

ANNA MIJAL*

Zarządzanie strategiczne akademickim kształceniem ekonomistów w kontekście oczekiwań studentów i wymagań zmieniającego się rynku pracy

Wprowadzenie – Zarządzanie strategiczne w warunkach nowej normalności funkcjonowania jednostek publicznych

Zarządzanie strategiczne, odnoszące się do wszystkich sfer aktywności ludzi, stanowi kwintesencję myśli i działania. W ujęciu funkcjonalnym proces strategiczny, z kluczową odpowiedzialnością naczelnego kierownictwa, obejmuje zasadniczo dwa główne etapy: formułowanie strategii (planowanie strategiczne, analiza strategiczna) oraz jej implementację wraz z kontrolą.

W warunkach wielości szkół zarządzania strategicznego i wynikających z nich przesłanek jego wyróżnienia jako odrębnej subdyscypliny naukowej wyznaczenie kierunku rozwoju różnorodnych organizacji (wizja, misja, cele strategiczne) wydaje się zadaniem pierwszoplanowym, racjonalnym i ambitnym, a jednocześnie trudnym. Organizowanie się ludzi jest zjawiskiem typowym dla czasów współczesnych, a rzeczywistość jest przedstawiana jako świat różnych form nieformalnego i formalnego zbiorowego działania ludzi i realizacji wyznaczanych przez nich celów (organizacje publiczne, prywatne, społeczne) (Glinka i Kostera 2012, s. 20). Zarządzanie strategiczne ma jednocześnie charakter wyraźnie empiryczny, w którym sformułowane perspektywy rozwojowe „nanosi się” na zidentyfikowane w otoczeniu szanse i zagrożenia oraz mocne i słabe strony wynikające z diagnozy wewnętrznego potencjału organizacji. Skrócenie perspektywy strategicznej (wybieganie myślą wiele lat naprzód) stało się niejako determinantą talentu i elastyczności, a nawet otwartości (tolerancji) i zwinności (strategia Agile) współczesnych organizacji, nie tylko w sektorze prywatnym, ale i w publicznym. Celem nadrzędnym strategicznego podejścia stają się zatem poszukiwanie i aplikacja

* Dr Anna Mijal – Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział w Opolu; e-mail: a_mijal@uni.opole.pl

odpowiednich modeli i narzędzi praktycznych (technologii), które ułatwią zarządzanie rozwojem w nowej postmodernistycznej rzeczywistości organizacyjnej, a także dążenie do ograniczenia niepewności i ryzyka prowadzonej działalności poprzez jej kreowanie (Sopińska i Wachowiak 2017, s. 9). Zarządzanie współczesnymi organizacjami wiąże się jednocześnie z „koniecznością osiągnięcia silnie nacechowanych normatywnie celów, a zatem wymaga w pierwszej kolejności kompetencji kulturowych i kapitału symbolicznego, pozwalających na rozeznawanie się w świecie paradoksów, sprzeczności i antynomicznych procesów” (Zawadzki 2014, s. 7; Czarniawska-Joerges 1992; *Nowe kierunki...* 2012; Glinka i Kostera 2012; Kostera 2010; Magala 2009).

Nowa postmodernistyczna rzeczywistość organizacyjna określana mianem tzw. nowej normalności (*new normal*) czy też późnej nowoczesności (Giddens 2007; Sajdak 2014, s. 154–168) wymaga znajomości merytorycznej pojemności paradoksów strategicznych i wynikających z tego podejścia trudności w zakresie wyboru jednoznacznie dobrego/lepszego rozwiązania. W ekonomicznym podejściu globalnym zróżnicowana sytuacja społeczeństw w różnych krajach (kraje Pierwszego Świata, Drugiego Świata, Trzeciego Świata i najuboższe kraje tzw. Czwartego Świata) z punktu widzenia dystrybucji dochodu ujawniła dwa charakterystyczne zjawiska: z jednej strony tzw. afrykanizację ubóstwa, a z drugiej – westernizację dobrobytu. W praktyce oznacza to otwieranie swoich rynków przez kraje rozwijające się dla konkurentów z zagranicy i akceptowanie zasady mobilności kapitału. Nie towarzyszy temu jednak ani dostęp do technologii, ani zachowanie swobody przemieszczania się siły roboczej (Śliwa 2012, s. 43). Wymyślony przez makroekonomistów termin „nowa normalność” odniesiony głównie do globalnej nierównowagi ekonomicznej spopularyzował Mohamed El-Erian, szef funduszu inwestycyjnego PIMCO i były dyrektor w Międzynarodowym Funduszu Walutowym. Jego zdaniem, które obecnie prezentuje szerokie grono komentatorów, oczekiwanie na powrót do sytuacji ekonomicznej sprzed kryzysu finansowego z 2007 r. stało się niedorzeczne. Warto jednak zauważyć, że doświadczenia organizacji odnoszących sukces są świadectwem na to, że tradycyjne kategorie związane z naukami ekonomicznymi, takie jak np. model biznesowy, strategia, przedsiębiorczość, kreatywność, innowacyjność czy przywództwo nadal są niezmiernie ważne, aczkolwiek często wymagają rewizji i zmiany ich relatywnej wagi (Świerzewski 2012). W naukach o zarządzaniu problematykę nowej normalności upowszechniali m.in. Philip Kotler i John A. Caslione (Kotler i Caslione 2009). Dla Enriquety Aragones jednostka kreatywna jest w stanie wygenerować innowację, bazując jedynie na własnej „starej” wiedzy i informacjach, podczas gdy osobie pozbawionej kreatywności żadne kolejne zasoby tzw. nowej wiedzy nie pozwolą na stworzenie nowej idei (Aragones, Giboa i in. 2005, s. 1355–1368; Wachowska i Niklewicz-Pijaczyńska 2013, s. 220).

Zasygnalizowane uwarunkowania warto uwzględnić w wielopłaszczyznowym zarządzaniu strategicznym zarówno w odniesieniu do różnych organizacji – prywatnych, społecznych i publicznych, w tym do jednostek publicznego szkolnictwa wyższego – jak i do procesów w nich zachodzących, w tym także w kontekście kształcenia studentów na kierunkach ekonomicznych i innych. Jednostki publicz-

ne o profilu akademickim (uniwersytety) stanowią bowiem jedną z najstarszych form struktur ideowych i organizacyjnych, a w określonych warunkach stają się czynnikiem postępu. Wybitny socjolog Jan Szczepański podkreślał, że efektywne kierowanie uczelnią jako złożonym systemem i osiąganie jej celów w sposób optymalny musi stanowić ujednoczone połączenie zasad kierowania administracyjnego, organizacyjnego, merytorycznego z przywództwem (Szczepański 1974, s. 304–311). Wizja i misja, będące publiczną częścią planów strategicznych szkół wyższych, zależą od etapu rozwoju społeczeństwa. Według Szczepańskiego szkoły wyższe nie są same przez się czynnikiem rozwoju, ale mogą stać się czynnikiem postępu cywilizacyjnego, w tym społecznego, kulturowego czy też ekonomicznego w takim stopniu, w jakim całokształt polityki społeczno-gospodarczej państwa zgłasza chęć wykorzystania potencjału szkół wyższych (Dziedziczak-Foltyn 2014, s. 116). Kluczową rolę w zakresie zagospodarowania potencjału rozwojowego szkół wyższych odgrywa zatem strategiczne podejście do zarządzania uwzględniające zagadnienia kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości, oparte na zapewnieniu odpowiednich warunków funkcjonowania, gdyż w przeciwnym razie uczelnie „mogą stać się instytucjami wegetującymi na marginesie społeczeństwa lub – nawet hamulcem postępu” (Szczepański 1969, s. 212). Takie podejście wpisuje się w koncepcję tworzenia klasy kreatywnej, opartej według Richarda Floridy na trzech filarach: talentach ludzi, technologii oraz tolerancji (otwartości i różnorodności) (Florida 2002). W każdym z tych trzech obszarów kluczowe miejsce zajmuje człowiek identyfikujący się z danym miejscem (regionem, miastem), wyposażony w odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej i praktyczne umiejętności ich wykorzystania. Według Floridy superkreatywny rdzeń tej klasy, odpowiedzialny za wyszukiwanie i rozwiązywanie problemów, tworzą m.in. naukowcy, inżynierowie, artyści, projektanci i architekci, poeci i powieściopisarze, autorzy literatury faktu, wydawcy, postacie świata kultury, a także analitycy i twórcy think-tanków. Drugą grupę stanowią z kolei profesjonalni twórcy, zaangażowani w dziedzinach wymagających zaawansowanej wiedzy, w tym: pracownicy sektora high-tech, lekarze, prawnicy, menedżerowie, których zawód wymaga tworzenia, testowania i doskonalenia nowych koncepcji, metod i technik (Florida 2010, s. 83–84). To właśnie kreatywność – indywidualna, zespołowa i społeczna – ma stanowić podstawowy czynnik napędzający współczesną gospodarkę, a znaczący udział klasy kreatywnej w populacji miast czy regionów warunkuje wysoki poziom rozwoju gospodarczego i wpływa na poziom płac (Miedzianowska 2012, s. 82).

Nowa normalność dotyczy zatem całego społeczeństwa na różnych płaszczyznach jego osobistej i zawodowej aktywności. Klasa kreatywna pojawia się zarówno w samym uniwersytecie, jak i dzięki jego działalności. Członkowie klasy kreatywnej wykonują różnorodne prace w różnych branżach – od technologii po rozrywkę, od dziennikarstwa po finanse, produkcję wysokiej klasy, a nawet sztukę. Jednak łączy ich wspólny etos, który ceni kreatywność, indywidualność, różnorodność i zasługi (Florida 2002).

W kontekście tworzenia klasy kreatywnej z punktu widzenia rozwoju regionalnego niezmiernie ważną rolę odgrywa kształcenie ekonomistów. Wymaga ono

jednak odpowiedzi na kluczowe pytania dotyczące zarządzania strategicznego: Jaką strategię rozwoju nauki i oferty edukacyjnej ma przyjąć współczesny uniwersytet, aby stał się/pozostał ośrodkiem postępu, a jego pracownicy i absolwenci utrzymali przynależność do klasy kreatywnej lub tworzyli ją w przyszłości?, a jednocześnie: Kim jest współczesny ekonomista i jak go kształcić, zwłaszcza że z jednej strony oczekiwania rynku pracy, a z drugiej zainteresowania i oczekiwania samych studentów nie są przecież tożsame w każdym obszarze? Richard Florida, nawiązując do swoich studiów (z lat 80. XX wieku), pisał o tym, że wówczas studenci zakładali swoje najmodniejsze ubrania i starannie ukrywali wszelkie tendencje kontrkulturowe, aby udowodnić, że mogą się dopasować do firmy, a współcześnie (2002 r.) to firma stara się dopasować do uczniów (Florida 2002), jeśli wie, kogo potrzebuje i jak można to sprawdzić.

