication modules</b></p> <p>How can I learn and organise myself? How can I present/express best what I want to say?</p>
		<p><b>Transfer modules</b></p> <p>How does theory relate to practice? How can I relate theory to practice? What are the methods?</p>

up a questionnaire to be filled in by academics to state their perceived importance of the subjects in first and second cycle of business programmes.

A total of 153 academics in business from the institutions in the business group rated the items importance a first and second cycle on a scale from 1–4, and the overall results are shown in Figure 4.

**Figure 4.** Average importance rating of subject areas



**Table 3.** Items in questionnaire filled in by academics

	Item no.	Subject specific skills and competences in Business	
1	2	3	
Knowledge Widening (basics)	3	Define criteria according to which an enterprise is defined and link the results with the analysis of the environment to identify perspectives (i.e. SWOT, internal and external value chain)	
	8	Identify the constitutional characteristics of an organisation (i.e. goals and objectives, ownership, size, structure)	
	9	Identify the functional areas of an organisation and their relations (i.e. purchasing, production, logistics, marketing, finance, human resource)	
	10	Identify the impact of macro- and microeconomic elements on business organisations (i.e. financial and monetary systems, internal markets)	
	12	Change management	
	24	Use the respective instruments for business environment analysis (i.e. industry analysis, market analysis, PEST)	
Knowledge Deepening	Vertical	2	Audit an organisation and design consultancy plans (i.e. tax law, investment, case studies, project work)
		7	Identify related issues such as culture and ethics and understand their impact on business organisations
		13	Managing a company by planning and controlling by use concepts, methods and tools (i.e. strategy design and implementation, benchmarking, TQM, etc.)
		15	Understand details of business functions, business enterprises, geographic regions, size of enterprises, business sectors and link them with the basic knowledge and theories
	Horizontal	17	Understand the principles of engineering and link them with business/management knowledge (i.e. operations management, Gantt chart, information technology)
		19	Understand the principles of Law and link them with business/management knowledge (i.e. competition law, taxation laws, etc.)
	Diverse	18	Understand the principles of ethics, identify the implications for business organisations, design scenario (i.e. exploitation of human resources, environment)
		20	Understand the principles of psychology, identify the implications for business organisations, and redesign (i.e. working in groups, teams, behavioural studies)
Supportive	4	Identify and operate adequate software	
	5	Design and implement information systems	
	6	Identify and use adequate tools (i.e. market research, statistical analysis, comparative ratios)	
	16	Understand existent and new technology and its impact for new/future markets	
	22	Understand and use bookkeeping and financial systems (i.e. profit and loss account, balance sheet)	



1	2	3
Organisation & Communication	11	Learn-to-learn, i.e. how, when, where – new personal developments is needed (i.e. rhetorics, presentation, working in teams, personal management)
	21	Understand the structure of the foreign language, and develop a vocabulary allowing to work i.e. in English as a foreign language
	23	Understanding, reading, speaking, writing in a foreign language (i.e. working in English as a foreign language)
Transferable	1	Ability to analyse and structure a problem of an enterprise and design a solution (i.e. entering a new market)
	14	On the basis of knowledge acquired in university, identify the impact of culture on business operations. (i.e. the possibility of seeling beer worldwide)
	25	Work assignments abroad (i.e. work experience in an enterprise for 20 weeks abroad)

## 5. Academics importance ratings of subject specific skills

The presentation of results will be brief, focusing on the first and second cycles relationships.

The figure divides the skills into 4 quadrants by calculating the mean importance across overall first and second cycle ratings, and then the subject areas are positioned into the 4 quadrants.

First it should be noticed that according to academics’ all areas grew more important in the second cycle compared to the first cycle. This emphasises academics’ interest in second cycle curricula but at the same time underlines the possible problems in designing and doing teaching in first cycle programs. At the same time the findings present a paradox, because first cycles normally last 3 to 4 years whereas second cycles are of 1–2 years duration. Obviously first cycles offer much better possibilities to fulfil skills development, compared to second cycles.

The first quadrant shows the subject areas that are of relatively great importance in both first and second cycles. It is found that especially Organisation & Communication and Basic Knowledge are the subject areas that academics perceive as highly important in both first and second cycles. As for the second quadrant it is found that Transferable and Vertical Knowledge Deepening skills are considered increased importance from first to second cycle. The third quadrant shows that especially Horizontal Knowledge Deepening has low priority in both first and especially second cycles. In the fourth quadrant, the one stating high importance in first cycle and lower importance in second cycles, no areas are positioned, which underlines the paradox described earlier on: there are no high priority of subject areas in first cycle which lead to less focus and lower priority in second cycles.

To investigate these directions in priority, the correlations between latent constructs are calculated and presented in Table 4.

There are significant correlations in all diagonal cells, which mean that the more important the topics are in the first cycle, the more important they become in second cycles. Besides, it is found that high importance for some subjects in first cycle results in higher priority in

**Table 4.** Correlations between first and second cycle subject skills

Significant correlations of importance perception of subject specific skills at First and Second Cycle	Second cycle						
	Basic Knowledge Widening	Knowledge Deepening (Vertical)	Knowledge Deepening (Horizontal)	Knowledge Deepening (Diverse)	Support	Organisation and Communication	Transfer
First cycle							
Basic Knowledge Widening	0.28	0.23				0.17	0.18
Knowledge Deepening (Vertical)		0.34	0.20		0.25	0.20	
Knowledge Deepening (Horizontal)			0.39				
Knowledge Deepening (Diverse)				0.30			
Support					0.33		
Organisation and Communalisation						0.38	
Transfer						0.21	0.27

second cycles. For instance increasing importance of Basic Knowledge Widening in first cycles increase the importance in second cycles areas such as: Vertical Knowledge Deepening, Organisation and Communication and Transferable skills. Overall it is interesting that no negative relationships are found, which would mean that subject areas given high priority in first cycle, were given lower priority in second cycle, implying that such skills have reach a satisfactory level in first cycle.

**Conclusions:** These findings to a large extent confirms the discussions in the Business Group of The Tuning project: More and increased heterogeneity in the quality of the students starting in the first cycle of business programs; increased amount of basic knowledge because new research require more time for teaching; and academics' research fit in with the subject areas taught in second cycles leading to higher priority of second cycles.

## 6. Relationships between generic and subject specific skills

To make the connection with core curricula and subject specific skill and generic skills of line, the relationships in academics' ranking of the subject specific skill and ranking of generic skills are investigated to find out the extent to which academics' ranking of generic skills and competences influence their importance ranking of subject specific skills, and thereby curricula development.

The descriptions in the line 1 paper divide the skills and competences into 3 main areas of competences namely:

- instrumental;
- interpersonal;
- systemic.

Based on this classification the investigations were carried out. The significant rank correlations are found in the Tables 5 and 6.



**Table 5.** Rank correlation between generic and subject specific skills in first cycle

Competences	Importance of Generic Skills	Perception of importance of first cycle of Business Programs						
		Basic Knowledge Widening	Knowledge Deepening (Vertical)	Knowledge Deepening (Horizontal)	Knowledge Deepening (Diverse)	Support	Organisation and Communication	Transfer
Instrumental	Analysis & Synthesis							
	Basic Knowledge Field						-0.17	
	Basic Knowledge Professional				-0.18		-0.19	
	Decision Making		0.16				0.16	0.22
	Elementary Computer Skills							
	Oral & Written Communication							
	Second Language		-0.20				-0.19	
Interpersonal	Critical & Self Criticism		-0.17					
	Diversity & Multiculturalism					-0.25		
	Ethical Commitment							
	Interdisciplinarity							-0.17
	Interpersonal Skills							
Systemic	Adaptability							
	Applying Knowledge	0.21	0.30					
	Capacity to learn							
	Creativity			0.20				
	Research Skills							

Positive correlations means that the higher priority of a generic skill, the more emphasis on the subject specific skill and vice versa.

Not many generic competences show significant correlations with the subject specific competences. The reasons for this may be the complexity of the survey concerning rankings of generic skills and competences.

The subject specific competence being most influenced (most significant correlations) by ranking of generic skills is Organisation and Communications both in first and second cycles. In general both positive and negative correlations are found, meaning that academics realise that the limit duration of cycles must lead to prioritising subject specific competences. For instance high priority of the Instrumental Competences: Decision Making and A Second Language influence in first cycle (table 5) the priority of the subject specific skill: Organisation and Communication, but at the same time high priority of Basic Knowledge in the Field and of the Profession decrease the importance of Organisation and Communication. High priorities of some interpersonal generic competences have a negative impact on the importance evaluations of subject specific competences in first cycle, while high priority of some systemic competences have a positive impact on the priority of subject specific competences. As for the second cycle readers are asked to investigate table 6.

**Conclusions:** There are not many high correlations between the priority of generic and subject specific competences. The significant correlations demonstrates that academics are

**Table 6.** Rank correlation between generic and subject specific skills in second cycle

Competences	Importance of Generic Skills	Perception of importance of first cycle of Business Programs						
		Basic Knowledge Widening	Knowledge Deepening (Vertical)	Knowledge Deepening (Horizontal)	Knowledge Deepening (Diverse)	Support	Organisation and Communication	Transfer
Instrumental	Analysis & Synthesis							
	Basic Knowledge Field							
	Basic Knowledge Professional						-0.19	
	Decision Making					0.20	0.17	
	Elementary Computer Skills				-0.16			
	Second Language							
Interpersonal	Critical & Self Criticism			-0.20				
	Diversity & Multiculturalism					-0.25		
	Ethical Commitment				0.17			
	Interdisciplinarity							
Systemic	Interpersonal Skills							
	Adaptability	0.16	0.16				0.16	
	Applying Knowledge							
	Capacity to learn							
	Creativity							
Research Skills							-0.18	

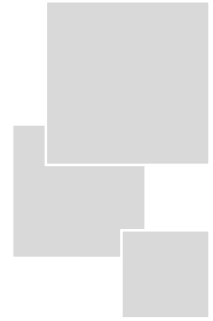
aware that high priority of one skill require lower priority of other skills, because the contents of curricula have to be taught in a limited period of time, for instance 5 years.

