

prof. SGH dr hab. Piotr Płoszajski
Katedra Teorii Zarządzania SGH,
zam.: 01-517 Warszawa, ul. Mickiewicza 8 m. 11

Recenzja pracy doktorskiej

Pani mgr inż. Kingi Kurowskiej

p.t. „*Modele studiów zaawansowanych w zarządzaniu instytucją akademicką*”
napisanej na Wydziale Zarządzania Politechniki Warszawskiej
pod kierunkiem prof. dr hab. inż. Jerzego Woźnickiego

Kilka lat temu największy światowy portal poszukiwania pracy Monster.com przeprowadził sondę wśród swoich użytkowników n.t. „*Jak dobrze twoja edukacja wyższa przygotowała cię do życia zawodowego?*”. Wśród ok. 50 tysięcy respondentów odpowiedzi były następujące: 10% - „*bardzo dobrze*”, 27% - „*całkiem dobrze*”, 62% - „*niczego, co powinienem wiedzieć nie nauczyłem się na studiach*”. Metodologia tego badania nie była pewnie zbyt wyrafinowana i nie spełniała wymaganych kryteriów naukowych (np. doboru próby), ale jego wyniki nie odbiegają zbytnio od poglądów akademików i odczucia społecznego.

Badacze problemów zarządzania, specjaliści rynku pracy i dziennikarze już od dawna dyskutują problem efektywności kształcenia przyszłych pracowników nauki i praktyków z tego obszaru. Najczęściej dyskusje polegają na szukaniu „winnego”, a odpowiedzi oscylują między „*chwilową słabością*”, „*pokoleniem szczególnie leniwych studentów*”, „*pozbawionymi kontaktów z praktyką wykładowcami*” i „*szczupłością środków na edukację*”, a „*nadmiernym krytykanctwem mediów i pracodawców*”.

Dlatego dziedzina ta potrzebuje poważnych, głębokich analiz, opartych na porządnie zaplanowanych i przeprowadzonych badaniach. Prezentowana praca doktorska Pani Kingi Kurowskiej bez wątpienia dobrze dołącza do tego nurtu, prezentując rozległe kompetencje teoretyczne Autorki, Jej sprawność polemiczną i przemyślaną metodologię.

Walorem pracy, który zaważył ostatecznie o istotności jej wniosków była trafna decyzja o ograniczeniu jej do relatywnie mniej opisanego, a szczególnie interesującego obszaru edukacji w zakresie zarządzania, a mianowicie poziomu tzw. studiów zaawansowanych.

Wedle deklaracji Autorki celem głównym pracy było opracowanie rozwiązań modelowych studiów zaawansowanych wraz z propozycjami ich systematyki oraz kryteriów i

deskryptorów studiów doktoranckich i podyplomowych. Cele poznawcze dotyczyły: opracowanie diagnozy aktualnego systemu studiów zaawansowanych szczególnie doktoranckich i podyplomowych, przedstawienie propozycji ich modeli oraz określenie wskaźników i mierników dla budowy ich kryteriów ewaluacji. Realizacja tych celów teoretycznych miała następnie służyć praktyce.

Autorka postawiła sobie główne pytanie badawcze o możliwość istnienia uniwersalnych rozwiązań modelowych umożliwiających rozwój studiów zaawansowanych realizowanych w systemie uczenia się przez całe życie – z uwzględnieniem zróżnicowanych, w różnych krajach, uwarunkowań o charakterze systemowym i instytucjonalnym.

Cele i zakres pracy są trafnie wybrane i dobrze sytuują się w niedostatecznie dotychczas przebadanej teoretycznie przestrzeni. Hipotezy są interesujące i zachęcają do lektury, choć pierwsza z nich o niedostatecznych lub niekonsekwentnie stosowanych rozwiązaniach, jako czynnikach obniżających jakość systemowego zarządzania w instytucjach akademickich, co jakoby pogarsza jakość studiów doktoranckich i podyplomowych i powoduje spadek zainteresowania tymi studiami wśród osób podnoszących swoje kwalifikacje zawodowe obudziła moją czujność, bo sam jestem sceptyczny wobec jakichkolwiek uniwersalnych modeli w zarządzaniu.

