

**Fundacja
Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych**

**Instytut
Społeczeństwa Wiedzy**

Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych

– stan obecny i perspektywy

Pod redakcją Jerzego Woźnickiego

Materiały z ogólnopolskiej konferencji
zorganizowanej w dniu 7 listopada 2003 roku
w Wyższej Szkole Ubezpieczeń i Bankowości w Warszawie

Warszawa 2004

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji Instytut Społeczeństwa
Kierunków Ekonomicznych Wiedzy

Al. Niepodległości 162, lokal 150	ul. Górnośląska 14 m 1
02-554 Warszawa	00-432 Warszawa
tel./fax (22) 646 61 42	tel. (22) 621 09 72
http://www.fundacja.edu.pl	fax (22) 621 09 73
e-mail: biuro@fundacja.edu.pl	http://www.frp.org.pl
	e-mail: isw@mbox.pw.edu.pl

Opracowanie redakcyjne: Ewa Wosik

ISBN: 83-920536-0-5
Nakład: 400 egz.



Spis treści



<i>Jerzy Woźnicki</i> Słowo wstępne	7
Adres Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego do uczestników i organizatorów konferencji	9
<i>Tadeusz Szulc</i> Otwarcie konferencji	10
<i>Jerzy Woźnicki</i> Powitanie uczestników konferencji	12

Część I

Regulacje prawne a współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych

<i>Jerzy Woźnicki</i> Postulat konwergencji sektorów – prezentacja projektu ustawy <i>Prawo o szkolnictwie wyższym</i>	17
<i>Piotr Węgleński</i> Perspektywy współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych	22
<i>Mirosław Zdanowski</i> Równe prawa i równe obowiązki	24
Fragmenty dyskusji (<i>Andrzej Pelczar, Włodzimierz Puzyna, Józef Szablowski,</i> <i>Ryszard Domański</i>)	27
Nadesłane komunikaty <i>Krzysztof Pawłowski</i> Wpływ rozwiązań ustawowych na jakość szkolnictwa wyższego – analiza przypadków	34
<i>Józef Wiśniewski</i> Status uczelni publicznych i niepublicznych w świetle projektu ustawy o szkolnictwie wyższym	39

Część II

Szkolnictwo wyższe wobec wyzwań krajowych i międzynarodowych

<i>Franciszek Ziejka</i> Proces boloński a rozwój polskiego szkolnictwa wyższego	43
<i>Bogdan Grzełoński</i> Perspektywy konkurowania z uczelniami zagranicznymi po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej	48
<i>Marek Rocki</i> Między rewolucją a tradycją	51
Fragmenty dyskusji (<i>Stanisław Mańkowski, Jerzy Mączyński, Jerzy Osowski, Jan Kopcewicz, Stanisław Chwirot</i>)	54
Nadesłane komunikaty <i>Krzysztof Pawłowski</i> Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań postawionych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską ...	59
<i>Jerzy Świątek</i> Oferta edukacyjna szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku	74
<i>Jerzy Dembczyński</i> Międzynarodowe uwarunkowania kształcenia inżynierów	85
<i>Józef Kuczmazewski</i> Zawód inżynier – specyfika, tradycja, edukacja	87

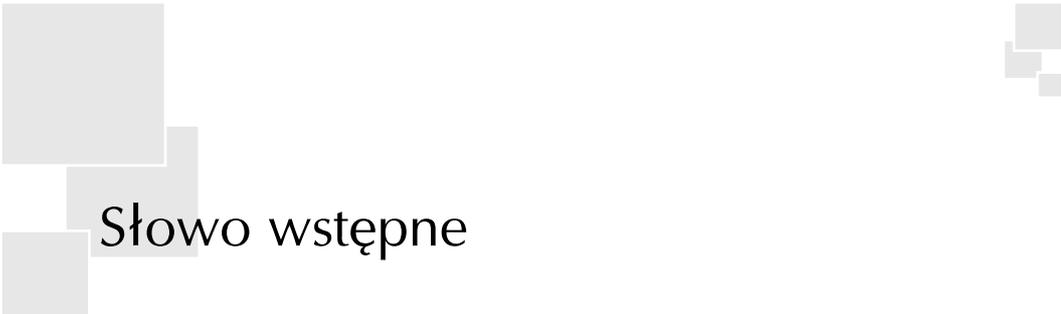
Część III

Perspektywy współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych na tle dotychczasowych doświadczeń