## 7. The achieved contributions from TUNING

The project TUNING European Educational Structures have proved very successful in especially clarifying demands for generic and subject specific competences and the impact on structuring core curricula. The project has also been able to raise the discussion on the most appropriate ways to use the ECTS system, and link this system with the learning outcomes, and thereby formulating an number of recommendations on the future use of the ECTS system on the fourth line: Assessments and quality assurance, much more work has to be done, and that is why a Tuning II project will focus more on these issues.

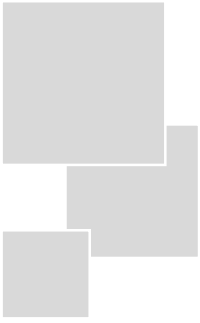


Część III



## Dyskusja panelowa

Czy potrzebne są  
nowe kierunki  
studiów  
ekonomicznych?



# Czy potrzebne są nowe kierunki studiów ekonomicznych?\*

Prof. Urszula Sztandar-Sztanderska (Uniwersytet Warszawski)

Organizatorzy konferencji powierzyli mi przewodniczenie tej części spotkania. Chciałabym przedstawić panelistów, którymi są profesorowie Zbigniew Luty, Zbigniew Strzelecki i Adam Budnikowski. Profesor Krzysztof Rutkowski, ze względu na inne zajęcia, nieco później włączy się w naszą rozmowę na temat tego, czy potrzebujemy wyspecjalizowanych, nowych kierunków studiów ekonomicznych.

Panowie reprezentują specjalności, które mogą być (nie wiem, czy już są, pewnie nam to powiedzą), kierunkami studiów i rozumiem, że wokół potrzeby ich istnienia skoncentruje się nasza rozmowa. Oczywiście nie jest przesądzone, że będziemy dyskutować wyłącznie o tej potrzebie oraz o tych konkretnych kierunkach i specjalnościach.

Pozwoliłam sobie przekazać panelistom pytania, które będą kanwą naszej rozmowy. Mam nadzieję, że pytania i uwagi z sali ją wzbogacą. Są to następujące pytania:

- Jak głęboko powinny być zróżnicowane wyspecjalizowane studia ekonomiczne i czy to zróżnicowanie oznacza od razu ich odrębność kierunkową, czy też kierunek powinien być wspólny, a poziom zróżnicowania nie aż tak głęboki?
- Czy na studiach ekonomicznych, bez względu na kierunek, powinien być zachowany wspólny kanon przedmiotów, a jeśli tak, to jak duży i co koniecznie powinien zawierać?
- Czy powoływanie kierunków przez uczelnie wynika z ewolucji popytu na usługi edukacyjne, ze specjalizacji kadry nauczającej, czy z działania rynku pracy? Czy też są inne motywy mnożenia kierunków studiów?
- Czy tworzenie nowych kierunków studiów ekonomicznych sprzyja dostosowaniu kształcenia do trendów europejskich i włączeniu się w proces boloński? Czy działa na korzyść absolwentów, którzy będą wchodzić na europejski rynek pracy?

Prof. Zbigniew Luty (Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu)

Brałem niedawno udział w dyskusji środowiskowej, podczas której uzgodniliśmy propozycję wystąpienia o powołanie nowego kierunku „rachunkowość”. Oczywiście znam procedury – nie jest tak, że wystarczy, iż mamy chęci. Istnieje bowiem pewien cykl formalny. Przeprowadziliśmy

\* Niniejszy tekst zawiera obszerne fragmenty dyskusji panelowej. Pełny tekst – patrz [www.fundacja.edu.pl](http://www.fundacja.edu.pl)

badania nauczania rachunkowości na wszystkich uczelniach w kraju i stwierdziliśmy, iż mamy wielkie zróżnicowanie przedmiotów. W związku z tym sądzimy, że należałoby dokonać pewnej unifikacji. Pracowaliśmy w następujących zespołach: przedstawiciele katedr rachunkowości, Stowarzyszenie Księgowych w Polsce, Rada Naukowa, a w ramach Rady Naukowej Komisja Edukacyjna i przedstawiciele Krajowej Izby Biegłych Rewidentów.

Jakie argumenty przemawiają za tym, ażeby myśleć o powołaniu nowego kierunku? Chcielibyśmy, aby nasi absolwenci mieli uhonorowaną w Polsce wiedzę z rachunkowości, tzn. by nie musieli przystępować do specjalnych egzaminów w zakresie usługowego prowadzenia ksiąg rachunkowych, a także by mogli mieć uznane zdane egzaminy (nie wszystkie, lecz część wystarczającą do wykonywania zawodu biegłego rewidenta). Otóż ustawa o biegłych rewidentach dopuszcza taką sytuację, iż będzie uznanych pięć przedmiotów. Natomiast my na uczelni nie możemy tych przedmiotów odpowiednio wyprofilować i dlatego myślimy o tym nowym trendzie uczenia. Jeśli chodzi o uznanie kwalifikacji absolwenta w Europie i świecie, to nie wystarcza tylko praktyczna wiedza i sprawdzenie się w biznesie, ale kiedy ktoś ubiega się np. o kontynuację studiów, musi wykazać, jaki program studiów zrealizował (liczba godzin, opis przedmiotów). I tu nie ma pełnej porównywalności w uczeniu rachunkowości na uniwersytetach w Europie i na świecie oraz w naszych akademiach. Chcielibyśmy także bardziej teoretycznie przygotować absolwentów do pracy w instytucjach Unii Europejskiej; dlatego szeroko włączamy do programu takie przedmioty jak rachunkowość międzynarodowa, finanse międzynarodowe czy prawo Unii Europejskiej. Co do możliwości profilowania specjalności branżowych – widzimy tylko jeden argument – otóż ustawa o finansach publicznych narzuca nam obowiązek prowadzenia audytu wewnętrznego. Audytorem wewnętrznym może być osoba, która ma odpowiednie kwalifikacje i zda specjalny egzamin. Również w tym przypadku absolwent musi się wykazać szczegółową wiedzą. Chciałbym móc powiedzieć, że aby zdać ten egzamin, wystarczy wiedza, którą my przekazemy na rachunkowości. Niestety, to za mało. Dlaczego? Otóż w minimum programowym – kierunkowym brakuje godzin na przedmioty specjalistyczne, na wiedzę szczegółową. W związku z tym zaproponowaliśmy następujący układ przedmiotów. Po pierwsze, przedmioty wspólne dla kierunków ekonomicznych (tzn. filozofia, socjologia, psychologia i etyka w biznesie), które zawsze powinny być przekazywane studentom. Do tego dochodzi język obcy, wychowanie fizyczne, seminarium magisterskie – te przedmioty nie były u nas kwestionowane w dyskusjach. Po drugie, przedmioty ilościowe: matematyka, statystyka, ekonometria, z bloku ekonomii i zarządzania – mikroekonomia, makroekonomia, podstawy zarządzania i teoria podejmowania decyzji i jeszcze z bloku finansów – finanse publiczne, finanse przedsiębiorstw i finanse międzynarodowe. Są to przedmioty, które, jak uważamy, powinny być w ramach każdego kierunku ekonomicznego. Nie ma wśród nich np. prawa, ponieważ chcielibyśmy mieć prawo już wyspecjalizowane w rachunkowości na kierunku MBA. Tutaj jest cały blok przedmiotów prawnych w liczbie 330 godzin i mielibyśmy m.in. następujące przedmioty: prawo cywilne, pracy, celne, dewizowe, podatkowe, europejskie, bankowe, karne, skarbowe, handlowe. Na przedmioty z rachunkowości oraz z finansów chcielibyśmy przeznaczyć ok. 1300–1400 godzin, na przedmioty wspólne (te podstawowe, kierunkowe) – tylko około jednej trzeciej całości. Taka jest koncepcja wypracowana wspólnie przez zespoły. Nie byliśmy całkiem jednomyślni. Zostawiam do dyskusji problem, czy rozszerzyć, czy zmniejszyć niektóre przedmioty. Poza tym jest jeszcze jedna kwestia – czy nazywać kierunek „rachunkowość”, czy też inaczej. Mieliśmy do wyboru dwa podejścia – albo zamiana kierunku „finanse i bankowość” na „rachunkowość i finanse”, albo profilowanie nowego kierunku „rachunkowość”. Wiele argumentów przemawia za tym, aby nie robić rewolucji i dlatego proponujemy nowy kierunek – „rachunkowość”.



Czy propozycja ta wynika z popytu na usługi edukacyjne, czy ze specjalizacji kadry nauczającej, czy też z potrzeb rynku pracy? Uważam, że o decyzji powołania nowego kierunku przesądza rynek pracy, że najważniejsze są kwalifikacje absolwenta. Chodzi o przekazanie mu kompendium wiedzy z zakresu rachunkowości.

## Prof. Zbigniew Strzelecki (Szkoła Główna Handlowa)

Reprezentuję Kolegium Ekonomiczno-Społeczne w SGH, w którym prowadzimy kierunek studiów „gospodarka publiczna”. Nie jest to więc pomysł, który rodzi się dopiero teraz, lecz idea, która zdobyła akceptację grona całego Kolegium, a obecnie została zaakceptowana przez Senat i skierowana do Ministerstwa. Odpowiadając na pytanie pierwsze, dotyczące uzasadnienia powoływania nowych kierunków studiów ekonomicznych, a w tym przypadku „gospodarki publicznej”, chciałbym stwierdzić, że decyduje o tym popyt na specjalistów określonej dziedziny – otoczenie gospodarcze i społeczne wskazuje na to, czy istnieje potrzeba uruchamiania nowych kierunków studiów. W wyniku zmian w rzeczywistości społecznej, których jesteśmy świadkami, wyłaniają się obszary, które wymagają specjalistów. Takim obszarem jest właśnie gospodarka publiczna. Bez pracowników tzw. służb mundurowych sektor gospodarki publicznej zatrudnia obecnie 4 mln osób. Na podstawie ekspertyz, które prowadzimy w ramach Międzyresortowego Zespołu Prognozowania Popytu na Pracę (jednym z ekspertów tego zespołu jest pani prof. Sztanderska), stwierdzamy, iż rzeczywistość tak szybko się zmienia, że eksperci na podstawie doświadczeń polskich i światowych, nie są w stanie określić dla 200–250 tys. osób, na które będzie popyt na pracę w najbliższych dziesięciu latach, nawet nazwy ich zawodu. Część tego popytu będzie generowana przez „gospodarkę publiczną”. Edukacja powinna wyprzedzać takie zmiany w rzeczywistości.