1. Strategiczne uwarunkowania roli uniwersytetu w tworzeniu współczesnej klasy kreatywnej

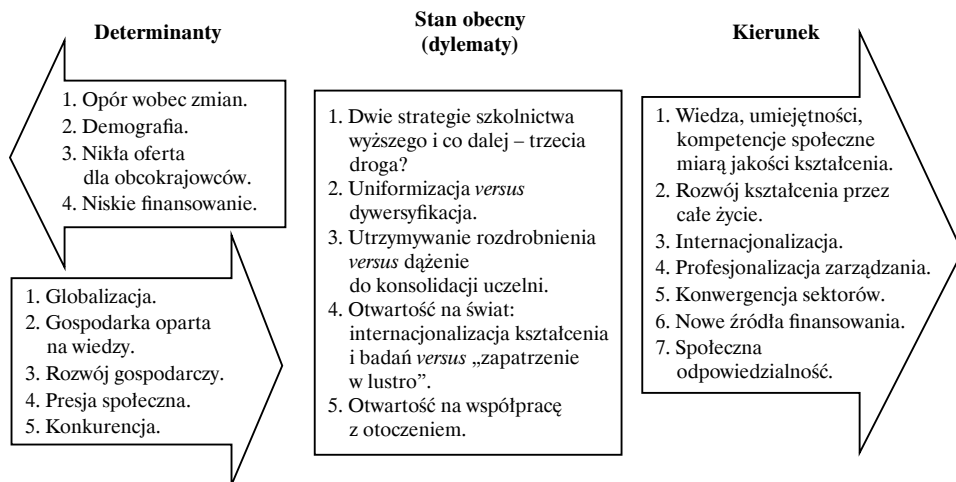
Warto przypomnieć, że idei instytucji uniwersytetu, wbrew przyjętym w historii nauki schematom datującym ich powstanie na XI–XII w. (uniwersytety w Bolonii, Paryżu, Oxfordzie), można doszukiwać się już w starożytnej Grecji i Rzymie (Antonowicz 2002, s. 513–537). Uniwersytet (łac. *universitas* – związek, stowarzyszenie, korporacja), nawiązując do wieloletniej tradycji, oznaczał pierwotnie grupę ludzi tego samego pochodzenia lub wykonujących ten sam zawód, tworzoną w trosce o interesy swoich członków. Na wzór gildii, cechów rzemieślniczych czy też korporacji uniwersytet stał się (w XII wieku) wspólnotą profesorów i studentów opartą na poszukiwaniu wiedzy i prawdy (Wilkin 2013). Współczesne spory o tożsamość i kształt uniwersytetu często odwołują się do jego organizacyjnych i etymologicznych korzeni (Antonowicz 2002, s. 513–537).

Powszechnie przyjmuje się, że współczesny polski uniwersytet znajduje się w szczególnym momencie swojego rozwoju, w którym przeobrażeniu ulegają wszystkie przyporządkowane mu tradycyjne wartości, wymiary i funkcje. Warto zauważyć, iż nakładane na uniwersytet zadania różnią się między sobą, są niejednokrotnie sprzeczne i konkurencyjne wobec siebie, powodując zjawisko chaosu priorytetów edukacji uniwersyteckiej (Pryszmont-Ciesielska 2008, s. 80). Zgodnie z *Magna Charta Universitatum Europaeum* (Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich podpisana w Bolonii we wrześniu 1988 r.) uniwersytet jest „instytucją autonomiczną, wokół której koncentruje się życie społeczne, niezależnie od tego, w jaki sposób – ze względu na położenie geograficzne i tradycję historyczną – społeczeństwo jest zorganizowane, a uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę” (*Magna Charta Universitatum* 2019). Przypisana uniwersytetom szczególnie ważna funkcja kulturotwórcza jest realizowana w ramach silnie skorelowanej aktywności naukowej i dydaktycznej (Antonowicz 2002, s. 513–537).

W obszarze szkolnictwa wyższego ogólne kierunki jego rozwoju wynikają nie tylko z *Magna Charta Universitatum*, ale także z opracowanych różnorodnych wewnętrznych (krajowych) dokumentów strategicznych, funkcjonujących w obszarach wzajemnie przenikających się sfer zrównoważonego rozwoju, kultury, edukacji, nauki i gospodarki. Różnorodność tradycji historycznej i determinant aktualnej sytuacji w nauce i w kształceniu akademickim nie zmienia fundamentalnej roli uniwersytetów w warunkach turbulentnego, chaotycznego otoczenia.

W historii funkcjonowania uniwersytetów podejmowano wiele nieskutecznych prób zawłaszczenia i partykularyzacji uniwersyteckiego paradygmatu. W nawiązaniu do uznawania uniwersytetu nawet za instytucję nieco staromodną, co ma miejsce w niektórych środowiskach w przestrzeni publicznej, warto podkreślić, że niezwykle skutecznie jak do tej pory „potrafiła opierać się procesom zasadniczej transformacji, a tym bardziej likwidacji, pozostając wierną ponadczasowym zadaniom o wyjątkowej doniosłości” (Antonowicz 2002, s. 513–537). Determinanty, dylematy i kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1
Rozwój sektora szkolnictwa wyższego w Polsce



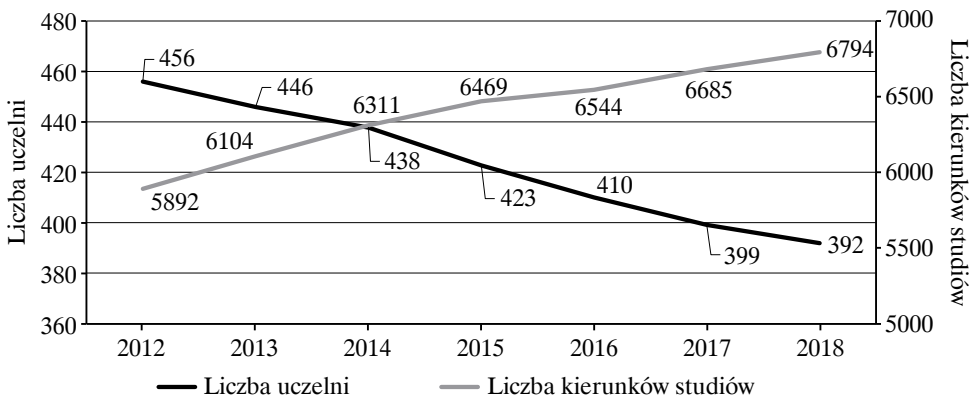
Źródło: Leja (2013, s. 272).

Środowisko akademickie bez agresywnych form wywierania presji na decydentów, rozumiejąc potrzebę zmian (w zarządzaniu jako jedyna stała rzecz) stara się sprostać nowym wyzwaniom w zasadniczo odmiennych (także finansowo) warunkach gospodarowania. W ramach wielopłaszczyznowego rozwoju społecznego (i gospodarczego) może warto byłoby także wiedzieć, co stanowi swoisty benchmark (benchmarki) i czy strategia rozwoju szkolnictwa wyższego ma w istocie wspierać potencjał głównie dużych ośrodków akademickich czy też w holistycznym, a właściwie systemowym ujęciu podkreślać niezmiernie ważną rolę w środowiskach regionalnych mniejszych jednostek szkolnictwa wyższego (w języku potocznym określane jako „średnie minus”, „średnie plus”), z jednoznaczną per-

spektywą budowania klasy kreatywnej. W kategoriach historycznych można także traktować dawny model organizacyjny, w którym każdy wydział był częścią większej całości, a wewnętrzna konkurencja nie osłabiała ani poszczególnych jednostek, ani całego systemu organizacyjnego na wymagającym rynku edukacyjnym. Uznając ważność liberalnego i demokratycznego charakteru np. kształcenia amerykańskiego, warto także zwrócić uwagę na problem rozbicia struktur tamtejszych uniwersytetów na autonomiczne wydziały jako podstawowy atrybut kryzysu nauki (Kowalewski 2012, s. 232). Na rysunku 2 przedstawiono dane dotyczące liczby uczelni i kierunków studiów w Polsce w latach 2012–2018. Precyzyjnie rzecz ujmując, zgodnie z metodyką raportów MNiSW prezentowane dane dotyczą liczby uprawnień do prowadzenia studiów na określonym kierunku, na który w semestrze zimowym danego roku akademickiego przyjęto co najmniej jednego studenta¹. „Nowy produkt” w ofercie edukacyjnej można odnieść do szeroko rozumianego rynku usług edukacyjnych w znaczeniu nowych uprawnień dla danej uczelni, a nie tylko oryginalnej koncepcji programu kształcenia, np. w skali światowej. Na tej podstawie można stwierdzić, że w latach 2012–2018 zmianie ulegała w Polsce zarówno liczba uczelni, jak i uprawnień do prowadzenia studiów na różnych kierunkach. Zauważyć należy, że zmniejszającej się liczbie jednostek szkolnictwa wyższego (z 456 w r. 2012 do 392 w r. 2018 i 373 w r. 2019) towarzyszyło poszerzanie liczby uprawnień akademickich (w raporcie określa się je jako liczbę kierunków studiów). W roku 2012 kandydaci mogli wybierać spośród prawie 5,9 tys. kierunków studiów, a w 2018 roku – było ich już prawie 6,8 tys. W tym ostatnim badanym roku około 4,7 tys. kierunków oferowały publiczne uczelnie akademickie, przy czym największy wybór miały osoby podejmujące kształcenie w obszarze nauk społecznych (2165), technicznych (1372) i humanistycznych (939).

Rysunek 2

Liczba uczelni i kierunków studiów w Polsce w latach 2012–2018



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OPI, <https://wena.opi.org.pl/app/wena> [dostęp: 21.07.2019].

¹ Liczby kierunków na poszczególnych typach uczelni publicznych nie sumują się do całkowitej liczby kierunków, ponieważ jeden kierunek może być prowadzony przez kilka uczelni jednocześnie, <https://radon.nauka.gov.pl/raporty/szkolnictwo-wyzsze-i-nauka/raport-interaktywny/Kierunki> [dostęp: 21.07.2019].