<i>Ewa Chmielecka</i> Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – wstępne wyniki badania opinii rektorów	93
Dyskusja panelowa (<i>Jerzy Błajejowski, Marian Harasimiuk, Andrzej K. Koźmiński, Marek Ratajczak, Zbigniew Stachowski, Józef Szabłowski</i>); Głos po dyskusji (<i>Ryszard Hayn</i>)	112

Nadesłane komunikaty

<i>Jerzy Błazejowski</i> Udział uczelni publicznych i niepublicznych w ustalaniu standardów nauczania	122
<i>Marek Ratajczak</i> Unia personalna w szkolnictwie wyższym	125
<i>Krzysztof Stępnik</i> Konfederacja szkół wyższych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej – model współpracy Uniwersytetu z uczelniami niepublicznymi	135
<i>Rafał Krupski</i> Współpraca między uczelnią niepubliczną a uczelniami publicznymi w zakresie kształcenia na poziomie magisterskim – przykłady z praktyki	143
<i>Krzysztof Piotrowski-Marczak</i> Płaszczyzny współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych	148
<i>Józef Krajewski</i> Współpraca uczelni publicznych i niepublicznych – utopia czy szansa?	152
<i>Marcin Chrzanowski</i> O wspólną przestrzeń edukacyjną w Polsce	155
<i>Janina Przybysz</i> Możliwości współpracy między bibliotekami uczelni publicznych i niepublicznych	161
<i>Janina Minkiewicz-Najtkowska, Iwona Kozłowska</i> Kreowanie konkurencyjności uczelni niepublicznej na rynku edukacyjnym (na przykładzie tworzenia wizerunku szkoły)	166
<i>Zdzisława Dacko-Pikiewicz</i> Współpraca publicznych i niepublicznych placówek naukowo-dydaktycznych na przykładzie Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej	170



Słowo wstępne

Ostatnia dekada jest okresem niezwyklego rozwoju szkół wyższych w Polsce. Jednym z widocznych wskaźników tego rozwoju jest powstanie sektora uczelni niepublicznych, który trwale wpisał się w polskie szkolnictwo wyższe i odgrywa w nim ważną społeczną rolę. Jak kształtuje się współdziałanie niepublicznych szkół wyższych z uczelniami publicznymi? Czy regulacje prawne – istniejące i projektowane – sprzyjają budowaniu właściwego modelu tego współdziałania? Jak będą się rozwijać wzajemne relacje między tymi sektorami w przyszłości? Czy spodziewana, narastająca konkurencja między uczelniami zmieni te relacje? Jak sprawić, aby współdziałanie obu sektorów szkolnictwa wyższego przyjmowało postać współpracy kształtującej dobre wzorce edukacji, a nie niszczącej rywalizacji? Te i inne pytania legły u podstaw decyzji o zorganizowaniu konferencji pt. „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy”.

Współistnieniu, konkurencji i współdziałaniu uczelni publicznych i niepublicznych towarzyszy klimat emocji, czasem wzajemnych pretensji, rzadziej natomiast rzetelna wiedza o tym, co je łączy, a co różni, analiza korzyści i strat, mocnych i słabych stron ich niełatwej koegzystencji. Nie sprzyja to zrozumieniu ról, jakie uczelnie te mają do spełnienia w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce – i dalej, w zjednoczonej Europie – oraz określeniu właściwych i korzystnych społecznie modeli ich współpracy, a także ich dbałości o jakość kształcenia.

Organizatorzy konferencji dostrzegli potrzebę przeanalizowania dróg współdziałania obydwu sektorów szkolnictwa wyższego, rozważenia perspektyw i wyzwań, jakie im przyniosą najbliższe lata, wytyczenia kierunków ich partnerstwa, które pozwoli na dobrą realizację stojących przed nimi celów społecznych. Zaproszenia do udziału w konferencji i wygłoszenia komunikatu kierowali oni przede wszystkim do rektorów uczelni publicznych i niepublicznych. Zaproszenia te spotkały się z bardzo przychylnym przyjęciem, co świadczy o znaczeniu problemu współdziałania obydwu sektorów dla środowiska akademickiego w Polsce.