Po drugie, w otoczeniu gospodarczym i społecznym pojawiają się nowe instytucje o charakterze publicznym, których jeszcze kilka lat temu nie było, a dzisiaj zgłaszają ogromny popyt na specjalistów. W instytucjach tych (np. w samorządach wszystkich szczebli) brakuje określonych grup specjalistów. Odbiorcą tego typu specjalistów jest też sektor organizacji pozarządowych, który będzie przejmował coraz więcej zadań zarówno z sektora rządowego, jak i z sektora samorządowego. Istnieją wreszcie podmioty gospodarcze sektora publicznego, które funkcjonują na innych zasadach niż firmy kierujące się zasadami biznesu. Są to ramy określające potrzeby uruchamiania tego typu kształcenia.

Pytanie drugie: jak głębokie powinno być różnicowanie studiów ekonomicznych, czy oznacza to od razu odrębność kierunkową? To rzeczywistość gospodarcza i społeczna decyduje o głębokości różnicowania tych kierunków kształcenia. Żeby uzasadnić swoje twierdzenie, wykorzystam propozycję, którą już tu przedstawiono. Mianowicie, niemożliwe jest, aby absolwent ogólnego kierunku ekonomii (np. teorii ekonomii) został w firmie księgowym. Chciałbym przytoczyć przykład z życia. Oprócz tego, że pracuję w SGH, pracuję również w innej firmie i tam jestem odbiorcą absolwentów. Na stanowisku, które wymaga przygotowania ekonomicznego, ale z obszaru polityki społecznej, dokumenty, które mi przygotowuje absolwentka kierunku polityki społecznej na renomowanym uniwersytecie, mogą przyjmować bez większych problemów dopiero po trzech latach jej pracy. Ze względu na specyfikę tego, co robimy, wymagany jest pewien okres dojścia do realizacji zadań zgodnie z naszymi życzeniami. Istnieje zapewne kilka dziedzin rzeczywistości, którym powinny odpowiadać kierunki studiów ekonomicznych, w tym oczywiście, gospodarka publiczna. Nie chciałbym tutaj się licytować i stwierdzić np., że to powinno być 6, 7,

8 czy 9 kierunków, bo to byłoby bez sensu. Sądzę natomiast, że o tym, jak ma wyglądać lista kierunków powinny zdecydować obszary potrzeb społecznych. Ważne uczelnie, które mają charakter akademicki, powinny w większym stopniu niż dotychczas zdecydować o tym, jak kształtować swoją strukturę kształcenia. Ingerencja zewnętrzna powinna się sprowadzać do określenia ram, zasad, kryteriów i reguł monitoringu kształcenia na kierunkach.

Odpowiadając na pytanie trzecie, związane z kanonem przedmiotów, który powinien być wspólny, i z jego zawartością – sądzę, że podstawa studiów ekonomicznych powinna być wspólna. Podczas wczorajszej dyskusji pan prof. Kantecki obszerniej przedstawił prace prowadzone nad kanonem w SGH. Chcę tylko powiedzieć bardzo krótko, że gdy spróbowaliśmy policzyć, ile przedmiotów powinien zawierać ten kanon, a także jaka powinna być relacja między przedmiotami podstawowymi, ogólnymi a przedmiotami, które są kierunkowe i specjalizacyjne, to okazało się, że w przybliżeniu powinna ona wynosić 40–60% przedmiotów ogólnych – podstawowych do przedmiotów kierunkowych i specjalizacyjnych. Pan prof. Luty przedstawił listę przedmiotów kierunkowych i specjalizacyjnych. Nie chciałbym się odnosić do niej w szczegółach. Akceptujemy to, co jest w „Informatorze SGH” jeśli chodzi o przedmioty podstawowe i ogólne ze względu na charakter tego kierunku, natomiast przedmioty kierunkowe i specjalizacyjne są w „Informatorze” opisane dodatkowo. Tylko tytułem przykładu chcę powiedzieć, iż przedmiotami kierunkowymi są: administracja publiczna, finanse publiczne, prawo administracyjne i gospodarcze, analiza finansowa podmiotów sektora publicznego, polityka społeczna, podstawy gospodarki regionalnej i lokalnej, teoria sektora publicznego, ekonomia środowiska, przedsiębiorczość, finanse lokalne, sektor publiczny w Unii Europejskiej i ubezpieczenia. Przedmiotów bardziej specjalizacyjnych nie będę wymieniał.

I pytanie o to, z czego wynika powoływanie nowych kierunków: z popytu na usługi edukacyjne, ze specjalizacji kadry, czy z działania rynku pracy. Pewnie czynników jest kilka. Natomiast, tak jak powiedziałem na samym wstępie, głównym czynnikiem jest możliwość odpowiedzi przez edukację na potrzeby wynikające z segmentującego się, coraz bardziej specjalistycznego rynku pracy. Chciałbym dodać, iż powinniśmy mieć wiedzę o tym, czego będzie potrzebował rynek za jakiś czas, by edukacja mogła do tego się przygotować. Powinniśmy móc antycypować zmiany w systemie funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa oraz mieć wiedzę o tym, jakie zawody będzie generował rynek pracy po stronie popytu.

I ostatnia sprawa, czyli zgodność kierunku ze standardami europejskimi. Czy tworzenie nowych kierunków ekonomicznych sprzyja dostosowaniu kształcenia do trendów europejskich? W gospodarce publicznej, poza niedługimi okresami przejściowymi, Polska przyjmuje wszystkie regulacje Unii Europejskiej, w związku z tym następuje również unifikacja kształcenia w tym obszarze w skali europejskiej. Nie będziemy w tej sprawie odbiegać od standardów europejskich. Będą istniały wspólne zasady funkcjonowania sektora publicznego. My się do tego dostosowujemy, w związku z tym nie ma chyba tutaj podstaw do kwestionowania tego, że edukacja w tym obszarze w Polsce musi odpowiadać standardom sektora publicznego w Unii Europejskiej. Będą obowiązywały również wspólne zasady działalności podmiotów gospodarczych sektora publicznego, stąd, jak sadzę, żadnych odrębnych treści w nauczaniu nie będzie. Jest też kwestia unifikacji działalności sektora pozarządowego, czyli organizacji pozarządowych. Nie będzie żadnych większych problemów, jeśli chodzi o dostosowanie kształcenia do trendów europejskich, i to, że będzie to nowy kierunek, niczemu, jak sądzą, nie będzie przeszkadzało.



## Prof. Adam Budnikowski (Szkoła Główna Handlowa)

Reprezentuję przede wszystkim siebie, ale ze względu na doświadczenie, jakie zdobyłem, mogę stwierdzić, że również dzielę się doświadczeniem Kolegium Gospodarki Światowej SGH, a z racji swych licznych kontaktów z innymi uczelniami ekonomicznymi w Polsce i wydziałami uniwersyteckimi, na których kiedyś nauczana była ekonomika handlu zagranicznego, mogę powiedzieć, że korzystam także z tych doświadczeń. Ale oczywiście nikt mnie nie upoważnił do tego, żeby mówić w ich imieniu.

Rozpocznę od odpowiedzi na pytanie, czy powoływanie kierunków przez uczelnie wynika z ewolucji popytu na usługi edukacyjne, ze specjalizacji kadry nauczającej czy z oddziaływania rynku pracy? Czy istnieją inne motywy mnożenia kierunków studiów? Budzi się tu we mnie dusza polemisty i muszę rozpocząć od stwierdzenia, że pytanie, w którym występuje sformułowanie „motywy mnożenia kierunków” zawiera w sobie coś taksującego. Jeżeli coś się powiększa liczbowo, to, mówiąc o mnożeniu, pytamy lekko negatywnie, mówiąc o pomnażaniu – lekko pozytywnie, a gdybyśmy chcieli pytać neutralnie, to zapytalibyśmy, dlaczego liczba kierunków się zwiększa.

Program nauczania w szkole wyższej, a zatem liczba kierunków, zależy od popytu i podaży. Popyt to, szeroko mówiąc, rzeczywiste potrzeby wynikające z osiągniętego poziomu rozwoju gospodarczego. Podaż zaś – to faktyczne możliwości nauczania. Najczęściej podaż jest większa od popytu. Dlaczego? Ponieważ część uczonych bada zjawiska, które nie zyskały jeszcze powszechnej akceptacji. Kiedyś to groziło stosem, obecnie – wzruszeniem ramion. Jeżeli ktoś zajmuje się np. – użyję tu przykładu SGH – ekonomicznymi aspektami ochrony środowiska, to koledzy patrzają, wzruszają ramionami i pytają, czy nie ma jakiejś poważnej dyscypliny, którą mógłby się zająć. Wybrałem ten przykład, bo to jest moje uboczne hobby, bardzo mi bliskie. Część uczonych zajmuje się także dyscyplinami schyłkowymi i cały wysiłek wkłada w to, żeby je utrzymać po stronie podaży. I z tych dwóch przyczyn podaż jest często większa od popytu. Czasami popyt jest większy od podaży, zwłaszcza w okresach przełomu. Mieliśmy transformację i w krajach, zwłaszcza tych sąsiadujących z nami, w których swoboda badań i nauczania była relatywnie mniejsza, nie było kadry, która mogłaby uczyć zarządzania, marketingu czy nawet międzynarodowych stosunków gospodarczych. Wtedy to podaż była mniejsza od popytu.