W grupie najpopularniejszych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich w latach 2012–2019 (tabela 1) znalazły się powtarzające się zasadniczo na trzech pierwszych miejscach: informatyka (niekwestionowany lider), a także zarządzanie, psychologia i prawo. Zgodnie z definicją podaną przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego kierunek studiów jest wyodrębnionym obszarem kształcenia posiadającym własną, wyrazistą tożsamość naukową lub artystyczną (Rocki i Macioł 2004). W zestawieniu uwzględniono ogólną liczbę zgłoszeń kandydatów powyżej 10 tys. osób.

Tabela 1
Najpopularniejsze kierunki studiów stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich w latach 2014–2019 (według numeru pozycji w rankingu MNiSW)

Kierunek studiów	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
Informatyka	1	1	1	1	1	1	1	1
Zarządzanie	2	3	3	3	2	2	2	3
Prawo	3	2	2	2	3	5	5	5
Budownictwo	4	4	5	7	8	9	8	9
Pedagogika	5	11	10	10	10	10	9	–
Ekonomia	6	6	4	6	7	4	4	6
Inżynieria środowiska	7	9	15	–	–	–	–	–
Zarządzanie i inżynieria produkcji	8	7	11	11	11	14	13	11
Finanse i rachunkowość	9	10	7	8	6	7	6	8
Mechanika i budowa maszyn	10	5	6	9	9	12	11	16
Gospodarka przestrzenna	11	14	14	–	–	–	–	–
Automatyka i robotyka	12	8	8	5	5	6	7	13
Psychologia	13	12	9	4	4	3	3	2
Administracja	14	13	12	12	–	–	–	12
Turystyka i rekreacja	15	16	–	–	–	–	–	–
Biotechnologia	16	15	–	–	–	–	–	15
Logistyka	23	18	–	–	13	13	10	10
Filologia angielska	24	–	–	–	–	8	–	7
Kierunek lekarski	–	–	–	13	–	11	12	4
Fizjoterapia	–	22	–	–	12	–	–	14

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Informacja MNiSW o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020.*

Interpretacja wyników zamieszczonych w tabeli 1 nie jest zadaniem łatwym, a przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Warto podkreślić, że wśród kierunków stanowiących ofertę edukacyjną (ekonomia, zarządzanie, logistyka, finanse i rachunkowość, gospodarka przestrzenna) wydziałów ekonomicznych uniwersytetów (tzw. bezprzymiotnikowych), uniwersytetów ekonomicznych, licznej rzeszy szkół technicznych oraz prawie wszystkich uczelni niepublicznych w rankingu popularności znajdowały się niezmiennie: zarządzanie (miejsca 2–3), ekonomia (miejsca 4–7), finanse i rachunkowość (miejsca 6–8) oraz nieco później debiutująca w ofercie edukacyjnej logistyka (miejsca 13–10). Kluczowe znaczenie ma jednak zwrócenie uwagi na niejednoznaczność ofert dydaktycznych określanych taką samą lub zbliżoną nazwą jako skutek zarówno zmian legislacyjnych w prawie o szkolnictwie wyższym z 2011 r., jak i uwzględniania postulatów zawartych w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020*, opracowanej przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową. Jak podkreśla Marek Rocki, propozycja rezygnacji z ogólnie ustalanych kierunków studiów i zastępowania ich samodzielnie przygotowanymi programami dyplomowymi oznaczała w konsekwencji różne ich nazwy (w tym w ramach studiów międzyobszarowych), przypisane do wskazanego obszaru kształcenia, którym przyporządkowywano identyczne lub zbliżone efekty kształcenia (Rocki 2018, s. 91). Każdy z wymienionych kierunków przypisany był do dziedziny nauk ekonomicznych (zgodnie z podziałem nauk z 2011 r.), co dawało możliwość, być może z pewnym uproszczeniem, określenia każdego z absolwentów mianem ekonomisty (w ramach tzw. wykształcenia ekonomicznego).

Bez względu na etap rozwoju dyscyplin badawczych zostaną one wkrótce (2021 r.) poddane ujednocionej, zestandaryzowanej ocenie (aczkolwiek mogą dobrowolnie z tego zrezygnować, co oznacza, że perspektywa dobrego uniwersytetu realnie łączącego dwie równorzędne kultury nauk (Snow 1959): z jednej strony nauki przyrodnicze wraz z fizyką, a z drugiej strony humanistykę i nauki społeczne, może się oddalać. Coraz bardziej powszechne staje się także wciąż dyskusyjne twierdzenie o ograniczaniu interdyscyplinarności w szkolnictwie wyższym we współczesnych uwarunkowaniach nowej normalności w Polsce. Gdy взгляд badawczy stanowią nauki ekonomiczne, może to oznaczać zubożenie obrazu świata organizacji – z uwagi na to, że kompleksowe zjawisko prezentowane w próżni, wyabstrahowane od swoich społecznych, kulturowych, politycznych i historycznych powiązań rzadko może być w pełni zrozumiane (*An international student...* 2014). Na prowokacyjne pytania Charlesa P. Snowa skierowane do szerokiego grona intelektualistów ponad 60 lat temu: „Jakie jest drugie prawo termodynamiki?”, a z drugiej strony: „Jakie Pan, czy Pani, czytał dzieła Szekspira?” odpowiedzią była „lodowata cisza” (Snow 1999). Według opinii Andrzeja Szczeklika prowokacyjne pytania Snowa wydają się dziś przebrzmiały. Utrata szczelności, a w praktyce nawet zanik granic oddzielających kulturę nauk przyrodniczych i humanistycznych (i społecznych) nie oznacza jednak pozbycia się obaw o skutki redukcjonizmu poznawczego i coraz głębszej specjalizacji. Wywołują one zagrożenia pluralizmu, gdy już na poziomie edukacji przedstawiciele poszczególnych

dyscyplin i profesji używają języka hermetycznego, niezrozumiałego poza branżą, który może stanowić barierę twórczego myślenia. Nie oznacza to jednak, żeby specjalistów stawiać pod pręgierzem, przecież po udanej operacji kardiochirurgicznej pacjent niekoniecznie będzie rozmawiał z lekarzem o dziełach Szekspira, a lekarz opisywał prozą lub wierszem swoje przeżycia (Szczeklik 2009), oczekując niekonwencjonalnych zachowań.

2. Kształcenie ekonomistów *versus* podział dyscyplin naukowych w Polsce

Jak pisał Marian Gorynia, prowadzenie dyskusji na temat tożsamości uprawianej nauki stanowi jedną z podstawowych powinności naukowców identyfikujących się z określoną dyscypliną. I nie chodzi w tym przypadku o rodzaj intuicyjnego postrzegania granic i osobliwości poszczególnych pól naukowych (Gorynia 2018). Ekonomiści spełniają w społeczeństwie i gospodarce różnorodne funkcje, a w warunkach braku dokładnie sprecyzowanego określenia zawodu ekonomisty, co jest zadaniem niezwykle trudnym i złożonym, wpływa to na wręcz intuicyjne modelowanie sylwetki absolwenta kierunków ekonomicznych. To z kolei powoduje ograniczenia w zakresie opracowywania zarówno modelu, jak i ścieżki kształcenia (Piskiewicz 2015, s. 20–22). W potocznym, obiegowym rozumieniu ekonomista jest absolwentem kierunku ekonomia, powiązanego z dyscypliną o takiej samej nazwie, wyodrębnioną w nowej klasyfikacji nauk. W nieco szerszej perspektywie można przyjąć, że jest to absolwent kierunków studiów realizowanych w ramach tzw. nauk ekonomicznych (ekonomia, finanse, nauki o zarządzaniu, towaroznawstwo), jeszcze do niedawna (2018 r.) stanowiących wyodrębnioną dziedzinę nauki. Można także uznać, że ekonomistą jest osoba zajmująca odpowiednie stanowisko, w odniesieniu do którego występuje jako warunek konieczny posiadanie „wykształcenia ekonomicznego”, często stanowiącego element wymagań dla kandydatów określonych profesji. Wątpliwości może być wprawdzie jeszcze więcej, ale zasadniczo główny problem nie polega na ich precyzyjnym wyjaśnieniu.

Jeśli założeniem nowelizacji podziału nauk w Polsce było zapewnienie możliwości porównywania dyscyplin w skali światowej (klasyfikacja dziedzin nauki i technik OECD z 2006 r.), a polskich uniwersytetów z amerykańskimi, to przynajmniej w pierwszej kwestii ta ewentualna korzyść, np. z punktu widzenia tzw. nauk ekonomicznych nie jest w pełni możliwa do osiągnięcia. Wynika to chociażby z faktu, że w wyróżnionej przez OECD ekonomii i biznesie (5.2) oprócz ekonomii i ekonometrii, biznesu i zarządzania zawarto także stosunki przemysłowe (*The Revised Field...* 2019, s. 10). Ryzyko takich porównań można odnieść do dyskusji o tym, „jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów” (Bellow 1997), gdy w darze od liberalnej demokracji „w społeczeństwie rządzonej przez opinię publiczną uniwersytet miał być enklawą intelektualnej wolności, gdzie bez żadnych ograniczeń badałoby się najróżniej-

sze punkty widzenia, a jednocześnie godząc się na aktywną rolę w społeczeństwie, na zaangażowanie w jego sprawy, uniwersytet został wciągnięty w wir problemów społecznych”, (...) a „wszelkie reformy, których celem byłaby poprawa wykształcenia ogólnego studentów, postawiłyby uniwersytet w stan konfliktu z całym krajem. Są więc nie do pomyślenia. W rezultacie ludzie wewnątrz uniwersytetu coraz mniej się różnią w swych dążeniach i motywacjach od ludzi spoza uniwersytetu” (Bellow 1997, s. 16–17). Systemy edukacji wielu krajów obejmują w istocie wiele ścieżek kształcenia (formalne, pozaformalne, nieformalne) i kierunków, które z kolei przekładają się na jeszcze większą liczbę różnorodnych ścieżek karier zawodowych. Taki stan rzeczy powoduje szereg trudności także w statystycznej ocenie wyników edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie pomiaru wiedzy zdobytej poza formalnym systemem edukacji oraz umiejętności (głównie miękkich, nabytych poprzez interakcje społeczne), a jakość formalnych kwalifikacji nie zawsze jest łatwa do porównania w czasie lub przestrzeni (Mijał 2018, s. 140).