Konferencja ma służyć realizacji wskazanych wyżej celów – zarówno poprzez treści wystąpień, jak i dzięki instytucjom oraz uczestnikom biorącym udział we wspólnej debacie. Jej organizatorzy i uczestnicy reprezentują uczelnie publiczne i niepubliczne, a Instytut Społeczeństwa Wiedzy – powołany przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych – ma w swych celach statutowych m.in. dążenie do kształtowania modelu współdziałania obydwu sektorów oraz tworzenia jednolitego systemu szkolnictwa wyższego



Jerzy Woźnicki

w Polsce, którego uczestnicy mają jednakowe prawa i zobowiązania społeczne. Takie cele realizuje również Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, założona przez państwowe uczelnie ekonomiczne, która prowadzi akredytację środowiskową w obszarze kształcenia ekonomistów i menedżerów, otwartą dla wszystkich uczelni zajmujących się edukacją ekonomiczną, oceniając je wedle tych samych zasad i kryteriów. Podczas pierwszej części konferencji, w murach niepublicznej uczelni ekonomicznej – Wyższej Szkoły Ubezpieczeń i Bankowości w Warszawie – Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych wręczyła certyfikaty jakości będące efektem jej pierwszego postępowania akredytacyjnego.

W odpowiedzi na zaproszenie Komitetu Programowego, któremu miałem zaszczyt przewodniczyć, wpłynęło ponad 30 komunikatów i referatów. Podczas jednodniowej konferencji nie było jednak możliwości ich bezpośredniej prezentacji przez referentów. Komitet Programowy podjął więc decyzję, że zgłoszone opracowania zostaną włączone do materiałów konferencyjnych dostarczonych uczestnikom obrad, a następnie opublikowane w tomie podsumowującym konferencję – tym, który właśnie przedstawiamy Czytelnikom.

Jerzy Woźnicki



Adres Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego do uczestników i organizatorów konferencji

Szanowni Państwo,
serdecznie pozdrawiam wszystkich uczestników i organizatorów konferencji „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych”. Jestem ogromnie rad z podjęcia dyskusji na ten ważki temat. Programowanie rozwoju edukacji, zwłaszcza szkolnictwa wyższego, nabiera bowiem, w przededniu włączenia naszego kraju do Unii Europejskiej, ogromnej wagi.

O randze zagadnienia świadczy jego skala. W Polsce studiuje dziś około 1,8 mln osób – czterokrotnie więcej niż przed dwunastu laty. Kształcą się one w blisko 400 szkołach wyższych, z których ponad 200 to uczelnie niepaństwowe. Wiedzę na studiach doktoranckich pogłębiało w minionym roku akademickim 31 tys. osób – dziesięć razy więcej niż na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Wzrasta również zainteresowanie cudzoziemców nauką w Polsce. Podkreślam ten fakt, ponieważ kształcenie obcokrajowców w naszych szkołach wyższych jest ważnym instrumentem budowania prestiżu kraju.

Powstanie sieci szkół niepublicznych w znaczącym stopniu podniosło poziom konkurencyjności w systemie edukacji, czego najlepszym odbiciem są rankingi najpopularniejszych szkół wyższych. Taka rywalizacja powinna sprzyjać podnoszeniu jakości kształcenia, oparta jednak być musi na klarownych regułach. I to właśnie potrzeba ustalenia takich reguł była jedną z przesłanek powołania przeze mnie zespołu mającego przygotować projekt nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Inicjatywa uzgodniona została z Panią Minister Edukacji Narodowej i Sportu, która desygnowała do prac nad dokumentem swoich przedstawicieli. Podobnie uczynili ministrowie Obrony Narodowej i Zdrowia.

Z satysfakcją pragnę podkreślić, że autorom dokumentu udało się osiągnąć kompromis i projekt ustawy przyjęty został jednomyślnie. Co ważne – efekt ich wysiłków zyskał poparcie rektorów uczelni różnych typów oraz Parlamentu Studentów RP. Godne odnotowania jest i to, że w pracy nad projektem bardzo pomocne były opinie przedstawicieli środowiska akademickiego. Korzystając z okazji, pragnę też podziękować Fundacji Rektorów Polskich, organizacji pozarządowej, która prowadzi biuro prac nad projektem i wspiera je finansowo.

Życzę Państwu owocnych obrad. Niech ta debata sprawi, że konstruktywne współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych stanie się źródłem wielu naszych sukcesów. Niech wypowiedziane dziś opinie i zgłoszone wnioski przyniosą jak najwięcej pożytku polskiemu szkolnictwu wyższemu – i Polsce. Wszystkiego dobrego!