Są jednak inne czynniki, które decydują o tym, czego się naucza, a mianowicie struktury. Struktury się bronią i w związku z tym programy zmieniają się wówczas, gdy walą się struktury. Sorbonę zlikwidowano, czy podzielono na części, po 1968 roku. W Szkole Głównej Handlowej zmiany programowe i likwidacja wydziałów nastąpiły wraz z transformacją. Niekiedy na programy ma wpływ ideologia (dawniej – filozofia marksistowska, dziś – marketing), czasami zaś – względy ekonomiczne. Miłość wszystkich uczelni rolniczych czy politechnik do zarządzania ujawniła się w ostatnich latach.

Wszystkie te czynniki bardzo dobrze widać w historii kierunku ekonomicznego z przymiotnikiem „międzynarodowe”. Pierwszy etap to lata 1959–1989, gdy istniał kierunek „ekonomika handlu zagranicznego”. Była to odpowiedź na popyt (jeżeli mamy handlować nie tylko z RWPG, to ludzie muszą wiedzieć coś o marketingu, muszą znać języki itd.). A więc zaczęto tworzyć ten kierunek: najpierw na Wydziale Handlu Zagranicznego w SGH (wówczas SGPiS), od 1966 r. w Poznaniu, Sopocie i na Uniwersytecie Łódzkim. Był popyt, tworzone podaż. W 1966 r. pan prof. Jerzy Dietl był dziekanem Wydziału Handlowo-Towaroznawczego, na któ-

rym istniały dwa kierunki: „ekonomika handlu wewnętrznego” i „towaroznawstwo” potem zwiększono ich liczbę, że użyję tutaj określenia obiektywnego, o trzeci kierunek „ekonomika handlu zagranicznego”. I właśnie z rąk Pana Profesora otrzymałem wówczas indeks. W efekcie wykształcono rzeszę specjalistów, którzy pracowali w centralach handlu zagranicznego i umieli handlować. Uzyskiwali oni przy okazji w ogóle dobre wykształcenie, takie, które umożliwiałoby im pracę w dyplomacji. Na przykład Jerzy Koźmiński, który bardzo dużo zrobił dla wstąpienia Polski do NATO, jest absolwentem handlu zagranicznego. Nie mówię o „czystych ekonomistach”, jak Leszek Balcerowicz, czy też pierwszy szef giełdy, co ma znaczenie czysto symboliczne. Także nasi obecni negocjatorzy z Unią Europejską są absolwentami tego kierunku.

Etap drugi rozpoczął się w roku 1990. Nastąpiła wówczas zmiana w popycie: popyt na handel zagraniczny relatywnie się zmniejszył, wzrastał popyt na inne kierunki: na zarządzanie i marketing itd. Pojawiły się „międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne” – bardzo dziwna konstrukcja, która istniała do 1997 r. na wszystkich uczelniach ekonomicznych. W końcu lat dziewięćdziesiątych zaczął się ruch po stronie popytu. Pojawiły się hasła: globalizacja, przystąpienie do Unii Europejskiej. Jednocześnie nastąpiło nasycenie rynku absolwentami zarządzania, marketingu, finansów, bankowości oraz ponownie zainteresowanie studiami, nazwijmy to, międzynarodowo-ekonomicznymi. Coś się zaczęło dziać również na szczeblu centralnym. Zaczęto podejmować przedsięwzięcia, w stosunku do których można użyć przymiotnika „konwulsyjne”. 19 czerwca 1997 r. zlikwidowano kierunek „międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne” oraz powołano, przy utrzymaniu istniejącego kierunku „stosunki międzynarodowe”, kierunek „międzynarodowe stosunki gospodarcze”. W uczelniach ekonomicznych wszyscy byli zadowoleni. Parę miesięcy później Rada Główna wycofała się z tego i zmieniła formułę kierunku na „stosunki międzynarodowe”. Stały się one megakierunkiem, w który mogą się wpisać absolwenci uczelni ekonomicznych, ale także wielu innych. Stworzono minimum programowe, które, delikatnie mówiąc, jest miękkie. Są w nim np. takie sformułowania, jak: „Każdy z powyższych przedmiotów może być realizowany w formie różnych przedmiotów” – to moje ulubione zdanie z tego minimum programowego. O co chodzi? O to, żeby każda uczelnia mogła sprzedawać, w sensie dosłownym i w przenośni, kierunek „stosunki międzynarodowe”. A więc nie trzeba mieć specjalisty od prawa międzynarodowego, od międzynarodowych stosunków gospodarczych, od międzynarodowych stosunków politycznych, tylko kilka osób, które wykładają przedmioty z przymiotnikiem „międzynarodowe”. Używałem tego przykładu wielokrotnie: zatrudniamy na uczelni profesora glaciologii, byłego ambasadora na Antarktydzie, który wykłada polską politykę polarną, a dodatkowo protokół dyplomatyczny, i zgłasza autorski wykład z prawa międzynarodowego. Jeszcze zatrudnimy jakiegoś sfrustrowanego reżysera, który wyłoży międzynarodowe stosunki filmowe i mamy kierunek „stosunki międzynarodowe”! Może przesadzam, ale niewiele. Co mamy na uczelniach ekonomicznych? Mamy kierunek „stosunki międzynarodowe”, który faktycznie w większości szkół jest kontynuacją starych kierunków. I tak np. absolwent otrzymuje dyplom, na którym jest napisane „Szkoła Główna Handlowa” i na którym jest także napisane „stosunki międzynarodowe.” Nie wynika z tego, że jest on np. ekonomistą, choć może faktycznie nim jest.

Teraz krótko odpowiem na pozostałe szczegółowe pytania. Czy potrzebne są nam nowe kierunki ekonomiczne? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Otóż w świetle tego, co powiedziałem, widać, że nie uważam, iż musi być bardzo dużo kierunków ekonomicznych. Jeżeli uda nam się tak skonstruować kierunki, że będzie tylko ekonomia i zarządzanie, to jestem za. Ze względu jednak na te wszystkie czynniki, o których tutaj mowa, nie uda się. Bo są ci „schyłkowi”, jest





interes ekonomiczny i każdy chce sprzedawać coś atrakcyjnego. W związku z tym jestem prawie pewien, że się nie uda i dlatego uważam, że w tym konkretnym przypadku należy zamienić „stosunki międzynarodowe” nauczane na uczelniach ekonomicznych, na nazwę odpowiadającą treści, czyli np. „międzynarodowe stosunki ekonomiczne”. Dlaczego? Bo jest popyt, jest podaż, bo model kształcenia się sprawdził.

Jak głęboko powinny być zróżnicowane studia ekonomiczne? Czy zróżnicowanie oznacza ich odrębność kierunkową? Powinny być zróżnicowane znacznie, jeśli chcemy mieć kierunki, i najlepiej w postaci kierunków. O kierunkach powinna decydować uczelnia. Nie widzę żadnych powodów, dla których np. Szkoła Główna Handlowa, czy Akademia Ekonomiczna w Poznaniu (którą po SGH znam najlepiej, dlatego posługuję się tym przykładem) nie miałyby same decydować o tym, jakie prowadzić kierunki.

Czy na studiach ekonomicznych, bez względu na kierunek, powinien być zachowany pewien wspólny kanon przedmiotów? Jak duży, co powinien zawierać? Tak, powinien być zachowany, i nauczanie tego kanonu powinno trwać 2 lata. Powinny tam być poważne dyscypliny, czyli rzeczywiste przedmioty, takie, do których są podręczniki, a więc nie dyscypliny wydumane, nauczane tylko dlatego, że ktoś się nimi zajmuje.

Czy tworzenie nowych kierunków studiów sprzyja dostosowywaniu kształcenia do trendów europejskich, włączenia się w „proces boloński”? Czy działa na korzyść absolwentów, którzy będą funkcjonować na europejskim rynku pracy? Wydaje mi się, że demonizujemy „proces boloński”. Uważam, że uczyć się należy od najlepszych. Nawet obecnie na rynku europejskim bardziej się liczą dyplomy dobrych uczelni amerykańskich niż uczelni, które podpisują się obiema rękami pod *Deklaracją Bolońską*. Jeżeli *Deklaracja Bolońska* ma nam narzucać jakieś wzorce (tak jak – w przenośni – wzorec maltańczyka, owczarka alzackiego czy innej psiej rasy), to jestem przeciw. Jeżeli to rzeczywiście coś wniesie, to jestem za. Sądzę, że o miejscu absolwentów danego kierunku na rynku pracy będzie decydowała przede wszystkim ranga uczelni, o którą należy dbać. Konkludując, uważam, że na uczelniach ekonomicznych powinien istnieć wyodrębniony kierunek ekonomiczny pod inną nazwą niż „stosunki międzynarodowe”. Bo to byłoby faktyczne zaakceptowanie stanu, który występuje.

## Prof. Urszula Sztandar-Sztanderska

Spróbuję wysnuć konkluzję z tych trzech wypowiedzi. Otóż wszyscy panowie wypowiadacie się za potrzebą różnicowania studiów ekonomicznych – tutaj nie było żadnych gruntownych rozbieżności. Nazywacie je „kierunkami”, mówicie o tym, że kanon wspólnej wiedzy może sięgać od jednej trzeciej do 40% materiału (bo tak przekładałam również te dwa lata Studium Podstawowego SGH w stosunku do pięciu). To są wyraźnie studia ekonomiczne, także wówczas gdy noszą nazwę „stosunki międzynarodowe”. Jak rozumiem, uwarunkowanie różnicowania studiów wynika w pierwszej kolejności z potrzeb rynku pracy, ale poza wymienionymi w pytaniu potencjalnymi przyczynami pojawiło się uwarunkowanie inne, instytucjonalne, polegające na tym, że jest regulacja państwowa, która nazywa kierunek w określony sposób, i to już stwarza pewien problem. Na przykład *de facto* wykładane są międzynarodowe stosunki ekonomiczne, a mamy do czynienia z workiem, w którym trudno wyodrębnić człon ekonomiczny w nazwie. Jest to rozwiązanie typowo regulacyjne i rozumiem, że gdyby można było dać dyplom, na którym byłoby napisane kierunek „ekonomia” w specjalności „stosunki mię-