Opracowany w 2017 r. raport Fundacji ProProgresio obejmował uczelnie, w których studenci i absolwenci podjęli lub ukończyli naukę na kierunkach ekonomicznych (bez specjalizacji o tej samej nazwie) (*Kierunki ekonomiczne... 2019*):

- ekonomia, analityka gospodarcza, ekonomiczno-prawny, handel międzynarodowy, przedsiębiorczość;
- finanse, finanse i rachunkowość, finanse i bankowość, finanse menedżerskie/międzynarodowe, bankowość i ubezpieczenia, podatki i doradztwo podatkowe, rachunkowość i controlling;
- zarządzanie, inżynieria zarządzania, zarządzanie inżynierskie, zarządzanie zasobami ludzkimi;
- logistyka;
- międzynarodowe stosunki gospodarcze (bez politologii).

W obowiązującej od 2018 r. w Polsce nowej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych, w ramach nauk społecznych, połączono ekonomię z finansami, nauki o zarządzaniu z towaroznawstwem (nauki o zarządzaniu i jakości), powołując do życia w pewnym sensie nowy (w tym zestawieniu) „organizm”, a mianowicie geografii społeczno-ekonomiczną i gospodarkę przestrzenną. Klasyfikacja nauki może być wykorzystywana do różnych celów – do tworzenia struktur organizacyjnych uczelni, instytutów naukowych i badawczych oraz ich jednostek wewnętrznych, do porównywania poziomu rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych i ich kategoryzacji, jako zbiór danych i informacji analitycznych w ramach statystyki publicznej. W szkolnictwie wyższym wprowadzenie nowego podziału oznaczało konieczność przyporządkowania działalności badawczej nauczycieli akademickich do określonej (zasadniczo jednej) dyscypliny naukowej, przyjmując odpowiedzialność za kierunki studiów adekwatne do przyjętego w jej ramach względu badawczego. Podjęty przez studentów i badaczy problem dotyczy zatem przywrócenia naukom ekonomicznym należnego charakteru nauk społecznych (względem badawczym ma być społeczeństwo rozpatrywane w skali makro, mezo i mikro), z szerszym wykorzystaniem metod jakościowych, a nie głównie ilościowych, niezwykle przydatnych np. w zakresie rozumienia funkcjonowania instytucji czy też

kultury. Tendencją współczesności stała się jednocześnie relatywna dematerializacja ekonomii i wzrost udziału w konsumpcji dóbr symbolicznych, łączących twórczość z racjonalnością i efektywnością działania ekonomicznego. Jest to zarazem część kultury (ekonomizacja kultury) i część ekonomii (rekulturacja ekonomii), a ich rozdzielanie staje się coraz bardziej umowne (Krzysztofek 2012, s. 16).

W kontekście powszechnej matematyzacji nauk ekonomicznych (a głównie ekonomii), a także z opinii samych studentów i absolwentów można wnioskować, że w kształceniu ekonomistów utracono naturalny społeczny charakter dyscypliny naukowej. W ramach nowej klasyfikacji nauk nie wyróżniono nauk ekonomicznych. Czy w związku z tym absolwent zarządzania czy logistyki jest ekonomistą? Czy przyjęty wzorzec uznania przynależności ma charakter standardowy? Czy obecne i przyszłe zapotrzebowanie zgłaszane przez rynek pracy związane z „wyszktałeniem ekonomicznym” wyklucza/zmniejsza szanse na znalezienie pracy zgodnej z kierunkiem studiów absolwentom kierunków innych niż ekonomia i/lub finanse (w połączeniu z rachunkowością czy też z bankowością)? Na zasygnalizowane wątpliwości nakłada się jeszcze jedna szczególnie ważna kwestia związana z częstotliwością zmiany pracy. Przyjąć należy założenie, że współcześni milenialsi w warunkach tzw. horyzontalnego rynku pracy dokonują zmiany pracy i pracodawcy w krótkim czasie – zarówno w wymiarze bezwzględnym (co 2–4 lata), jak i w relacji do zachowań swoich pokoleniowych poprzedników (np. *baby boomers*, pokolenie X). Horyzontalny rynek pracy jest z założenia wielobranżowy, szeroki, ale jednocześnie płytki. Odpowiednio wykształcony (o wręcz renesansowej wiedzy) kontraktowy menedżer do zadań specjalnych (*interim manager*) stał się skutecznym narzędziem zarządzania zmianami w organizacjach, spełniając oczekiwania nie tylko pracodawców, ale i pracowników (Buchajska-Wróbel, Wendt i in. 2011, s. 18–19).

Idea o ekonomii jako wąskiej dyscyplinie, skierowanej do wewnątrz, istnieje od ponad czterdziestu lat, a inicjatywę zmian w kształceniu ekonomistów przypisuje się studentom i pracownikom naukowym Uniwersytetu w Sydney, którzy jako pierwsi podkreślali niepokojące zawężenie edukacji ekonomicznej. W 1992 r. w „*American Economic Review*” opublikowano list wzywający do poszerzenia zakresu edukacji ekonomicznej, podpisany przez dziewięciu laureatów Nagrody Nobla (m.in. Paula Samuelsona, Roberta Solowa). W latach 2000–2003 studenci w Paryżu, Cambridge i Harvard ponownie apelowali o radykalną transformację edukacji ekonomicznej. Intensywne globalne spojrzenie na ekonomię, zainicjowane po 2010 r., to najnowsza generacja prób jej zmiany. W 2012 r. na uniwersytecie w Tybindze odbyło się międzynarodowe spotkanie studentów i nauczycieli akademickich poświęcone zagadnieniom pluralizmu w ekonomii. Pod wpływem przekonania, że w programach studiów dominuje brak krytycznego odzwierciedlenia różnorodnych metod i paradygmatów, celem organizatorów stało się stworzenie globalnej, otwartej przestrzeni do wymiany poglądów i dyskusji w zakresie współczesnych pilnych problemów gospodarczych. W opublikowanym liście otwartym zwrócono wówczas uwagę na kilka ważnych problemów (*International Student Initiative...* 2019):

1. Konieczność zapewnienia krytycznego współistnienia różnych teorii ekonomicznych zamiast „monokultury intelektualnej” (głównie w zakresie różnych wariantów

tów neoklasycznych modeli podstawowych) w badaniach naukowych i w kształceniu, które ogranicza analizę ekonomiczną i czyni ją podatną na błędy.

2. Wprowadzenie różnorodności metod w badaniach i w nauczaniu zamiast powszechnej matematyzacji ekonomii – matematyka dla ekonomistów powinna być jedynie jedną z wielu metod badania i nauczania ekonomii, jedynie środkiem, a nie celem samym w sobie. W przypadku badań oznacza to interdyscyplinarne i transdyscyplinarne studia przypadków, teorie porównawcze, wywiady, obserwację uczestników, modele symulacyjne i analizę dyskursu. W ramach nauczania należy wykorzystać różnorodne podręczniki, studiowanie tekstów źródłowych, studia przypadków, pracę w małych grupach, seminaria projektowe, wydarzenia między- i transdyscyplinarne.
3. Autorefleksja zamiast niekwestionowanych założeń normatywnych – krytyczne podejście do teorii ekonomicznych wymaga znajomości ich założeń, a także uwzględnienie analizy i oceny wartości. Ponadto studenci ekonomii powinni być bardziej świadomi historycznych i kulturowych ram działalności gospodarczej, gdyż tylko wówczas mogą poprawnie stosować modele naukowe i nie mylić ich z rzeczywistością. Wiąże się to nierozdzielnie z integracją wielu zagadnień opisanych w różnych podręcznikach i wielu poglądów reprezentowanych przez heterodoksyjnych ekonomistów.

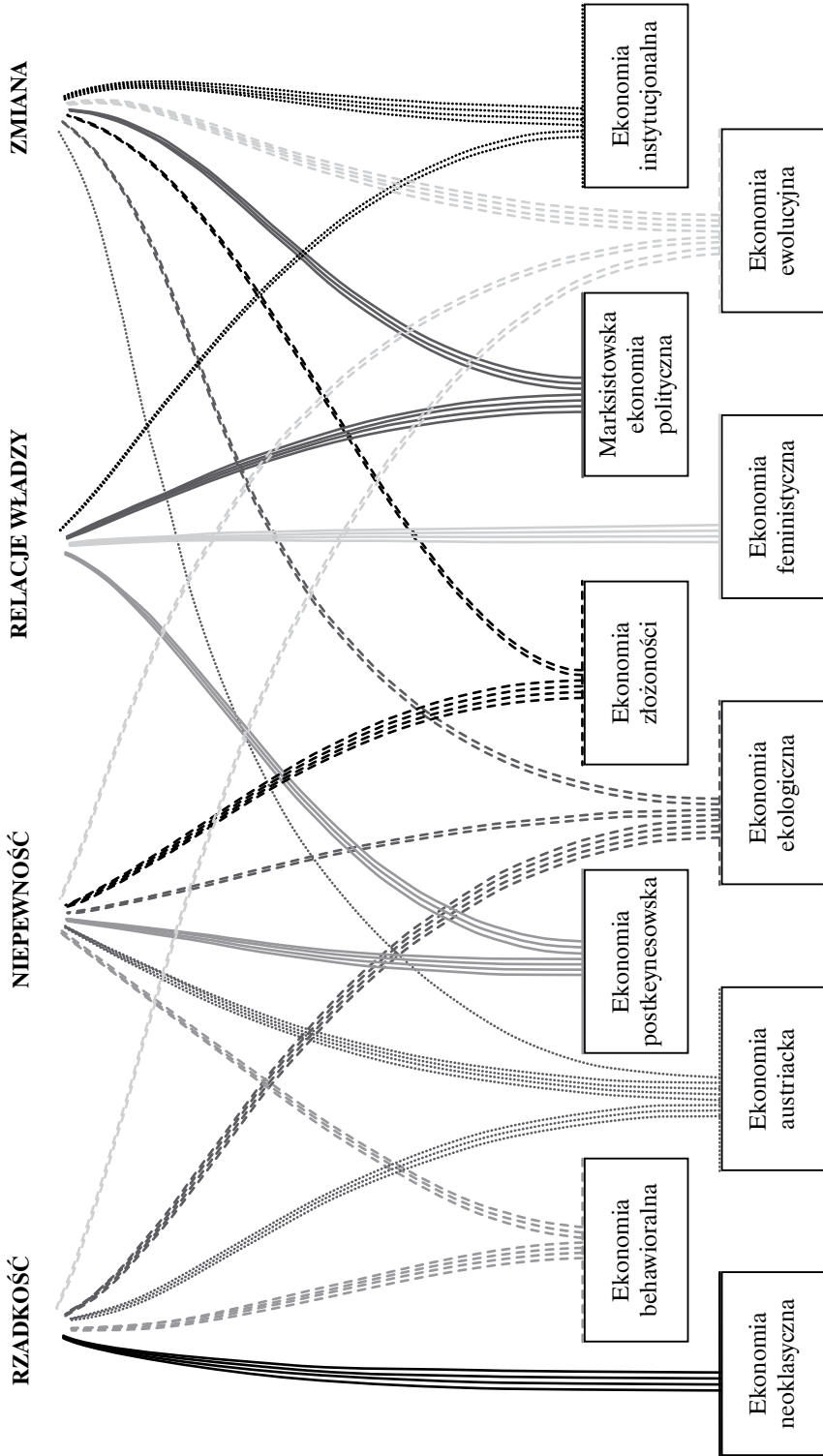
Temat pluralizmu w ekonomii podjęto na szeroką skalę również w Wielkiej Brytanii – w Londynie, Cambridge i Manchesterze. Kluczową rolę w zarządzaniu powrotem do „natury” ekonomii odegrał jednak list otwarty zamieszczony w maju 2014 r. w wielu światowych dziennikach. Członkowie ISPE (*International Student Initiative for Pluralist Economics*) – międzynarodowej sieci grup studentów opowiadających się za pluralizmem w nauczaniu ekonomii z ponad 30 krajów świata (brak reprezentacji organizacji studenckich z Polski) – uwierzyli, że nadszedł czas na zmianę powszechnego sposobu nauczania ekonomii i powrót do autentycznej debaty oraz pluralizmu teorii i metod, które wprawdzie zostały rozpoczęte, ale skala przedsięwzięcia nie była zgodna z oczekiwaniami interesariuszy (*An international student... 2014, s. 2*). Krytyka aktualnego wówczas podejścia stanowiła kontynuację dyskusji rozpoczętej kilka lat wcześniej w Niemczech, a dotyczyła przede wszystkim wyraźnej tendencji zawężania programu studiów i braku intelektualnej heterogeniczności, które dokonywały się przez ostatnie dwadzieścia lat w uczelniach na całym świecie, kształcących na kierunkach ekonomicznych. Autorzy listu – studenci spod znaku brytyjskich Post-Crash Economics Society (autorzy raportu opisującego wady edukacji ekonomicznej na uniwersytecie w Manchesterze) i Rethinking Economics oraz francuskiej Les Éconoclastes domagają się także interdyscyplinarności – większego dialogu ekonomii z innymi naukami, jak np. historią czy socjologią (Czachor 2019). Współczesne podejście do ekonomii stanowi dla nich ograniczenie rozwoju badań i edukacji, zmniejsza zdolność sprostania wielowymiarowym wyzwaniom XXI wieku, czyli stabilizacji finansowej, bezpieczeństwu żywnościowemu, czy też zmianom klimatycznym. Jak podkreślają autorzy tego międzynarodowego przesłania, taka zmiana powinna wspomagać odnowienie dyscypliny i tworzenie przestrzeni generowania rozwiązań wielu współczesnych i przy-