Tym chętniej czytałem co Autorka ma na te tematy do powiedzenia. I muszę przyznać, że przy naturalnych różnicach, zawsze występujących między akademikami - na każdy temat, uważam lekturę pracy za czas bardzo pożytecznie spędzony.

Poniżej zamieszczam moje recenzenckie obserwacje i komentarze z tej lektury wynikające.

1. Autorka słusznie przywołuje i zgadza się z poglądami prof. Andrzeja Koźmińskiego o procesach wyodrębniania się jeszcze silniej już dziś istniejącej „super ligi” uniwersyteckiej świata i ze świetną metaforą prof. Jerzego Woźnickiego o „uniwersytecie zawieszonym pomiędzy swą przeszłością i przyszłością” – podtrzymywanym zarówno przez jego konserwatywną przeszłość, jak i innowacyjną przyszłość, które należy, Jego zdaniem, harmonizować (s. 13).
2. Kolejne rozważania Autorki wyraźnie pokazują, że rozumie Ona, iż by lepiej służyć praktyce – dzisiejsze uniwersytety – muszą się zmienić. Ale przecież wymaga to nie tylko uczenia się (przez nie same) ale również – zapominania. Dzisiejsze uniwersytety mają – wiele – do zapomnienia:

- a. koniec monopolu na wiedzę – nowi konkurenci (np. uniwersytety korporacyjne, np. Motorola Univ., Dell Learning, IBM Corporate Univ., IDX Institute of Technology , A.D. Little University i in.),
 - b. kres roli apogeum doświadczeń edukacyjnych – lifetime learning, w którym szkoła wyższa jest tylko ważnym, ale ciągle epizodem i elementem długiego łańcucha wartości
 - c. koniec mitu omni-kompetencji: żadna szkoła dzisiaj nie jest w stanie dać studentowi kompletnego zestawu kompetencji wymaganych do działania w złożonych rolach zawodowych; szkoły muszą zatem zacząć łączyć kompetencje i oferować wspólne programy, często globalne.
3. Autorka stawia też ważne pytanie o zasadność kierunkowania szkolnictwa wyższego na zaspakajanie bieżących potrzeb gospodarki w zakresie kwalifikacji pracowników. Dotychczasowy model myślenia o rynku pracy ma bowiem charakter “ industrialny”. Jego korzenie tkwią w XIX-wiecznej rewolucji przemysłowej i modelu “fabryki”: ktoś (administracja rządowa, biznes, sami edukatorzy) bada/zgłasza dzisiejsze lub przewidywane potrzeby w zakresie specyficznych umiejętności, a szkoły uczą ich studentów, czyli przygotowują gotowy do użycia przez pracodawców produkt. Rynek pracy ma się dobrze, bo absolwenci znajdują zatrudnienie, a pracodawcy mają takich pracowników, jak potrzebują. Ten model w większości już nie działa – bo nie może. “Zatrudnialność” pracowników będzie coraz bardziej zależeć od ich zdolności do nieustannego, cyklicznego uczenia się nowych umiejętności. Model “fabryczny” zakładał, że raz wyszkolone umiejętności wystarczą pracownikowi na całe życie. Dzisiaj wiemy, że wiele z nich będzie przestarzała lub wręcz niepotrzebna w ciągu dekady po ukończeniu studiów. W ciągu najbliższych kilkunastu lat znacząca część dzisiejszych prac administracyjnych będzie wykonywana przez algorytmy, a nie ludzi. Generalnie komputery przejmować będą z czasem wszystkie te prace, dla których daje się policzyć efektywność, dla ludzi pozostawiając głównie te, dla których nie da się tego zrobić, czyli te wymagające przedsiębiorczości i kreatywności. Często powtarzane, tak przez absolwentów, jak i pracodawców jest oskarżanie szkół o niedostatecznie dobre nauczanie specyficznych umiejętności pozwalających tym pierwszym zacząć natychmiast po graduacji wysoce profesjonalną pracę. Jest to prawda, ale tylko w ramach błędnych już dzisiaj założeń industrialnego modelu. Paradoksalnie bowiem, im bardziej perfekcyjnie szkoły przygotowywałyby