dzynarodowe”, to rozwiązałoby to problem. Takie rozwiązanie w ramach obecnych możliwości regulacyjnych jest chyba dopuszczalne? Może nie jest dla Państwa zadowalające, nie zmienia to jednak faktu, że istnieje taka możliwość. Czy sprzyja to dostosowaniu naszych absolwentów do funkcjonowania na rynku pracy, tego chyba do końca nie wiemy, bo ten problem został mało zaakcentowany. Pan prof. Zbigniew Luty mówił o nim w związku z funkcjonowaniem na europejskim rynku pracy specjalistów od rachunkowości, ale naprawdę europejskie uprawnienia w tym zakresie zdobywa się w trakcie studiów podyplomowych i składania odpowiednich egzaminów. Oczywiście lepsze lub gorsze przygotowanie z okresu studiów może sprzyjać łatwiejszemu uzyskaniu takich uprawnień. Poświadczają to przykłady naszych absolwentów, którzy funkcjonują w międzynarodowych firmach doradczych czy audytorskich i takie uprawnienia masowo zdobywają. Znam także absolwentów SGH, którzy uzyskali te uprawnienia, a nie kształcili się bynajmniej na kierunku „rachunkowość”. Dostałam więc częściową odpowiedź na swoje pytania. Częściową w tym sensie, że, jak widać, istnieje potrzeba zróżnicowania i nie ulega wątpliwości, że nie można kończyć ekonomii ogólnej, bo wtedy nie ma się właściwego przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy. Niemniej powinien być dany wspólny podkład podstaw ekonomicznych, bo inaczej przestaje się być ekonomistą. Inną sprawą jest kwestia regulacyjna: jak mają się nazywać dyplomy, jak je będziemy sprzedawać na europejskim rynku pracy. Ważniejsza jest oczywiście wiedza, która łączy się z dyplomem. Odpowiednie certyfikaty będą honorowane, kiedy nasi absolwenci będą się sprawdzali na rynku, ale również gdy będą poddawani unifikacji. Proces boloński oznacza dążenie do osiągnięcia w najszerszym zakresie porównywalności dyplomów i nie możemy się od niego odcinać, bo będziemy na tym tracić. Natomiast standardów bardzo szczegółowych nikt nie próbuje tworzyć.

## Prof. Krzysztof Rutkowski (Szkoła Główna Handlowa)

Dziękuję za zaproszenie do panelu, tym bardziej że w zestawie kierunków, który został nam przedstawiony, znalazł się kierunek „logistyka i transport”. Tak się złożyło, że od dwudziestu kilku lat zajmuję się logistyką, a od przynajmniej jedenastu lat buduję w Polsce podstawy nauczania logistycznego, a jest to pierwszy przypadek, kiedy do naszego przodującego ośrodka logistycznego zwraca się ktoś z prośbą o opinię. Mam wrażenie, że do tej pory propozycje kierunków nadchodzą z innych zupełnie stron. Dyscyplina, którą się zajmuję, jest bardzo specyficzna i nowa w Polsce. Pojawiła się wraz z nowym systemem, wielką reformą przeprowadzaną na początku lat dziewięćdziesiątych. I muszę powiedzieć, że początkowo nie było na tę dyscyplinę wielkiego zapotrzebowania, po prostu gospodarka i biznes borykały się z trochę innymi problemami. Natomiast kilka uczelni w Polsce potraktowało ją bardzo poważnie, stworzyło podstawy rozwoju, powołało bardzo mocne ośrodki i podjęło badania. I jeśli ktoś stawia mi pytanie, czy powinien być osobny kierunek logistyczny, to muszę powiedzieć, że mam do tego bardzo ambiwalentne podejście i zaraz wyjaśnię dlaczego. Nie ulega wątpliwości, że pewne ośrodki chciałyby ten kierunek rozwijać z tego względu, że pojawiło się nań duże zapotrzebowanie rynkowe, że jest to bardzo modna dyscyplina. Tylko że logistyka jest taką dziedziną, w której kształci się na bardzo różnym poziomie. W Szkole Głównej Handlowej kształcimy menedżerów logistycznych, którzy zarządzają wielkimi systemami, i są to specjaliści, których nie ma w Polsce zbyt wielu, co najwyżej kilkuset. Kształcimy na różne szczeble średnie specjalistów analityków, a na siłę możemy też kształcić ludzi, którzy będą pracowali w magazynach



czy ewentualnie na jeszcze niższych stanowiskach. I wówczas będziemy udawali, że kształcimy na poziomie akademickim. Okazuje się, że rynek potrzebuje ograniczonej liczby bardzo dobrze wykształconych logistyków oraz bardzo wielu osób przygotowanych tylko zawodowo. I nagle okazuje się, że od osób przygotowanych zawodowo należy także wymagać wiedzy akademickiej. Takie kształcenie wyraźnie wchodzi w obszar zainteresowania uczelni o charakterze akademickim, choć się okazuje, że prawdopodobnie nie ma wielkiego zapotrzebowania rynku na takich absolwentów. Jak na tym tle przedstawiają się absolwenci logistyki? Otóż postrzegam logistykę jako osobę, która przede wszystkim jest bardzo dobrze przygotowana jako ekonomista i specjalista od zarządzania, dlatego że planowanie, wdrażanie stanów logistycznych, kontrolowanie – to są dziedziny, w których jest potrzebna rozbudowana wiedza dotycząca zarządzania operacjami, marketingu, finansów, zarządzania jakością, systemów informacyjnych i innych, a do tego pewna wiedza specjalistyczna, która pozwoli zrozumieć zarządzanie logistyczne. Jeżeli mówimy o kierunku, to miałem to nieszczęście, że spotkałem się z kilkoma bardzo ułomnymi propozycjami, a potem nagle pojawiła się propozycja „logistyka i transport”. Dlaczego „transport”? Przecież takich dziedzin jak transport jest w logistyce dużo więcej. Są ludzie, którzy zajmują się tylko zarządzaniem zapasami, są ci, którzy zajmują się składami bądź zakupami, gospodarką materiałową czy systemami informacyjnymi. A tu jest wyraźne zaproszenie do tego, żeby połączyć nowoczesną dyscyplinę zarządzania (logistykę) z dyscypliną, która była bardzo rozwinięta i popularna raczej w poprzednim systemie. A więc, po pierwsze, gdybym był już do tego zmuszony, żeby otwierać kierunek, to powiedziałbym wyraźnie – twórzmy kierunek „logistyka”, a nie „logistyka i transport”.

I druga sprawa. Obserwuję kariery naszych absolwentów i mogę oświadczyć, że wśród tych, którzy wyszli z mojego seminarium, ze ścieżki logistycznej SGH, nie ma bezrobotnych. Dlaczego? Bo oni byli bardzo dobrze przygotowani ogólnie. Jeśli mielibyśmy realizować któryś ze znanych mi scenariuszy kierunków, na których na kierunku „logistyka” od drugiego czy trzeciego roku są wprowadzane przedmioty typu „transport”, ale w rozbiciu na takie szczegóły jak ekonomika transportu, organizacja transportu, polityka transportowa, opakowania, kody kreskowe, magazynowanie, przechowywanie, to pragnę zapytać – komu to jest potrzebne? To nie jest na pewno potrzebne ludziom, którzy mają być menedżerami logistycznymi, planować, wdrażać, kontrolować systemy. To jest potrzebne komuś, kto będzie pracował w magazynie. Jeżeli to jest potrzebne komuś, kto będzie pracował w magazynie, na niższym szczeblu, to po prostu powiedzmy, że ten kierunek jest potrzebny do kształcenia zawodowego, a nie akademickiego.

Następna bardzo ważna sprawa. Otóż rozumiem, że idea powołania kierunku pojawia się wtedy, kiedy myślimy: chcemy mieć specjalistę z tego kierunku. Ale czy rzeczywiście trzeba otwierać kierunek, jeżeli chce się mieć specjalistę z kierunku? Przecież naprawdę można wspólnie prowadzić ludzi do specjalizacji ścieżkami specjalizacji, ścieżkami studiów, elastycznymi systemami edukacji, co mamy w SGH. Niewykorzystane są możliwości, jakie dają seminaria magisterskie, różnego typu praktyki i dlatego jestem przeciwny mnożeniu kierunków. Być może jestem przeciwny także z tej przyczyny, że byłem humboldtczykiem, pracowałem 3 lata na uniwersytecie w Niemczech i wiem, jak wspólnie tam funkcjonuje *Weltwirtschaftslehre* czy *Betriebswirtschaftslehre* i w ramach tego cała plejada różnego typu specjalizacji kierunkowych. Tak samo jest w Stanach Zjednoczonych. W naszej dziedzinie są potrzebni generaliści, których firmy przejmują i których potem wprowadzają na własne ścieżki rozwoju. Przestańmy

wierzyć, że można w uczelni przygotować specjalistę do miejsca pracy w konkretnej firmie – żaden uniwersytet tego nie czyni. Natomiast firmy – chętnie kupują ludzi, którzy mają bardzo wysoki iloraz inteligencji, a ponadto opanowali matematykę wyższą, znają języki obce, podstawy zarządzania, podstawy ekonomii, a potem, jak ich się wprowadzi na ścieżkę szkolenia korporacyjnego, jak im się da szlif, to z nich powstają wspaniali logistycy. Nie dają jednoznacznej odpowiedzi, czy jestem za powoływaniem nowych kierunków, czy nie. Muszę natomiast stwierdzić, że obserwuję, jak przez tworzenie nowych kierunków następuje usztywnianie struktur i zabijanie elastyczności systemu, który reaguje na sygnały rynku. A co mówi rynek? Przez kilka lat rynek chłonał logistyków, dzisiaj natomiast pojawia się wśród nich bezrobocie. Kiedy za 2, 3 lata wyjdą absolwenci ze szkół logistycznych, kiedy studenci kształceni w ramach tych kierunków będą wchodzili w życie, to będą wchodzili w świat ludzi bezrobotnych. A więc należy powoływać kierunki tylko wtedy, gdy jest to uzasadnione. W mojej dziedzinie – w takim kształceniu jak proponowano – mam bardzo ambiwalentne i raczej sceptyczne podejście. Potrzebne są bardzo mocne podstawy ekonomiczne, bardzo mocne podstawy zarządzania, choćby dlatego, że dziś w świecie przestają dominować struktury awansu pionowego. Przecież dzisiaj nie robi się kariery w jednym pionie, tylko ludzie są przrzucani między pionami, w zespołach projektowych, w firmach wirtualnych, które kształcą bardzo ściśle i fachowo. Być może robimy absolwentom wielką krzywdę, kształcąc ich wąskospecjalistycznie, dlatego że kiedy się okaże, że oni w swej dziedzinie nie znajdują pracy, to zarazem nie będą akceptowani w innej.