szyłych problemów społecznych (*An international student...* 2014). Pluralizm pod trzema wymiarami: teoretycznym, metodologicznym oraz interdyscyplinarnym (*International Student Initiative...* 2019), uwzględniony w programach studiów, ma ożywić ekonomię, poprawić jakość nauczania i prowadzonych badań. Teoretyczny wymiar pluralizmu wiąże się z przedstawieniem różnorodnych szkół (tradycji) ekonomicznego myślenia bez opowiadania się za konkretnym nurtem i kurczowego trzymania się danej doktryny, a dzięki temu – z „wywołaniem twórczej, bogatej intelektualnie debaty oraz kształtowaniem w sobie umiejętności krytycznego spojrzenia na rozmaite idee poprzez konfrontowanie ich ze sobą” (*An international student...* 2014). Pomimo ogromnego bogactwa nauk ekonomicznych ostatnie lata obfitowały przede wszystkim w matematyzację ekonomii i nadawanie jej często charakteru nauki ścisłej, a także brak perspektywy historycznej i krytycznej. Studenci domagają się zatem poszerzenia intelektualnego zakresu kursów ekonomii o szkoły myśli ekonomicznej spoza jej głównego nurtu, w tym m.in. o ekonomię post-keynsofską, austriacką, instytucjonalną, feministyczną, ewolucyjną, behawioralną, ekologiczną i marksistowską (rysunek 3). Zdaniem autorów listu „jedynie poważne zmiany w programie nauczania są w stanie zmienić ekonomię tak, aby ponownie zaczęła służyć społeczeństwu” (Wroński 2019). Idea pluralizmu w ekonomii znalazła liczne grono zwolenników w Brazylii, w Indiach, Chinach, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, a następnie w Ugandzie, Szkocji, Holandii, Danii, Izraelu i w Polsce (zwłaszcza w Poznaniu, również dzięki publikacjom Wydawnictwa Ekonomicznego Heterodox, a także w Krakowie i w Warszawie). Można zatem powiedzieć, że ekonomia „upomniała się” o własną tożsamość, o powrót do korzeni nauki społecznej. Dotyczy to także etyki w ekonomii.

Zjawiskiem charakterystycznym dla nowożytności jest organizowanie, a współczesny świat stanowi system różnych form nieformalnego i formalnego (organizacje publiczne, prywatne, społeczne) organizowania się ludzi i wyznaczanych przez nich celów. W warunkach szczególnie zmiennego otoczenia wiele obecnie funkcjonujących instytucji, a także wiedza wymagana do zabezpieczenia ich funkcjonowania ulegają przyspieszonej dezaktualizacji (status generałów dobrze przygotowanych do wojny, która już była) (Zawiślak 2010, s. 73) i często nie przystają do realiów rozwiniętych gospodarek (Glinka i Kostera 2012, s. 20–21). Paradoksalnie, jak uważa Elżbieta Mączyńska, w epoce gospodarki opartej na wiedzy w gruncie rzeczy występuje ekonomia niedoskonałej wiedzy, a nawet wiedzy niepewnej i w takich warunkach „niedoskonała jest prawda i nieprawdziwa pewność” (Mączyńska 2012, s. 406–407). Nie chodzi przy tym o dyskredytację ekonomii (i szerzej: nauk ekonomicznych), ale o krytyczne spojrzenie na wartość aplikacyjną różnorodnych współczesnych podejść, zwłaszcza rozpatrywanych z punktu widzenia przyszłości.

Zarządzanie wielokrotnie w historii stawało się przedmiotem krytycznych analiz – zarówno jako nauka, która powstała na przełomie XIX i XX wieku, a także jako działalność praktyczna – uprawiana od tysiącleci. Dopiero jednak na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, dzięki pracom Matsa Alvessona i Hugh Willmotta, zaistniały warunki do stworzenia nowego nurtu i jednocześnie wspólnej, zinstytucjonalizowanej przestrzeni myślenia o zarządzaniu – *Critical Management Stu-*

Rysunek 3
Szkoły myśli ekonomicznej



Źródło: *Exploring Economics* (2019).

dies. Stało się ono bazą do generowania także krytycznego podejścia do edukacji menedżerskiej. W dominującym w Polsce instrumentalnym modelu edukacji menedżerskiej przyjmuje się powszechnie, że praktyka zarządzania, zgodnie z modelem *homo oeconomicus*, wymaga głównie umiejętności technicznych. Mają one umożliwić „racjonalne działanie ukierunkowane na bezkrytyczną realizację przyjmowanego w sposób bezalternatywny celu ekonomicznego”. Dodać także należy, że na płaszczyźnie podstawowych założeń współczesnej edukacji menedżerskiej w Polsce przyjmuje się wspomniany model jako „idealny konstrukt dla projektowania roli menedżera: niezależnie od złożoności dylematów o charakterze normatywnym menedżer ma dążyć do maksymalizacji subiektywnie oczekiwanych skutków swoich działań, przy czym działania te zredukowane są jedynie do poszukiwania środków koniecznych do wzrostu efektywności ekonomicznej” (Witkowski 2009, s. 115–142). Słuszna wydaje się tym samym diagnoza (niepokojąca tendencja) Kazimierza Zimmiewicza, że zwiększająca się niepewność warunków działania jest redukowana większą ilością informacji specjalistycznych (Zimmiewicz 2014, s. 133), o ograniczonym spektrum zarówno percepcji, jak i praktycznego zastosowania (jedna „słuszna” perspektywa).

3. Profil ogólnoakademicki i profil praktyczny w kształceniu ekonomistów (w szerokim znaczeniu nauk ekonomicznych)

W kształceniu ekonomistów w Polsce, w kontekście przedstawionych zagadnień, pojawia się jeszcze jedna ważna płaszczyzna analizy, dotycząca wyboru między profilem ogólnoakademickim i praktycznym, uwzględniającym oczekiwania ze strony pracodawców na konkretne umiejętności absolwentów. Taki sposób podejścia ma nadal wielu zwolenników. Na to niezbyt „szczęśliwe nazewnictwo” zwracał uwagę Piotr Stec, uznając je za wręcz prowokujące do zadania pytania, czy studia ogólnoakademickie są niepraktyczne, a w konsekwencji może nawet niepotrzebne (Stec 2019). W kształceniu uniwersyteckim realizacja praktycznego profilu kształcenia znalazła początkowo odzwierciedlenie w dobrowolnym wprowadzaniu studiów dualnych z udziałem pracodawcy (i dodatkowego finansowania), a następnie w wyborze między ogólnoakademickim i praktycznym profilem kształcenia, uwzględniającym potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Zgodnie z aktualnym stanem prawnym (2019 r.) w programie studiów o profilu praktycznym przewiduje się praktyki zawodowe w wymiarze od 6 miesięcy (na studiach pierwszego stopnia i jednolitych magisterskich) do 3 miesięcy na studiach drugiego stopnia, a co najmniej 50% godzin zajęć dydaktycznych ma być realizowana przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w danej uczelni jako podstawowym miejscu pracy (w ramach profilu ogólnoakademickiego – co najmniej 75% godzin zajęć). Konstytucja dla Nauki określa także, że w przypadku profilu ogólnoakademickiego ponad połowa punktów ECTS ma być przypisana zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową (*Prawo o szkolnictwie...* 2018, art. 64). Gdy ponad połowa punktów ECTS jest przypisana

zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne, wówczas uczelnia w odpowiednim wniosku potwierdza wybór profilu praktycznego.