dzisiejszych absolwentów do dzisiejszych potrzeb praktyki, tym gorzej dla jednych i drugich, a więc i samego rynku pracy - w dłuższej perspektywie. W modelu przemysłowym początkiem jest prognoza rynku pracy. Na jej podstawie szkoły tworzą nowe programy nauczania, by po kilku latach zacząć generować „nowych” absolwentów. Dzisiaj ciągle główny nacisk kładzie się na doskonalenie tej sekwencji, na wszystkich jej etapach. Prognozy takie będą coraz częściej niemożliwe. Jeśli prawdą jest (a z pewnością jest) teza, że znacząca część zawodów i wymaganych umiejętności ulegać będzie w ciągu dekady gruntownym przemianom, to musimy zmienić to myślenie. Gdyby bowiem przy nim pozostać, to spowoduje ono, relatywnie szybko, kolejne turbulencje na rynku pracy. Spekulowanie n.t. potrzeb edukacyjnych za 10-15 lat i na podstawie tego zmiana programów nauczania nowych, „praktycznych” umiejętności spowoduje, paradoksalnie, że po reformach i niezbędnym 4-5 letnim okresie kształcenia nowych absolwentów przygotujemy ich do rynku pracy, którego za chwilę już nie będzie. Autorka nie wyciąga wprawdzie tak radykalnych wniosków, ale wyraźnie myśli podobnie pisząc wiele i kompetentnie o idei kształcenia przez całe życie.

4. Pozywnie oceniana już przeze mnie metodologia zasługuje na szczególne podkreślenie. Badaniami zostały objęte uczelnie reprezentowane przez rektorów lub ich zastępców, a w sprawach szczegółowych przez kierowników działów ds. studiów. Drugą grupę respondentów stanowili uczestnicy studiów doktoranckich. W badaniach wykorzystane zostały ilościowe i jakościowe metody badawcze, czyli zastosowano metodę mieszaną z równoległą strategią triangulacyjną. Użyto trzech technik badawczych: wywiadu (również pogłębionego), ankiety oraz obserwacji uczestniczącej, które zrealizowane zostały za pomocą kwestionariusza wywiadu i ankiety. W pracy oparto się na wielu źródłach pierwotnych i wtórnych, z uwzględnieniem i szczegółową analizą literatury przedmiotu, raportów, aktów normatywnych, stanowisk, opinii i innych dokumentów instytucji szkolnictwa wyższego zarówno krajowych jak i zagranicznych, a także stron internetowych i materiałów elektronicznych. Przebadano imponującą, jak na jednoosobowe badanie, grupę respondentów – ponad 700!

5. Jest to tym bardziej godne pochwały, że, jak przyznaje sama Autorka (s. 35) ocena funkcjonowania uczelni jest znacznie bardziej złożona niż firm biznesowych, gdyż niejednokrotnie trudno określić uzyskany efekt przy znanym nakładzie finansowym. Coraz trudniejsze staje się badanie organizacji, również uczelni, które ewoluują, komplikują swoje

struktury i procesy decyzyjne oraz mnożą cele. Ale podobnie jest ze wszystkimi „hybrydowymi” organizacjami, w których cele biznesowe muszą współistnieć z celami pozabiznesowymi i odnosić je do oczekiwań społecznych, np. placówki kultury, teatry, szpitale i ochrona zdrowia, itp.