Warszawa, 7 listopada 2003 roku

Aleksander Kwaśniewski



Otwarcie konferencji

Magnificencje Rektorzy, Szanowni Państwo,
chciałbym na wstępie przekazać na ręce Pana Przewodniczącego i wszystkich uczestników dzisiejszej konferencji najlepsze życzenia pomyślnych obrad i konstruktywnych dyskusji nad nowym prawem o szkolnictwie wyższym od Pani Minister Krystyny Łybackiej, która przeprasza, że nie może wziąć udziału w obradach. Dzisiejsze spotkanie ma wymiar szczególny i jest ważnym wydarzeniem. Kończy bowiem istotny etap pracy nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym. Prace nad tą ustawą prowadzono przez ponad siedem lat. Niestety, nie znajdowały one przyjaznej woli politycznej, by przygotowany projekt został wprowadzony w życie.

W realizacji każdego większego dzieła często bywa tak, że jeden stanowi większość. W przypadku naszego Zespołu „większość” stanowi profesor Jerzy Woźnicki, który od początku z pełną determinacją prowadził działania zmierzające do uchwalenia nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Ponieważ nie udało się jej uchwalić w poprzedniej kadencji parlamentu, Prezydent RP podjął inicjatywę i przekazał w godne ręce przewodnictwo opracowania projektu Zespołowi pod kierunkiem prof. Woźnickiego, który doprowadził prace do końca i dzisiaj mamy gotowy projekt *Prawa o szkolnictwie wyższym* – konstytucję polskich uczelni. Jest to moment szczególnie ważny, gdyż przed wstąpieniem do Unii Europejskiej będziemy mieli ustawę dostosowaną do prawa unijnego, do *Deklaracji Bolońskiej* oraz do oczekiwań środowiska akademickiego. W liście do uczestników i organizatorów dzisiejszej konferencji Pan Prezydent podkreśla, że w stosunku do lat osiemdziesiątych w Polsce jest czterokrotnie więcej studentów kształcących się w blisko 400 szkołach wyższych, z których ponad 200 to uczelnie państwowe.

W tej grupie znajdują się uczelnie wspianiałe, które troszczą się o studentów i prowadzą studia na wysokim poziomie, ale także takie, które przynoszą im ujmę. Ustawa umacnia mechanizmy weryfikujące jakość kształcenia. Wierzę, że istnieje szansa na jej uchwalenie w 2004 roku, tak by zaczęła obowiązywać od nowego roku akademickiego 2004/2005. Ze swej strony deklaram wszelką pomoc w tym zakresie.

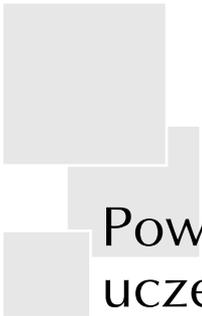
Chciałbym w imieniu Pani Minister Krystyny Łybackiej złożyć bardzo serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Jerzemu Woźnickiemu oraz wszystkim członkom Zespołu za doprowadzenie do końca prac i przygotowanie projektu do przekazania Panu Prezydentowi RP. Dziękuję wszystkim, którzy bardzo aktywnie uczestniczyli w dyskusji, często bardzo krytycznej. Tylko bowiem w dyskusji i sporze o racje merytoryczne można wypracowywać



najlepsze projekty. Ustawa jest projektem Prezydenta RP, bo pod jego kierownictwem powstała. Będzie ona ustawą złożoną przez Prezydenta, ale również wspieraną przez rząd, w tym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Jest to sprawa, która wymaga woli politycznej, wsparcia rządu i parlamentu. Ścieżka legislacyjna wniosku złożonego przez Prezydenta jest łatwiejsza, gdyż oszczędza nam konieczność wielu uzgodnień międzyresortowych, które mogłyby znacznie wydłużyć sprawę uchwalenia, konieczne jest jednak opracowanie wielu rozporządzeń, nad którymi rozpoczęliśmy pracę w Ministerstwie Edukacji.

Dziękuję jeszcze raz bardzo serdecznie Profesorowi Woźnickiemu, członkom komisji oraz wszystkim, którzy wspierali prace Zespołu. Będę szczęśliwy, jeśli nowy rok akademicki 2004/2005 rozpocznie się pod rządami nowej ustawy.

Tadeusz Szulc
Podsekretarz Stanu
w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu



Powitanie uczestników konferencji

Chciałbym serdecznie podziękować Panu Rektorowi Wyższej Szkoły Ubezpieczeń i Bankowości Mirosławowi Zdanowskiemu za trud, jaki włożył w znakomite zorganizowanie naszej konferencji. Gratuluję też wspaniałego budynku, pomieszczeń, w których się znajdujemy, a które są świadectwem inwestycji i rozwoju sektora niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce.