Problem realizacji studiów o profilu praktycznym na kierunkach ekonomicznych należy rozpatrywać być może także w nieco innym kontekście, a mianowicie z punktu widzenia przyszłej użyteczności danego typu kwalifikacji absolwenta i sposobów ich weryfikacji na poziomie uczelni. Tendencja do specjalistycznego kształcenia, naturalna w naukach przyrodniczych lub technicznych, wywołuje słusznie wiele kontrowersji w naukach ekonomicznych (głównie w ekonomii i w zarządzaniu), ale także szerzej – w naukach społecznych. Przeciwno kształceniu specjalistycznemu w naukach społecznych przemawia szereg argumentów: zróżnicowane zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania prowadzenia działalności, absolwent dysponujący całym zestawem instrumentów nie ma pewności, czy ich zastosowanie będzie praktycznie możliwe i czy przyniesie oczekiwany rezultat, status eksperta w zarządzaniu absolutnie nie oznacza posiadania dokładnie takich samych poglądów jak inni kompetentni specjaliści z tego obszaru (Zimniewicz 2014, s. 134).

Jak pisze Krzysztof Leja, w warunkach nowej normalności, w procesie kształcenia na poziomie wyższym, uwzględniając sytuację bardzo szybko zmieniającego się rynku (w tym rynku pracy) powinny być kształtowane metaumiejętności, związane z nowymi doświadczeniami, o znacznie dłuższej, jak należy przyjmować „użyteczności” w zakresie ich wykorzystania, a nie wyłącznie nabywanie konkretnych zdolności wykonywania zawodu (Leja, 2019). Niekiedy można odnieść wręcz wrażenie, że oczekiwania studentów nie pokrywają się z oczekiwaniami pracodawców. Na drugie z nich wskazują m.in. wyniki wspólnego projektu SGH, Amerykańskiej Izby Handlowej w Polsce, Ernst & Young oraz Studenckiego Koła Konsultingu SGH. Z raportu z badania kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców u absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy wynika, że ocenie kandydatów przez pracodawców najczęściej nie podlega wiedza, ale predyspozycje osobiste do zatrudnienia w danej organizacji, w której możliwy jest także zawodowy awans i wówczas – wyraźna zmiana oczekiwań w zakresie zawodowych kompetencji. Katalog kompetencji osobistych, będących przedmiotem oceny (zazwyczaj dostosowany do specyfiki działania firmy) obejmował przede wszystkim: efektywną komunikację, otwartość na uczenie się i stały rozwój, aktywność i zaangażowanie w pracy, elastyczność i zdolność do adaptacji, znajomość języków obcych, umiejętność pracy w zespole i wykorzystania narzędzi informatycznych, umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów, odpowiedzialność i dążenie do osiągnięcia sukcesu (Budnikowski, Dabrowski, Gąsior i Macioł 2012). Studenci świadomi swojej przyszłej wartości zawodowej (i osobistej) nie oczekują zatem uczenia rutyny, „jedynych słusznych teorii”, zasadniczo pod żadną postacią kształcenia – ani ogólnoakademickiego ani praktycznego. Zwłaszcza w tym drugim przypadku warto podkreślić, że realizowana od pewnego czasu, także w szkolnictwie wyższym w Polsce, zmiana paradygmatu nauczania opiera się właśnie na dominacji umiejętności praktycznych, stanowiących o sprawności osiągania celu, podkreślając wielokrotnie, że tego oczekują studenci, absolwenci i pracodawcy. O wartości umiejętności świadczy przede wszystkim ich użyteczność

– w edukacji, w pracy zawodowej, czy w ogóle w życiu. Bezpośrednie ocenianie umiejętności praktycznych (często wykorzystywanych w niebezpiecznych warunkach) jest nie tylko trudne organizacyjnie, ale także drogie i bardzo czasochłonne. Z tych przyczyn bywa ono zastępowane pośrednim ocenianiem umiejętności praktycznych na podstawie werbalnego kontaktu pisemnego, w tym także na platformie wirtualnej (Niemierko 2017, s. 27) lub ich odniesieniem do wybranej sytuacji roboczej (*case study*) w przedsiębiorstwie, które zgłosiło (być może jako jedyne) swój udział w programie kształcenia praktycznego.

Na podstawie ekspertyz dotyczących wpływu reformy nauki i kształcenia na poziomie wyższym w Polsce (z 2018 r.) przyjmuje się zazwyczaj, że uczelniom akademickim z ofertą edukacyjną obejmującą kierunki ekonomiczne należy zapewnić możliwość prowadzenia nauki na wybranych kierunkach studiów o profilu praktycznym, w tym dualnych. Jako główne bariery ich wprowadzenia wymienia się przede wszystkim (Appenzeller, Bem i in. 2018, s. 89):

- powszechny odbiór profilu praktycznego jako „gorszego”;
- *de facto* wyższe koszty prowadzenia studiów praktycznych (w tym dualnych);
- brak zaangażowania otoczenia społeczno-gospodarczego w zabezpieczenie szerokiej i zróżnicowanej oferty odbywania praktyk;
- trudności w organizacji praktyk długookresowych.

Otwartość systemu kształcenia, jego elastyczność, aplikacyjny charakter i zdolność do samoadaptacji ukształtowały taki model edukacji na poziomie ekonomicznego szkolnictwa wyższego, w którym szczególnie priorytet otrzymały treści stosunkowo wolno starzejące się, czyli wiedza teoretyczna i metodologiczna zawarta w takich przedmiotach jak np.: ekonomia, matematyka, ekonometria, statystyka, badania operacyjne, a szkoły wyższe uczyły konkretnych, praktycznych umiejętności postępowania zgodnego z rutyną (Piskiewicz 2015, s. 24), która jest wprawdzie ważnym elementem kształcenia, ale może ograniczać perspektywy tworzenia klasy kreatywnej.

4. Zarządzanie strategiczne ofertą edukacyjną w zakresie kształcenia ekonomistów na dobrych uniwersytetach

Zarządzanie strategiczne organizacją przyszłości zakłada zrozumienie oraz akceptację szczególnej zmienności (burzliwego charakteru), złożoności i wieloaspektowości otoczenia i odchodzenie od przeekonomizowanego, uznawanego za naturalny i niepodważalny punkt widzenia, który stanowi perspektywa efektywności ekonomicznej jako cel sam w sobie (Zawadzki 2014, s. 21–22). Ważną rolę z punktu widzenia identyfikacji wyzwań przyszłości może odegrać konkurs i system certyfikacji pod nazwą „Przedsiębiorstwa przyszłości”, zainicjowany w 2013 roku. Kapi tułę konkursu stanowią pracownicy naukowcy wybranych szkół wyższych w Polsce. Celem konkursu jest wskazanie i wyróżnienie przedsiębiorstw różnej wielkości, działających w różnych branżach, które inwestują w kompetencje i rozwój osobisty ludzi, zakładając, że od ich kreatywności, zaangażowania i kwalifikacji zależy rozwój firmy, jej kondycja ekonomiczna i poziom innowacyjności. Idea konkursu sta-

nowi klasyczny przykład współpracy nauki z biznesem i upowszechniania dobrych praktyk (zjednoczenie w intelektualnej atmosferze). Ocena obejmuje kilka kryteriów, a mianowicie: profesjonalizm zarządzania, kwalifikacje kadry menedżerskiej, sposób wspierania rozwoju pracowników (kursy, szkolenia, programy zarządzania talentami itp.), obowiązujące systemy motywacyjne, zakres innowacyjności (nowatorskie produkty, oryginalne pomysły biznesowe), a także podejmowanie działań w zakresie społecznej odpowiedzialności biznesu (np. wspieranie przedsięwzięć edukacyjnych lub kulturalnych) (*Założenia programu „Przedsiębiorstwo przyszłości”* 2015). Takie podejście nabiera szczególnego znaczenia w zestawieniu z założeniami niezmiernie interesującej koncepcji przedsiębiorstwa przyszłości, której autorami są Lars Strannegard i Maria Friberg. Uwzględniono w niej następujące cechy organizacji przyszłości (Strannegard i Friberg 2001):

1. Płynność i niestabilność są oczywistością, czymś powszednim.
2. Pracownicy są wykształceni, ale ich wykształcenie nie musi być bezpośrednio związane z wykonywaną pracą; czują się źle w tradycyjnych zawodach.
3. Pracownicy mają silną potrzebę realizowania pracy twórczej i różnorodnej.
4. Wysokie kompetencje menedżerów, w tym ich wiedza teoretyczna, pozwalają na sprawne wykorzystywanie nowoczesnych nurtów w zarządzaniu.
5. Menedżerowie nie ograniczają potencjału poznawczego i aplikacyjnego ani pracowników, ani organizacji, ale starają się maksymalnie korzystać z różnorodności i oryginalności. W ramach nowej normalności na wzór klasycznych rozwiązań podejścia systemowego wykorzystywane są zarówno ich nowatorskie zastosowania, jak i całkowicie nowoczesne podejścia.

W kontekście nowej normalności w zakresie funkcjonowania szkół wyższych, nauki i kształcenia studentów, w maju 2015 r. przedstawione zostały założenia programu „Uczelnie przyszłości”, finansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER) i opartego na czterech filarach: jakości kształcenia, zbliżeniu studentów do rynku pracy, umiędzynarodowieniu i wzmocnieniu pozycji szkolnictwa wyższego na świecie oraz konsolidacji uczelni. W programie rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego na lata 2015–2030 z września 2015 r. przewidziano (w listopadzie 2015 r. powołany został nowy skład Rady Ministrów) kontynuowanie realizacji czterech głównych celów (*Program rozwoju szkolnictwa... 2015*, s. 6):

1. Wzrost jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym i dopasowanie go do potrzeb społecznych i gospodarczych (w tym m.in. rozwój studiów o profilu praktycznym, weryfikacja oceny jakości kształcenia na podstawie efektów kształcenia, zwiększanie kompetencji nauczycieli akademickich).
2. Poprawa jakości badań prowadzonych w polskich instytucjach naukowych.
3. Poprawa funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce poprzez zmiany w obszarach organizacji, zarządzania i finansowania (m.in. poprzez zmniejszenie obciążeń biurokratycznych, planowanie strategiczne działalności badawczej, powiązanie systemu finansowania uczelni z oceną jakości kształcenia).
4. Zwiększenie oddziaływania na otoczenie społeczne, gospodarcze i międzynarodowe (poszerzenie form popularyzacji wiedzy, wzmocnienie finansowania

nauki poprzez współpracę z przedsiębiorcami oraz zachęcenie do inwestowania w B+R, wspieranie „uczenia się przez całe życie”).