## Prof. Urszula Sztandar-Sztanderska

Przedstawił pan trochę inne stanowisko niż poprzedni paneliści, dla których uruchomienie kierunku staje się jak gdyby warunkiem kształcenia kierunkowego. Pan zaś stoi na stanowisku, że w ramach kształcenia ogólnego też można uzyskać ukierunkowanie. A dobry poziom kształcenia – bez względu na to, jaką metką będzie opatrzony – sprawdzi się na rynku pracy.

## Dyskusja

### Prof. Jerzy Dietl (Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości w Łodzi, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu)

W niektórych wypowiedziach przewijała się chęć porównywania tego, co jest teraz, z tym, co było kiedyś. Uważam, że nie można dokonywać porównań z okresem, kiedy się włączało w umysł młodych ludzi negatywną wiedzę, jak słusznie mawia Leszek Balcerowicz. Nie jest rzeczą przypadku, że gdy odzyskaliśmy niepodległość, to najlepiej prowadzili biznes filozofowie czy absolwenci politechnik, bo oni po prostu umieli porządnie myśleć. Im pomagało ich ogólne wykształcenie. Nie neguję olbrzymiej potrzeby istnienia różnych specjalistów, ale, po pierwsze, do tego wystarczą studia zawodowe. Jeśli chcecie mieć techników, można poradzić studia zawodowe i takich techników wykształcić. Jeżeli natomiast chcecie mieć ludzi wykształconych, to mi to nie wystarcza. Przypominam sobie, jak obserwowaliśmy audytorów w dużych projektach inwestycyjnych, np. w Polsko-Amerykańskim Funduszu Współpracy. Oni mieli porządne wykształcenie ekonomiczne, porządne przygotowanie metodyczne, i rzeczywiście potrafili nam zrobić porządną analizę, bo byli ekonomistami. Tworzenie odrębnego kierunku jest wyrzuceniem jeszcze jednej działki finansów z innych kierunków – pytam się – jakich? Można

być ekonomistą czy specjalistą od zarządzania, jeżeli się nie zna możliwości pozyskiwania źródeł informacji. Aby zdobyć wiedzę o pozyskiwaniu źródeł informacji, trzeba mieć porządne wykłady z księgowości. Tutaj przewinęła się myśl, że powstają pewne instytucje (organizacje *non-profit*), sektor publiczny, wobec tego potrzeba specjalistów do tego sektora i to jest instytucjonalny punkt widzenia. Podam przykład – tzw. marketing nie jest oczywiście żadną nauką, tylko eklektyczną wiedzą z kierunku. W dawnych czasach często brałem udział w organizacji różnych jego międzynarodowych stowarzyszeń. Jakich myśmy tam mieli ludzi? Mieliśmy matematyków, bo byli potrzebni, mieliśmy psychologów, bo byli potrzebni, mieliśmy ekonometryków, bo trzeba było budować długookresowe modele, mieliśmy oczywiście ekonomistów, bo to było potrzebne. Oni wszyscy byli również „od marketingu” – trochę się tego marketingu nauczyli na bazie tych podstawowych dyscyplin. Tak samo jest z organizacjami *non-profit*: potrzebujemy socjologa, bo jest instytucja; potrzebujemy dobrego ekonomisty, bo trzeba zoptymalizować. Tworzenie nowych bytów w postaci kierunków studiów jest tutaj niepotrzebne i bardzo niebezpieczne.

Jeszcze jedna uwaga, którą niesłuchanie trafnie podjął pan prof. Strzelecki: przecież przy tej zmienności rynku pracy nie można *ex ante* ustalać, czy jest zapotrzebowanie na jakąś wąską dziedzinę, bo przecież to się zmienia po 2–3 latach. Trzeba dać studentom porządną podstawę kształcenia ekonomicznego.

I ostatnia uwaga: we wszystkich kierunkach, które były tutaj wymieniane, bez trudu można ludzi wykształcić, nawet wąsko, w ciągu 2 lat czy półtora roku. Im szersza baza studiów, tym większe możliwości najrozmaitszych specjalizacji. Najrozmaitszych – choćby tych drugich poziomów, o których mówiła pani prof. Szanderska, a więc specjalności, dalej: specjalizacji itd. Poza tym, jeśli my tego nie robimy, to hamujemy inwencję szkół wyższych. Bo przecież specyfika uczelni polega również na tym, że znajdzie się wybitny profesor, który w jakiejś dziedzinie coś znaczącego robi. Uważam, że tego nie należy niszczyć. Jeśli chodzi o „stosunki międzynarodowe”, to powiedzmy szczerze – handel zagraniczny istniał w uczelniach, bo to była uprzywilejowana dziedzina. Wiadomo, że absolwenci tego kierunku mogli jeździć za granicę, jeżeli należeli do określonych instytucji, np. do partii. Oczywiście, każdy miał ochotę mieć kontakt z handlem zagranicznym i go studiować. W dzisiejszej sytuacji nie może istnieć najmniejsze przedsiębiorstwo nie znające rynku międzynarodowego od strony organizacji handlu zagranicznego. Teoria handlu zagranicznego jest jedną z najważniejszych teorii ekonomicznych. Jak można bez handlu zagranicznego w ogóle mówić o ekonomii? Natomiast stosunki międzynarodowe słusznie zostały odrzucone z kierunków ekonomicznych, bo Rada Główna postanowiła, że są to studia społeczne, z podstawowymi dziedzinami: politologią, prawem międzynarodowym, socjologią.

## Prof. Ryszard Domański (Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych)

Chciałbym najpierw odnieść się do głosów panelistów i potem przedstawić jeszcze raz swoją propozycję. Przychylam się do wystąpienia profesorów Dietla i Rutkowskiego, ich ogólnego nastawienia wobec wagi kształcenia ogólnego na tle szkolenia zawodowego. Najpierw nawiążę do głosu prof. Strzeleckiego, który powiedział, iż nie wyobraża sobie, aby specjalista od teorii ekonomii mógł być dobrym księgowym. Kieruję placówką edukacyjną, w której od 7 lat nie mogę wydobyć dobrego bilansu od księgowych. I właściwie dopiero postawienie sprawy

na gruncie teorii ekonomii pozwala zrozumieć, co się dzieje z takimi prostymi rzeczami jak pozycje bilansu i jak je zapisywać w świetle obowiązujących przepisów.

[...] I wreszcie – jakie kierunki studiów? W komunikacie przedstawionym na tę konferencję opowiedziałem się za trzema kierunkami kształcenia ekonomicznego. Jak je rozróżniłem, wedle jakich kryteriów? Rozróżnienie wyłania się w następstwie różnic w sposobie stawiania problemów i w ślad za tym różnic w przedmiocie odkryć naukowych. Stosując uproszczenie, mówię o kierunku „ekonomia”. Ekonomia pyta, jakie zjawiska i zachowania objaśnia proces gospodarczy, odkrywa wyjaśniającą moc danego czynnika lub kategorii w różnych zastosowaniach. Dlatego dewiza „formułuj reguły istoty czystego działania danego czynnika, w abstrakcji od innych” prowadzi do formowania praw, modeli ekonomicznych.

Druga dyscyplina (czy kierunek) to *business economics*. Ta dziedzina pyta, jakie czynniki określają dane zjawisko, proces zachowania, wybór, przyjmując punkt widzenia indywidualnego decydenta, podejmującego wybory w imię własnego interesu (firmy, osoby). Poszukuje się, czy czegoś nie pominięto w opisie i to wchodzi do modeli ekonometrycznych oraz do szukania ekлекtycznych istotności wpływu czynników.

I wreszcie polityka publiczna, która pyta o wybory dokonywane przez podmiot decyzyjny, ale w imieniu nie swoim, lecz zbiorowości. Tutaj mamy takie przedmioty jak np. *public policy* czy *public choice*. Jasne jest, że z tym się też wiąże sylwetka absolwenta i to, czym ów absolwent ma się zajmować w pracy zawodowej. Kierunek „ekonomia” kształci przede wszystkim na potrzeby reprodukcji rozszerzonej samego sektora, pozostałe kierunki kształcą na potrzeby szeroko rozumianej praktyki.

Kierując się takim rozumowaniem, rok temu złożyłem u rektora SGH strategię tej uczelni. Zaproponowałem podział SGH na trzy wydziały – szkołę *public policy, economics* i *business administration*. Wiązałoby się to z przesunięciem i łączeniem struktur obecnie istniejących. [...] To tyle, jeśli chodzi o kierunki kształcenia.

I wreszcie, jak mantrę powtarzam, że to, ile ma być kierunków, to jest jedna sprawa, a druga to jest poziom kształcenia – w jakiś sposób mierzalny. My, ekonomiści, możemy te poziomy precyzyjnie zmierzyć na podstawie rodzaju podręczników, które są uznawane za bazowe. Stąd mamy poziom licencjacki i magisterski, a rozróżniamy to na podstawie nie tego, ilu mamy pracowników samodzielnie zatrudnionych i profesorów belwederskich, tylko na podstawie tego, czy wykład jest prowadzony na podstawie podręcznika poziomu średniego, wyższego czy bazowego. I tu jest najwięcej do zrobienia. [...]