6. Autorka, dla potrzeb pracy, odróżnia kształcenie „formalne” i „poza-formalne” od „nieformalnego”, które jest „*nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się. Realizowane jest ono niejako „przy okazji”, często w związku z wykonywaną pracą zawodową, w rodzinie, w miejscu pracy, w społeczności oraz poprzez zainteresowania i aktywności osób indywidualnych, i nie ma formy zorganizowanych zajęć.*” (s. 37) Była to świetna okazja, by przynajmniej zasygnalizować istnienie ważnego nurtu badawczego w naukach społecznych (z zarządzaniem włącznie) dotyczącego tzw. wiedzy ukrytej (*tacit knowledge*), który dla edukacji i omawianej pracy ma wielkie znaczenie. Ale Autorka nie podjęła tego wątku. Mam nadzieję, że powodem była żelazna dyscyplina w koncentrowaniu się na zasadniczych hipotezach, a nie niezajomość tej problematyki przez Autorkę.

7. Z satysfakcją, ponieważ tym problemem interesuję się od kilku lat i przyglądam dyskusjom na jego temat, odnotowuję zajęcie się przez Autorkę, w kilku miejscach rozprawy, omówieniu relatywnie nowego fenomenu na rynku edukacji doktorskiej, jakim jest tzw. doktorat profesjonalny. Towarzyszy mu wiele kontrowersji, ale również argumentów pozytywnych. W Polsce, paradoksalnie, zbyt wiele się o nim nie mówi, ponieważ pomysł jest wprawdzie praktycznie bardzo atrakcyjny dla uczelni i rynku, ale nawet próba dyskusji budzi podejrzenie o chęć drogi na skróty i degradacji autorytetu stopnia naukowego doktora (s. 60). Osobiście zupełnie nie boję się takiego efektu. W USA, kraju z najwyższej jakości badań i uniwersytetów, jest prawdopodobnie również najwyższy procent doktorów na 1000 mieszkańców: od absolwentów MIT i Harvardu do doktorów okultyzmu, kreacjonizmu, parapsychologii, itp., „wypromowanych” przez ezoteryczne lub wręcz nieistniejące „uniwersytety”. W niczym to nie szkodzi tym pierwszym. A przecież doktoraty profesjonalne miałyby być (w Polsce) lub już są przyznawane (np. w Austrii lub Niemczech) przez renomowane szkoły wyższe. Ciekaw jestem opinii Doktorantki w tej sprawie, bo nie znalazłem jej jasno sformułowanej w rozprawie.

8. Jednym z konkretnych, znaczących efektów pracy jest, śmiem twierdzić, pierwsza w Polsce tak solidna i dobrze zrealizowana analiza porównawcza studiów doktoranckich.

Będzie ona jeszcze przez długi czas materiałem odniesienia dla innych badaczy w rozważaniach o tym poziomie kształcenia w naszym systemie edukacyjnym.

9. Dużo, i słusznie, miejsca w rozprawie zajmują problemy nowych technologii i nowych, aktywizujących metod nauczania (s. 64 +). Z większością ocen Doktorantki oczywiście się zgadzam – nowy uniwersytet na globalnym rynku edukacyjnym potrzebuje nowych, globalnych i interaktywnych technik przekazywania/pozyskiwania wiedzy. Jedyne, co budzi mój niepokój, być może niesłusznie, to jednoznaczny, prawie bezwarunkowy entuzjazm Autorki w tej sprawie. Być może w tym konkretnym przypadku połączenie analizy studiów doktorskich i podyplomowych, jako jednej kategorii „studiów zaawansowanych”, jest ryzykowne. Chodzi bowiem o kształcenie bardzo różnych – częściowo - umiejętności i innych założeń poznawczych. Technologie uczenia zdalnego (kursy przedmiotowe KhanAcademy, Stanfordu, Harvardu, wykłady TED, etc) są fantastycznym źródłem pozyskiwania wiedzy. Niekiedy jednak przypomina to „wiedzę na sterydach”, która przyczynia się wprawdzie do przyrostu „tkanki mięśniowej”, ale nie zawsze (czasem oczywiście tak) prowadzi do zmiany sposobu myślenia. Edukacja, jest przynajmniej dla mnie, bardziej instrumentem zmieniania, niż nauczania. To ważne dla przyszłych profesjonalistów-praktyków, a jeszcze nawet trochę ważniejsze dla przyszłych akademików i nauczycieli. Wiedzę najwyższej próby można dziś, rzeczywiście zdobyć łatwo i wszędzie – poza szkołami. Natomiast edukacja jest uczeniem wartości. Podnoszony słusznie przez Autorkę dylemat „masowo, czy elitarnie” nabiera tu specjalnego znaczenia. Zdalne nauczanie jest niewątpliwie sposobem na bardzo dziś potrzebne masowe upowszechnianie najlepszej wiedzy. Natomiast nie zapewni elitarności. Do tego jest potrzebny osobisty kontakt z mądrymi profesorami i zdolnymi studentami we własnym środowisku studenckim. Wiem, że to brzmi nienowocześnie i reliktowno, ale nic na to nie poradzę. Warto tylko przywołać w tym miejscu rozsądny głos Steve Jobs’a, jak by nie było wielkiego twórcy technologii komunikacyjnych, który przestrzegał kiedyś, że *“błędy edukacji nie dają się naprawić z pomocą technologii”*.