Brian Denman, wskazując na nieuchronność zmian w otoczeniu uniwersytetu, jak i w jego wewnętrznych relacjach, identyfikuje szereg wyzwań dla tego typu organizacji w XXI w., przyjmując, że jednym z głównych wyznaczników rozwoju staje się wielopłaszczyznowa elastyczność, odniesiona do następujących obszarów (Denman 2005, s. 24, cyt. za Leja 2013, s. 153):

- uwzględnianie oczekiwań interesariuszy w zakresie kształtowania oferty naukowej i dydaktycznej,
- rezygnacja z pełnej autonomii w zakresie tworzenia oferty edukacyjnej i programów studiów przy wykorzystaniu wyłącznie własnych zasobów,
- zmiana paradygmatu uczelni: odchodzenie od formatu organizacji opartej na autotelicznej wartości wiedzy na rzecz organizacji działającej pod presją otoczenia (w tym państwa i innych instytucji zajmujących się dystrybucją środków budżetowych i rynku oczekującego wiedzy przydatnej w praktyce),
- uelastycznienie struktur organizacyjnych uczelni.

Nie ulega wątpliwości, że wskazane kierunki rozwoju mają przyczynić się w perspektywie strategicznej do utrzymania odpowiedniej pozycji i/lub budowania potencjału tzw. dobrego uniwersytetu. Wymaga to jednak podjęcia próby określenia jego istoty, ściśle powiązanej ze źródłami jego finansowania w danym systemie społecznym (w tym prawnym i gospodarczym). Słuszna wydaje się opinia Jerzego Wilkina, według której dobry uniwersytet musi spełnić wiele warunków, a jednym z nich staje się dysponowanie znaczącymi środkami finansowymi, gdyż „dobry uniwersytet to bogaty uniwersytet” (Wilkin 2011, s. 4). Przyczyny takiego podejścia są stosunkowo proste, a wynikają z następujących atrybutów dobrego uniwersytetu (Wilkin 2010, s. 138):

- musi oferować studentom dobre warunki studiowania i możliwie najlepszą kadrę nauczycieli akademickich, która podlega globalnej rywalizacji, co z kolei powoduje wzrost rekompensaty za świadczenie pracy przez nauczycieli akademickich;
- jest uniwersytetem badawczym, jego pracownicy poza działalnością dydaktyczną prowadzą badania, które poszerzają granice wiedzy (*frontier research*), a ich ranga i wyniki są podstawą kariery akademickiej naukowców i rangi uczelni;
- jest bardzo aktywny w wielu sferach, które nie należą bezpośrednio do dydaktyki i badań (tworzenie i promocja kultury, działalności sportowej, życia politycznego, kształtowanie postaw obywatelskich).

Na gruncie przedstawionego zestawienia cech dobrego uniwersytetu, które stanowią także o jego ważnej kulturotwórczej roli, przekracza to w znaczący sposób tworzenie tzw. atrakcyjnej oferty edukacyjnej zgodnej z oczekiwaniami studentów i/lub rynku pracy. Uzasadnione wydają się zatem obawy związane z tzw. kalifornizacją potrzeb także w sferze oferty edukacyjnej realizowanej we współczesnych uniwersytetach, w ramach nauk ekonomicznych. Koncepcja *nowej normalności* w kształceniu ekonomistów (wykształcenie ekonomiczne) powinna zatem uwzględniać następujące wyzwania (*An international student...* 2014):

- zatrudnianie wykładowców i badaczy, potrafiących wnieść różnorodność do programu nauczania (szeroki zakres), zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i metodologicznym;
- tworzenie prac badawczych i narzędzi pedagogicznych wspierających pluralistyczną ofertę nowych programów studiów (i sylabusów);
- formalizowanie współpracy między naukami społecznymi i humanistycznymi na szczeblu instytutowym i/lub zakładanie specjalnych jednostek, mających za zadanie nadzorowanie interdyscyplinarności programów łączących w sobie nauki ekonomiczne i inne dziedziny.

Podsumowanie

Korelacja nauki i dydaktyki w dobrych, bogatych uniwersytetach, w zgodzie nie tylko z oczekiwaniami, ale wręcz apelami studentów i absolwentów kierunków ekonomicznych (coraz częściej także polskich studentów), a jednocześnie zapewnienie interdyscyplinarności (intelektualnego zjednoczenia) w aktualnych warunkach przebudowy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce nie jest zadaniem łatwym. Brak jednoznacznie rozumianych reguł ewaluacji w 2021 r. utrudnia wybór strategii rozwoju oferty edukacyjnej wynikającej z realizowanej działalności badawczej współczesnych uniwersytetów. Niezmiernie istotne wydaje się także twierdzenie o zmianie paradygmatu nauczania w szkolnictwie wyższym, z wyraźnym ukierunkowaniem na zdobywanie umiejętności, także w obszarze kształcenia ekonomistów (profil praktyczny, studia dualne), aczkolwiek takie podejście stanowić powinno tylko jedną z wielu płaszczyzn analizy i refleksji.

Brak wystarczającej bazy wiedzy umożliwiającej wskazywanie tylko wygrywających sekwencji ofensywy i tylko skutecznych defensyw uznawane są za słabości zarządzania strategicznego. Niekompletny dorobek stale rozwijającego się naukowo i praktycznie obszaru badań i niedostatek naukowo opisanych dobrych praktyk w obszarze mistrzostwa *top managementu* rozpatrywane są często przez pryzmat psychologiczno-socjologiczno-kulturowych, a nawet wręcz mistycznych uwarunkowań cech osobowości i wychowania charyzmatycznych przywódców. Przyczynę dysproporcji widzi się m.in. w braku zinwentaryzowanych podstawowych schematów zarządzania i wzorcowych archetypów jako podstawy do budowania wygrywających strategii i tworzenia mistrzowskiej obrony (Niemczyk 2017, s. 21). Różnice między wygrywającymi strategiami często dotyczą szczegółów.

Zastępowanie jednej słusznej teorii inną teorią (słuszną, bo współczesną) i/lub powielanie jedynie słusznych metod kształcenia (np. popularne w latach 70–80. XX wieku, w ramach nowej fali w amerykańskim zarządzaniu, tzw. *case study*, które nigdy nie wystąpi w dokładnie takiej samej formie), niekoniecznie generuje otwartość myślenia, innowacyjność czy też kreatywność. Nie oznacza to jednak postulatów całkowitej rezygnacji z tego typu rozwiązań. Krytyczne podejście przyszłych profesjonalistów powinno uwzględniać ich szerokie kompetencje i w tym wypadku nie ma większego znaczenia, czy sprawa dotyczy profilu ogólnoakademickiego czy praktycznego, zresztą nieco rzadziej wykorzystywanego na kierunku ekonomia.

Na płaszczyźnie strategicznego zarządzania jednostkami publicznego szkolnictwa wyższego w Polsce, znając światowe trendy w tym zakresie, w tym dotyczące zachowań absolwentów, także kierunków ekonomicznych, na współczesnym horyzontalnym rynku pracy, warto poddać znacznie głębszej refleksji, z punktu widzenia jakości kształcenia obecnych i przyszłych ekonomistów (i przyszłej klasy kreatywnej), treści kształcenia (sylabusy) oraz sposoby ich realizacji w warunkach ustalonego poziomu autonomii szkół wyższych i niedyskryminującej elitarności. Rezultatem takiego podejścia powinna być odpowiednia, tzw. wygrywająca strategia oparta na mistrzostwie stosowania znanych rozwiązań (skuteczna defensywa) lub na ich nowatorskim, ofensywnym charakterze, realizowana w dobrych uniwersytetach.

Wygrywająca strategia edukacyjna nie powinna być oparta na uczeniu rutyny, bez względu na to, czy dotyczy to zagadnień teoretycznych, czy też praktycznych zachowań w aktualnej sytuacji i w tymczasowym (z założenia) miejscu pracy młodych ludzi. W analizie rynku pracy należy zatem uwzględnić nie tylko zmiany ilościowe (dane statystyki publicznej), ale także zmiany jakościowe (na gruncie nauk ekonomicznych nie bada się i nie uwzględnia np. tolerancji – ani poprzez otwartość, ani poprzez różnorodność). W warunkach mnogości branż poszukujących osób z wykształceniem ekonomicznym (ekonomistów) i potencjałem kreatywności o walorach aplikacyjnych oczekiwania pracodawców niekoniecznie dotyczą dokładnie takich samych umiejętności praktycznych, poddawanych często werbalnej (taniej) weryfikacji, ale szerokiej wiedzy o złożoności przeszłego, teraźniejszego i – o ile to możliwe w nieustrukturyzowanych warunkach – także przyszłego świata.

Bibliografia

- An international student call for pluralism in economics* (2014), “World Economics Association Newsletter” 4.
- Antonowicz D. (2002), *Uniwersytet: od korporacji do instytucji*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 4.
- Appenzeller D., Bem A. i in. (2018), *Analiza wpływu reformy nauki i szkolnictwa wyższego na funkcjonowanie uczelni ekonomicznych w obszarze dydaktyki*, Katowice–Kraków–Poznań–Warszawa–Wrocław, http://sciezkiekonomii.pl/wp-content/uploads/2018/03/Ekspertyza_-2-Dydaktyka.pdf [dostęp: 06.09.2019].
- Aragones E., Giboa I., Postlewaite A., Schmeidler D. (2005), *Fact-free Learning*, “American Economic Review” 95(5).
- Bellow S. (1997), *Słowo wstępne* (w:) A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Buchajska-Wróbel M., Wendt R. i in. (2011), *Menedżer do zadań specjalnych. Czasowe zarządzanie przedsiębiorstwem*, Helion, Gliwice.
- Budnikowski A., Dabrowski i in. (2012), *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „E-mentor” 4 (46).
- Czachor M. (1992), *Obecne recepty nie wystarczają – potrzebujemy pluralizmu w nauczaniu ekonomii – list studentów*, <http://mediumpubliczne.pl/2016/06/obecne-recepty-nie-wystarczaja-potrzebujemy-zmiany-w-nauczaniu-ekonomii/> [dostęp: 13.11.2019].