## Dr Stanisław Macioł (Szkoła Główna Handlowa)

[...] Jeżeli chodzi o kierunki studiów, to wydaje mi się, że „proces boloński” daje nam szansę rozwiązania diskutowanego tu problemu: czy kształcić na dwóch kierunkach – „ekonomii” i „zarządzaniu”, czy też w ramach większej liczby kierunków studiów. Jeśli w przyszłości – a myślę, że do tego dojdzie – wprowadzimy studia dwustopniowe, tzn. studia licencjackie i następujące po nich studia magisterskie, to nie będzie większych przeszkód, aby studia licencjackie ograniczyć do dwóch wspomnianych kierunków. Na ich podstawie na studiach magisterskich – traktowanych jako studia II stopnia – moglibyśmy rozszerzyć gamę kierunków studiów. Tu byłaby szansa na uruchomienie również innych – poza dotychczasowymi – kierunków studiów ekonomicznych (np. diskutowane dziś „międzynarodowe stosunki gospodarcze” i „rachunkowość”). [...]

Jak już państwu wiadomo, wniosek Szkoły Głównej Handlowej do Państwowej Komisji Akredytacyjnej o zatwierdzenie kierunku „gospodarka publiczna”, na którego prowadzenie uczelnia miała okresową zgodę Ministra Edukacji Narodowej na początku lat dziewięćdziesiątych, został przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego zaopiniowany negatywnie. [...] Główną przyczyną odmowy było to, że spośród 21 przedmiotów tworzących minimum programowe kierunku „gospodarka publiczna” 18 przedmiotów występuje również w minimum programowym kierunku „ekonomia”. Ponieważ w SGH te 18 przedmiotów to są przedmioty obowiązkowe i wspólne dla wszystkich kierunków studiów, mógłbym powiedzieć, że Szkoła ma tylko jeden kierunek studiów – „ekonomię”, a przecież tak nie jest. Oferta przedmiotów kierunkowych na kierunku „gospodarka publiczna”, o której mówił pan prof. Strzelecki zawiera – jeśli się nie mylę – 10–11 przedmiotów, i są to przedmioty całkowicie odmienne od tych oferowanych na kierunku „ekonomia”. Te kierunki studiów wyraźnie się różnią. W SGH po wspólnym bloku przedmiotów realizowanych w ciągu 2 lat studiów następuje kształcenie kierunkowe i specjalnościowe. Jest to zgodne zarówno z minimalnymi wymaganiami programowymi uchwalonymi przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, jak i standardami wypracowanymi przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

## Prof. Stefan Grzesiak (Uniwersytet Szczeciński)

Chciałbym zabrać głos w imieniu uczelni spoza Warszawy, gdyż dotychczas występowali głównie gospodarze. Jest to zrozumiałe, mają bowiem najwięcej doświadczeń w tematyce poruszanej w dyskusji.

Powstawanie nowych kierunków studiów często wiąże się z doraźnymi interesami uczelni i wydziałów, nierzadko głównie ekonomicznymi. Było tak zwłaszcza w ostatnich latach. Należałoby zwrócić uwagę na trzy zasadnicze sprawy:

- problem stanu kadry i firmowania przez nią kierunku;
- kwestię mody i oczekiwań kandydatów oraz przyszłych absolwentów;
- sprawy administracyjne i formalne, wynikające z decyzji organów zwierzchnich.

Proces boloński zakłada od 2009 r. studia dwustopniowe na terenie całej Unii Europejskiej. Od 10 lat prowadzimy w Uniwersytecie Szczecińskim wspólne studia polsko-niemieckie z informatyki ekonomicznej. Nasza dotychczasowa formuła współpracy z partnerem niemieckim musiała ulec zmianie ze względu na konieczność przejścia na dwustopniowy system studiów. Było to warunkiem dalszego finansowania tego projektu przez stronę niemiecką i zostało potraktowane jako absolutne minimum.

W związku z tym najlepsze byłoby moim zdaniem pozostawienie na studiach licencjackich dwóch profili (kierunków): ekonomii i zarządzania. Proponuję, aby dla specjalności (czy też kierunków II rzędu) zostało wyznaczone minimum liczby profesorów (np. trzech) firmujących daną specjalność i prowadzących tam seminaria. W ramach takiego rozwiązania można uzyskać ochronę przed zbytnim rozdrobnieniem kierunków oraz tworzyć te specjalności, które dana uczelnia czy wydział ma najlepsze. W mojej uczelni mamy wystarczającą liczbę profesorów z rachunkowości, aby stworzyć nowy kierunek. W tej sytuacji jest zrozumiałe, że będą do tego dążyli. Podobna sytuacja w innej dyscyplinie może zaistnieć w innych uczelniach. Byłoby wówczas korzystne, aby raczej tworzyć nowe specjalności. Jest to łatwiejsze i znacznie szybsze oraz nie wymaga spełnienia tylu formalnych wymogów zarówno przy ich tworzeniu, jak i przy likwidacji. Dla kierunku istnieje wiele przeszkód administracyjnych i procedura znacznie się

wydłuża. W proponowanym przeze mnie rozwiązaniu specjalność jest integralnie związana ze środowiskiem naukowym, a poza tym może być szybciej i swobodniej kształtowana zgodnie z rozwojem naukowym jednostki, jej interesem oraz wymogami rynku edukacyjnego.

## Prof. Marek Ratajczak (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu)

Chciałbym rozpocząć od przytoczenia dwóch przykładów. W czasie jednej z moich pierwszych wizyt na tzw. Zachodzie spotkałem się z przyjacielem, który właśnie skończył studia prawnicze w renomowanej uczelni i dostał się do znakomitej kancelarii prawniczej w Londynie. Pokazał mi listę osób, które przyjęto wraz z nim na staż. Ku mojemu zaskoczeniu, spośród kilkunastu stażystów mniej niż połowa ukończyła studia ekonomiczne lub prawnicze, pozostali reprezentowali różne inne dziedziny nauki (np. historię). W tamtych czasach nie bardzo mieściło mi się w głowie, jak można do firmy prawniczej przyjmować ludzi po tego typu studiach.

I drugi przykład: nie tak dawno, na konferencji organizowanej przez prof. Dietla, wystąpił reprezentant jednego z dużych banków inwestycyjnych, działających już w Polsce. Przedstawił kryteria, którymi kieruje się ten bank przyjmując ludzi do pracy. Kryteriów tych było około dwudziestu. Znajdowała się wśród nich oczywiście tzw. wiedza kierunkowa, ale, po pierwsze, była tylko jednym z kryteriów spośród dwudziestu, a po drugie – była przedstawiona jako n-ta, na zasadzie, że oczywiście też ma znaczenie, ale nie przesadzajmy, bo tak naprawdę chcemy zatrudnić człowieka inteligentnego, o szerokich horyzontach, który wpisze się w zespół, a my go dalej będziemy kształtować w ramach tego zespołu.

Nawiązując do wypowiedzi prof. Budnikowskiego dotyczącej kierunku „międzynarodowe stosunki gospodarcze” i jego poprzednika, jakim był „handel zagraniczny”, chciałbym stwierdzić, że w swoim czasie sam należałem do tych, którzy bardzo chcieli prowadzić zajęcia na handlu zagranicznym, a nie na handlu wewnętrznym. Wynikało to z tego, że przeciętny student handlu zagranicznego był lepszym studentem niż przeciętny student handlu wewnętrznego. Tyle tylko, że nie było to konsekwencją szczególnej wartości edukacyjnej kierunku jako takiego, ale jego – zwłaszcza w tamtej epoce – znacznej atrakcyjności dla kandydatów, a następnie studentów.

Wydaje mi się, że głównym problemem związanym z pomysłami powołania nowych kierunków jest nie tyle sama idea, ile proponowany sposób jej realizacji, grożący ograniczeniem edukacji w ramach podstaw wiedzy ekonomicznej. W efekcie np. w przedstawionej przez prof. Lutego propozycji programowej ewentualnego kierunku „rachunkowość” makroekonomia miałaby występować w dość skromnym rozmiarze godzinowym, choć na szczęście jednak dwa razy większym niż korespondencja w biznesie. Przy tym uważam, że jeżeli się okaże, iż np. kierunek „rachunkowość”, dzięki swemu bardzo utylitarnemu i zawodowemu nastawieniu, daje w znacznej mierze możliwość uzyskania uprawnień biegłego rewidenta, to stowarzyszenie skupiające biegłych rewidentów natychmiast wymyśli przynajmniej trzy nowe warunki, które trzeba będzie spełnić po to, by tym biegłym rewidentem zostać.

Tak więc nie mam nic przeciwko nowym kierunkom. Twórzmy je! Tylko nie poprzez nadmierne akcentowanie wiedzy specjalistycznej i zawodowej, bo jest to w jakiejś mierze również niekorzystne dla nas samych jako reprezentantów uczelni ekonomicznych. Oznacza to bowiem dostarczanie argumentów tym wszystkim, którzy uważają, że akademie ekonomiczne to w istocie szkoły zawodowe, a nie instytucje uniwersyteckie. Musimy zatem dokonać wyboru, czy chcemy być szkołami typowo zawodowymi, czy też uniwersyteckimi. Obawiam się, że





opowiedzenie się za opcją zawodową będzie oznaczać, iż będziemy kształcić znakomitych specjalistów, ale ich szefami często będą absolwenci fizyki, chemii, historii i różnych innych dyscyplin, mający, oprócz wykształcenia uniwersyteckiego, podstawy wiedzy ekonomicznej, np. dzięki studiom typu MBA.

## Prof. Zbigniew Luty

Wydaje mi się, że słowo „kierunek” żyje bytem samodzielnym. Ja, myśląc o kierunku, myślę o wiedzy, a nie o tym stanie, który jest obecnie. W związku z tym nie mogę się zgodzić ze stanowiskiem, iż aby przygotować dobrego rachunkowca wystarczą studia zawodowe. Rachunkowość to nie jest tylko ewidencja i w ciągu roku rachunkowości nie sposób nauczyć. Nie będę rozwijał tej myśli, ale nie ośmieliłbym się powiedzieć, że w ciągu roku wykształcę matematyka, socjologa, psychologa itd.