10. Zrozumiałe więc, że nie budzi mojego entuzjazmu sprawozdawana w rozprawie, bez koniecznego moim zdaniem komentarza, koncepcja “nauczania problemowego”. I nie przekonuje mnie nawet odniesienie do Sokratesa. Nie rozumiem kategoryczności postulatu Devey’a, aby *„wiedza szkolna nawiązywała do doświadczenia młodych ludzi a nie, aby proces kształcenia polegał na narzucaniu uczniom zewnętrznych schematów myślenia i działania.”* A jeśli nie ma do czego nawiązywać, bo student/doktorant jeszcze nie pracował w biznesie? Nawet nie zamierzam posuwać tej argumentacji do absurdu, pytając co wynika z

postulatów Devey'a dla nauczycieli fizyki, matematyki i teorii materiałowej? Zaletą wielkich nauczycieli (i wielkich przywódców - biznesu) jest umiejętność przekazania (narzucania?) swojego sposobu myślenia. Czy ktoś sądzi, że przywołany tu wyżej Steve Jobs swoje sukcesy zawdzięczał troskliwemu pochyłaniu się nad doświadczeniami swoich pracowników?

Uwielbiam (znów – osobiście) nauczycieli, którzy chcą mi przekazać swoją wizję świata (miałem takich kilku), bylebym później miał możliwość wyboru. Taka jest, sądzę, istota studiów doktorskich (choć upierałbym się - również w jakimś stopniu podyplomowych) i budowania ich elitarności.

11. To, co mi trochę przeszkadzało w tej rozprawie, to niekiedy nadmiernie używana postawa „albo-albo” w ocenie koncepcji i zjawisk. Świat (nauki też) i zarządzanie mają charakter paradoksalny – wymagają często sprzecznych recept równocześnie.

12. W konsekwencji nie jestem całkowicie przekonany (ale dam się przekonywać podczas obrony) do idei uniwersalnych modeli czegokolwiek – z modelami studiów włącznie (zob. Rozdz. 4). Nie bardzo wiem jaki jest ich status teoretyczny i praktyczny. Tym bardziej, że wiele przytoczonych wyników badań ankietowych jest wyraźnie niejednoznacznych lub wyniki są zastanawiające, ale pozostawione bez odpowiedniego komentarza.

Konkluzja: Praca, co o niej dobrze świadczy, w nieunikniony sposób powodowała moje tak uczucia pozytywne, jak i zastrzeżenia. Taka jest reguła dyskursu naukowego.

Powyższa recenzja nie budzi chyba natomiast żadnych wątpliwości, że moja ogólna jej jest wysoka, oparta na solidnych podstawach: od świetnego sformułowania tematyki, poprzez znaczące kompetencje teoretyczne i metodologiczne Autorki, imponujące badania i duża umiejętność komunikowania myśli.

Uważam, że rozprawa spełnia wszelkie wymogi pracy doktorskiej i może być podstawą procedury obrony prowadzącej do uzyskania stopnia doktora nauk zarządzania w dziedzinie nauk ekonomicznych.

Piotr Płoszajski



Warszawa, 12 października 2015 r.