- Czarniawska-Joerges B. (1992), *Exploring complex organizations: A cultural perspective*, Sage Publication, Newbury Park.
- Denman B. (2005), *What is a university in 21st century?*, „Higher Education Management and Policy” 17(2).
- Dziedziczak-Foltyn A. (2014), *Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań przyszłości – nieprzedawniona myśl Jana Szczepańskiego* (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Společzeństwo, edukacja, praca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Exploring Economics* (2019), <https://www.exploring-economics.org/de/orientieren/#discover> [dostęp: 13.11.2019].
- Florida R. (2002), *The Rise of the Creative Class. Why cities without gays and rock banda are losing the economic development race*, „Washington Monthly”, <https://washington-monthly.com/magazine/may-2002/the-rise-of-the-creative-class/> [dostęp 13.11.2019].
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, NCK, Warszawa.
- Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gorynia M. (2018), *Współczesne nauki ekonomiczne – tożsamość, ewolucja, klasyfikacje*, „Ekonomista” 5.
- Informacja MNiSW o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020* [dostęp: 10.11.2019].
- International Student Initiative for Pluralism in Economics* (2019), <http://www.isipe.net/home-pl> [dostęp 13.11.2019].
- Kierunki ekonomiczne na polskich uczelniach*, <http://www.raporty.proprogressio.pl/2017/kierunki-ekonomiczne-na-polskich-uczelniach> [dostęp: 22.07.2019].
- Kostera M. (2010), *Organizacje i archetypy*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Kotler Ph., Caslione J.A. (2009), *Chaotics: The Business of Managing and Market-ing in The Age of Turbulence*, AMACOM, New York.
- Kowalewski T. (2012), *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 24.
- Krzysztofek K. (2012), *Zmiana permanentna? Refleksje o zmianie społecznej w epoce technologii cyfrowych*, „Studia Socjologiczne” 4.
- Leja K. (2013), *Zarządzanie uczelniami: Koncepcje i współczesne wyzwania*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Leja K. (2019), *Quo Vadis Academio?* (2019), http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4847:krzysztof-leja-quo-vadis-academio-&catid=105&Itemid=119 [dostęp: 10.11.2019].
- Magala S. (2009), *The Management of Meaning in Organizations*, Palgrave Macmillan, New York.
- Magna Charta Universitatum* (2019), <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> [dostęp: 10.11.2019].
- Mączyńska E. (2012), *Dysfunkcje i dylematy pomiaru działalności gospodarczej* (w:) A. Czech (red.), *Nauki o zarządzaniu – u początków i współcześnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice.
- Miedzianowska M. (2012), *Koncepcja klasy kreatywnej Richarda Floridy – nowa rzeczywistość współczesnych organizacji?* (w:) B. Glinka, M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Mijal A. (2018), *Les miraculé a bierność edukacyjna i zawodowa młodych mieszkańców wsi – case study Polska i kraje UE*, „Studia Obszarów Wiejskich” 52.

- Niemczyk J. (2017), *Uniwersalne archetypy zarządzania strategicznego* (w:) A. Sopińska, P. Wachowiak (red.), *Wyzwania współczesnego zarządzania strategicznego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Niemierko B. (2017), *Ocenianie naturalne umiejętności praktycznych* (w:) B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Grupa Tomami, Kraków.
- Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania* (2012), red. B. Glinka, M. Kostera, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Open Letter (2014), *An international student call for pluralism in economics*, “International Student Initiative for Pluralism in Economics”, <http://www.isipe.net/open-letter> [dostęp: 10.11.2019].
- Piskiewicz M. (2015), *Zarys metodyki kształcenia ekonomistów*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* (2015), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, wrzesień.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2008), *Ukryty program edukacji uniwersyteckiej* (w:) J. Semków, A. Kobylarek (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Atut, Wrocław.
- Rocki M. (2018), *Rynkowa wycena absolwentów studiów ekonomicznych w Polsce*, „Ekonomista” 1.
- Rocki M., Macioł S. (2004), *O kierunkach studiów i standardach kształcenia*, „E-mentor” 4(6).
- Sajdak M. (2014), *Zwinność w odpowiedzi współczesnych przedsiębiorstw na nowe wyzwania otoczenia*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2 (11).
- Snow Ch. P. (1959), *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Rede Lecture, Cambridge (UK) 1959 & Cambridge University Press, Cambridge–New York.
- Snow Ch. P. (1999), *Dwie kultury*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Stec P. (2019), *Czym mogą być studia „praktyczne”?*, <https://piotr-stec.pl/2013/07/11/czym-moga-byc-studia-praktyczne/> [dostęp: 14.08.2019].
- Strannegard L., Friberg M. (2001), *Already Elsewhere: Play, Identity and Speed in the Business World*, Raster Forlag, Stockholm.
- Szczeklik A. (2009), *Dwie kultury*, „PAUza Akademicka” 55.
- Szczepański J. (1969), *Szkoły wyższe a postęp społeczny* (w:) M. Ofierska, M. Dietl (red.), *Moralność i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1974), *Szkoła wyższa jako system społeczny* (w:) J. Hołubiec (red.), *Współczesne problemy zarządzania*, PWN, Warszawa.
- Śliwa (2012), *Organizacja w środowisku międzynarodowym. Zarys teoretyczno-instytucjonalny* (w:) B. Glinka, M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Świerżewski Ł. (2012), *Nowa normalność w świecie biznesu*, „Harvard Business Review Polska” 113–114.
- The Revised Field of Science and Technology Classification* (2007), <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf> [dostęp: 10.11.2019].
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (2018), Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.
- Wachowska M., Niklewicz-Pijaczyńska M. (2013), *Otwartość kulturowa jako element budowania kreatywnego regionu. Tolerancja Wrocławian wobec obcokrajowców*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 156.

- Wilkin J. (2010), *Ile kosztuje dobry uniwersytet?*, „Nauka” 4.
- Wilkin J. (2011), *Dobry uniwersytet to bogaty uniwersytet*, „UW – Czasopismo Uczelni” 3.
- Wilkin J. (2013), *Uniwersytet w sieci, w chmurze i na rynku. Co z tego wynika?*, „UW – Czasopismo Uczelni” 2.
- Witkowski L. (2009), *Jak pokonać homo oeconomicus? (problem specyfiki zarządzania humanistycznego)* (w:) P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wroński M. (2019), *Czy studenci zmieniają ekonomię?*, <http://www.pte.pl/pliki/2/1/Czy%20studenci.doc> [dostęp: 10.11.2019].
- Wyzwania współczesnego zarządzania strategicznego* (2017), red. A. Sopińska, P. Wachowiak, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Założenia programu „Przedsiębiorstwo Przyszłości”*, <http://www.przedsiębiorstwo-przyszlosci.pl/strona-18> [dostęp: 19.08.2019].
- Zawadzki M. (2014), *Nurt krytyczny w zarządzaniu. Kultura, edukacja, teoria*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa.
- Zawiślak A. (2010), *Ekonomia. Nauka praw tymczasowych*, Oficyna Wydawnicza Warszawskiej Szkoły Zarządzania–Szkoły Wyższej, Warszawa.
- Zimmiewicz K. (2014), *Teoria i praktyka zarządzania. Analiza krytyczna*, PWE, Warszawa.

ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE AKADEMICKIM KSZTAŁCENIEM EKONOMISTÓW W KONTEKŚCIE OCZEKIWAŃ STUDENTÓW I WYMAGAŃ ZMIENIAJĄCEGO SIĘ RYNKU PRACY

Streszczenie

Kultura i edukacja ekonomiczna były tematem jednej z sesji panelowych X Kongresu Ekonomistów Polskich, który odbył się w listopadzie 2019 r. W nowej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych wprowadzonej w Polsce w 2018 r. nie uwzględniono kategorii nauki ekonomiczne. Rodzi to pytanie o identyfikację kierunków i profili kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym, wpływając zarazem na kształtowanie oferty edukacyjnej uczelni. Kierunki ekonomiczne nadal cieszą się dużą popularnością, ale coraz częściej poddawany jest krytyce zakres i sposób kształcenia ekonomistów. Studenci domagają się wprowadzenia pluralizmu w naukach ekonomicznych i zmniejszenia stopnia ich matematyzacji, „odświeżenia” nauk ekonomicznych i intelektualnej heterogeniczności. Przywrócenie tożsamości nauk społecznych wymaga odpowiedniej strategii zarządzania uczelniami jako ośrodkami naukowymi i edukacyjnymi. Celem artykułu jest próba identyfikacji strategicznych uwarunkowań zarządzania działalnością edukacyjną w szkołach wyższych w zakresie kształcenia ekonomicznego oraz perspektyw jego rozwoju w kontekście horyzontalnego rynku pracy.

Słowa kluczowe: zarządzanie strategiczne, edukacja, nauki ekonomiczne, horyzontalny rynek pracy

JEL: M10, M12, I26

STRATEGIC MANAGEMENT IN THE ACADEMIC EDUCATION OF ECONOMISTS IN THE CONTEXT OF STUDENTS' EXPECTATIONS AND THE DEMANDS OF THE CHANGING LABOUR MARKET

Summary

Culture and economic education was the subject of one of the panel sessions of the 10th Congress of Polish Economists which took place in November 2019. In the new classification of scientific branches and disciplines introduced in Poland in 2018, economic sciences are not distinguished as a separate category. This raises the question about the identification of the directions and profiles of economic education while influencing also the educational offer of the universities. Economic studies are still very popular, but the framework and way of economic education is subject to a rising criticism. Students demand for pluralism in economic sciences, less mathematisation, “refreshment” of the contents, and intellectual heterogeneity. Restoring of the identity of social sciences requires a proper management strategy for universities as scientific and educational centers. The article tries to identify strategic aspects of economic education management in Polish universities and the perspectives of its development in the context of a horizontal labour market.

Keywords: strategic management, education, economic sciences, horizontal labour market

JEL: M10, M12, I26

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ЭКОНОМИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ И ТРЕБОВАНИЙ МЕНЯЮЩЕГОСЯ РЫНКА ТРУДА

Резюме

Культура и экономическое обучение было темой одной из панельных сессий X Конгресса польских экономистов, который состоялся в ноябре 2019 г. В новой классификации областей науки и научных дисциплин, введённой в Польше в 2018 г., не была учтена категория «экономические науки». Это порождает вопрос об идентификации направлений и профилей экономического обучения на вузовском уровне, влияя одновременно на формирование вузовских программ. Экономические направления продолжают пользоваться большой популярностью, но все чаще критикуется объем и способ обучения экономистов. Студенты требуют плюрализма в экономических науках, сокращения степени математической нагрузки, «освежения» экономических наук и интеллектуальной разнородности. Для того, чтобы общественные науки заняли надлежащее место, требуется соответствующая стратегия управления вузами как центрами науки и обучения. Целью статьи является попытка выявления стратегических обусловленностей управления деятельностью в сфере обучения в вузах в области экономического образования, а также перспектив его развития в контексте горизонтального рынка труда.

Ключевые слова: стратегическое управление, обучение, экономические науки, горизонтальный рынок труда

JEL: M10, M12, I26