Jeżeli chodzi o przygotowanie zawodowe, chcemy na rachunkowości uczyć myślenia, nie technik. Technik też, ale w niewielkim wymiarze. Systemy ewidencyjne zmieniają się bardzo szybko, technik uczyć nie sposób, musimy uczyć myślenia. Czy ktokolwiek z moich przedmówców zna teorię rachunkowości? Zna teoretyczne podstawy standardów amerykańskich czy europejskich? Jeśli tak, to możemy rzeczywiście podjąć dyskusję o potrzebie wiedzy w zakresie rachunkowości. Mogę stwierdzić, że w obecnym wymiarze godzinowym, danym na przedmioty specjalistyczne, na istniejących kierunkach nie mogę nauczyć rachunkowości tak, ażeby przygotować do wykonywania zawodu biegłego księgowego i księgowego. Obyśmy nie mieli kolejnych Enronów.

## Prof. Zbigniew Strzelecki

Podsumowując usłyszane wystąpienia i referaty, chciałbym przedstawić punkt widzenia Rady Naukowej Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Otóż zarówno wczoraj, jak i dzisiaj, przy charakteryzowaniu pewnych spraw używano enigmatycznego określenia „porządny ekonomista”. Chciałbym zapytać tych, którzy takiego określenia używają, co to znaczy „porządny ekonomista”, bo nikt tutaj nie dał na to recepty. Używa się pojęcia, a wszyscy mają wiedzieć, co to jest wykształcenie „porządnego ekonomisty”. W nawiązaniu do ostatniej wypowiedzi pana prof. Marka Ratajczaka, pragnę zapytać, czy „porządny ekonomista” powinien mieć pełną wiedzę kierunkową z przedmiotów, które nazywamy kierunkowymi na „gospodarce publicznej”. Uważam, że tak. Każdy prawdopodobnie by tak odpowiedział i wtedy powstaje pytanie, ile lat ten „porządny ekonomista” powinien się kształcić, żeby rzeczywiście mieć pełną wiedzę i być uniwersalnym, „obrotowym” ekonomistą, który nie przychodzi z dnia na dzień i nigdzie nie wykonuje pracy specjalistycznej. Używałem takiego pojęcia podając przykład: specjalista, aby mógł wykonywać zadania akurat w tej specjalistycznej jednostce, w której pracuję, potrzebuje 3 lat, myślę, że gdzie indziej może to być 1,5–2 lat. Niemniej nie kwestionujemy tego, że powinien być kierunek ekonomii i kierunek zarządzania. W Polsce 25–30% całego zatrudnienia daje sektor publiczny. To on nas informuje o tym, jak powinna się kształtować struktura kształcenia. [...]

Chciałbym się jeszcze odnieść do kilku spraw, które w moim przynajmniej wystąpieniu się nie pojawiły, są natomiast jakoś interpretowane. Nie powiedziałem, że absolwent ma umieć wszystko zrobić. Nie mówimy o tym, że z każdego przedmiotu ma być utworzony kierunek i prosiliśmy, żeby takiej ironii na tej sali, w tym gronie, nie używać

I sprawa, która była podniesiona przez pana Stanisława Macioła. Dziękuję bardzo, że to uszczegółowił, ale wydaje mi się, że dokumentów, które trafiły do tych, którzy podejmują decyzje, nie zrozumiano, prawdopodobnie niezbyt uważnie w ogóle przeanalizowano sprawę, a wydano opinię. I tak być nie powinno. Jest to krzywdzące. Trzeba najpierw zrozumieć system, aby na tle tego systemu móc podejmować opinię.

I jeszcze jeden problem. Nie chciałbym tego przyporządkowywać do niczyjej wypowiedzi, ale pojawił się w dyskusji, a mianowicie: specjaliści nie da się wykształcić na seminarium magisterskim.

## Prof. Krzysztof Rutkowski

Po pierwsze, odnoszę wrażenie, iż bardzo pomogłoby w tej dyskusji porozmawianie o typach studiów – bo mówimy właściwie o studiach zawodowych i akademickich, a w ogóle nie bierzemy pod uwagę nadbudowy w postaci studiów podyplomowych. Do specjalizacji dochodzi się przecież bardzo różnymi drogami.

Druga sprawa: nie wyobrażam sobie, że uczelnia akademicka może wpuszczać osoby, które nie będą miały bardzo mocnych podstaw w dziedzinie ekonomii i w dziedzinie zarządzania. Jeżeli chodzi o specjalizację, to postulowałbym tylko, żeby nie wypuszczać oświeconych dyletantów. Bardzo dużo uczelni w Polsce wypuszcza „produkt kształcenia zawodowego”, który nie ma nic wspólnego ze studiami wyższymi. Powtarzam – jestem osobą, która chyba najbardziej w Polsce broni logistyki i wszędzie, gdzie może, próbuje tę logistykę promować. Dlatego też uważam, że nie ma możliwości wypuszczenia specjalisty do spraw zarządzania, który nie będzie rozumiał tej dziedziny. Ale jestem przeciwny powoływaniu kierunków studiów, które prowadzą do czegoś, co nie ma nic wspólnego ze światem akademickim.

Nie odpowiedziałem na ostatnie pytanie. Myślę, że sprawa kierunków a nasza europeizacja to jakieś nieporozumienie, dlatego że tak naprawdę i ten pakt boloński, i europeizacja nie zależą od tego, czy my będziemy mieli kierunki, ale od wielu innych rzeczy. Nie będę się jednak już do tego ustosunkowywał.

## Prof. Adam Budnikowski

Jestem, za tym, aby na uczelniach ekonomicznych były dwa kierunki – „ekonomia” i „zarządzanie” – ewentualnie nawet gospodarka publiczna, tak np. jest w Massachusetts Institute of Technology. Ale jeżeli istnieją takie kierunki, jakie istnieją, taki bałagan kierunkowy, jeżeli istnieje kierunek „makrostosunki międzynarodowe”, to kierunek „stosunki międzynarodowe” z przymiotnikiem wskazującym na „ekonomiczne”, zdecydowanie także powinien istnieć.

Czy odróżniam *international economics* od czegoś innego? Odróżniam, nie wiem natomiast, czy Rada Główna odróżnia to od innych dyscyplin, ponieważ w 1997 r. to właśnie ona wprowadziła na pół roku nazwę kierunku „międzynarodowe stosunki gospodarcze”. Z tego co wiem, decyzja ta nie była konsultowana ze środowiskiem, które zajmuje się tą dziedziną. Jeżeli jesteśmy przy sprawach definicyjnych, to uważam marketing za naukę, mimo tego, co tutaj zostało powiedziane. Jak mówią Niemcy – *Mercedes braucht keine Reklame*, nie trzeba zatem tego specjalnie uzasadniać. Granicą nie zawsze był rok 1990. Datą, która zrobiła najwięcej bałaganu w kierunku „stosunki międzynarodowe” był rok 1997.



I jeszcze jedna sprawa – posłużyłem się przykładem jednego z absolwentów wydziału handlu zagranicznego, aby pokazać, że wykształcenie, które tam osiągnano, było wystarczające, żeby uprawiać tzw. czystą politykę.

To natomiast, co przedstawił pan prof. Ratajczak, było ilustracją czegoś, co nazywam na swój prywatny (i nie tylko) użytek „panhazetyzmem”. Nie będę definiował, ale można się domyślić, co to oznacza. Zapewniam pana profesora, że gdyby miał zajęcia ze mną wówczas, w Poznaniu, gdy ubiegał się o zajęcia na kierunku „ekonomika handlu zagranicznego”, to stwierdziłby z pewnością, że niczym się nie wyróżniam od pozostałych absolwentów.

## Prof. Urszula Sztandar-Sztanderska

Mój komentarz jest prawie zbędny. Zarysowano tu różne stanowiska, jednak zwróć uwagę na jeden tylko aspekt dyskusji. Mianowicie wystąpiły dwa wyraźne nurty – pierwszy mówi o stanie pożądanym i nieco abstrahuje od krótkookresowych, bieżących uwarunkowań. W wystąpieniu pana prof. Budnikowskiego pojawiło się zdanie, że chcielibyśmy mieć ogólne dyscypliny kształcenia, co nie oznacza, że wcale ma nie być dyscyplin wyspecjalizowanych. Rozumiem, że te specjalizacje wewnątrz grup kierunków (czy kierunków) pojawiają się nieuchronnie, bo gdybyśmy kończyli na samych podstawach ekonomii i potem uczyli wstępu do wstępów z różnych dziedzin, to rzeczywiście wypuszczalibyśmy absolwentów, którzy nie są specjalistami w niczym, poza tymi podstawami, bez pogłębionej wiedzy.

Pojawił się także drugi nurt myślenia: mianowicie działamy w konkretnych uwarunkowaniach, a najbardziej paranoiczne są uwarunkowania o charakterze administracyjnym, kiedy nazwanie pewnych kierunków zmusza nas do dziwnych akrobacji, które każą nam otwierać studia na innych kierunkach i nasza energia tracona jest na przełamywanie barier, które tworzą ten dziwny świat. Konkurujemy o kandydatów na studia, więc dobrze jest opatrzyć nazwę kierunku słowem „międzynarodowe”. Tak jak parę lat temu konieczne było słowo „marketing”. Są to realia bardzo krótkookresowe. W ich ramach działamy. Nie podsumujemy naszej dyskusji, ale spójrzmy na to, co w naszych działaniach ma charakter długookresowy i wiąże się z wchodzeniem polskich uczelni do Europy i naszych absolwentów na rynek europejski, a co jest po prostu krótkookresowym, doraźnym działaniem w ramach instytucjonalnych, w jakich przychodzi nam funkcjonować. Są to bowiem dwie różne kwestie. Podobnie jak różne, ale znacznie bardziej ze sobą związane są kwestie jakości kształcenia, zapewnienia solidnych podstaw edukacyjnych w ekonomii, tak jak i we wszystkich innych kierunkach, z których rekrutują się pracownicy w dziedzinach, które uznalibyśmy za *stricte* ekonomiczne. Przytacza się przykład fizyków, występujących w rankingu dokonywanym przez jedną z firm audytorskich jako jedni z lepszych analityków w Polsce. Warto na to zwrócić uwagę, że powinniśmy dostarczać nie gorszych od tych fizyków absolwentów z szerokimi, gruntownymi podstawami ekonomii. Pozostawiam to jako materiał do dalszych przemyśleń.