Dzisiejsza konferencja została zorganizowana przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych z rektorem Markiem Rockim jako przewodniczącym Rady Fundacji, przez Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych z prezesem Mirosławem Zdanowskim oraz przez Fundację Rektorów Polskich. Główną przyświecającą jej intencją jest dokonanie podsumowania ostatnich 10–12 lat, kiedy sektory publiczny i niepubliczny rozwijały się, można powiedzieć, osobno, co miało negatywne konsekwencje. Chcemy obecnie uczynić krok na rzecz dialogu między rektorami obu rodzajów uczelni, chcemy, aby Państwo mieli okazję się poznawać, wymieniać poglądy, informować się wzajemnie o swoich problemach i sukcesach. Pragniemy także czynić coś wspólnie dla szkolnictwa wyższego. Chciałbym wyrazić nadzieję, że ważnym tego znakiem będzie przyszła ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, nad którą prace zawdzięczamy inicjatywie Pana Prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego, uzgodnionej z Panią Minister Krystyną Łybacką. Chciałbym, w imieniu nas wszystkich – na ręce obecnej tu Pani Minister Jolanty Szymanek-Deresz, którą serdecznie witam – przekazać podziękowanie dla Pana Prezydenta. Bardzo dziękuję Pani Minister za wsparcie, jakiego doświadczam jako przewodniczący Zespołu Prezydenta.

Pragnę powitać na dzisiejszych obradach Pana Ministra Tadeusza Szulca – podsekretarza stanu odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Chciałbym na ręce Pana Ministra skierować podziękowanie dla Pani Minister Krystyny Łybackiej za wsparcie udzielane naszemu Zespołowi. Pani Minister desygnowała do Zespołu Prezydenta trzech swoich przedstawicieli. Dziękujemy za udział w naszych pracach Przewodniczącemu Państwowej Komisji Akredytacyjnej prof. Andrzejowi Jamiołkowskiemu, a także Przewodniczącemu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego – prof. Jerzemu Błazejowskiemu.

Witam gości konferencji w osobach poprzednich przewodniczących Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a więc panów profesorów Andrzeja Pelczara i Jerzego Osiewskiego. W naszej konferencji weźmie udział także przewodniczący Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży pan poseł Ryszard Hayn oraz wiceprzewodnicząca Komitetu Badań Naukowych prof. Janina Józwiak, których serdecznie witam. Witam też naszego druha w sprawach szkol-



nictwa wyższego, dyrektora Europejskiego Centrum Szkolnictwa Wyższego UNESCO CEPES pana dr Jana Sadlaka, a także naszych „przyjaciół w rektorstwie” – rektorów uczelni publicznych i niepublicznych, a zwłaszcza pana profesora Franciszka Ziejkę, rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, przewodniczącego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Ale – niechaj to ma wymiar symbolu – jest także wśród nas przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych, pan profesor Józef Szablowski. Odnajduję na sali jego poprzedników w tej funkcji w osobach rektorów Mirosława Zdanowskiego i Krzysztofa Pawłowskiego. Witam serdecznie panów rektorów. Na sali są także członkowie prezydiów KRASP i KRUN, a wśród nich przewodniczący Konferencji Rektorów: Uniwersytetów Polskich, Uczelni Technicznych, Uczelni Ekonomicznych, Uczelni Medycznych, Uczelni Artystycznych. Witam wszystkich panów rektorów.

Chciałbym ogromnie podziękować partnerom strategicznym Fundacji Rektorów Polskich i Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, dzięki którym było możliwe zorganizowanie konferencji. Instytut Społeczeństwa Wiedzy, założony przez Fundację Rektorów Polskich i Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych, jest pierwszym wspólnym dziełem rektorów uczelni publicznych i niepublicznych. Na jednej z plansz konferencyjnych widnieje lista uczelni – założycieli Instytutu. Nie jest to lista zamknięta. Instytut powstał z misją kreowania jednolitego systemu szkolnictwa wyższego, w którym pytanie o to, jaki jest status własnościowy bazy materialnej działania uczelni stanie się mało ważne. Stworzeniu takiego systemu będziemy poświęcać nasze prace w przyszłości. Jeśli doprowadzi to nas kiedyś do przyspieszenia powstania pierwszego niepublicznego uniwersytetu w Polsce, będzie to dla nas nagrodą. Chciałbym więc podziękować partnerom strategicznym ISW – najpierw Politechnice Warszawskiej, której rektora, prof. Stanisława Mańkowskiego, witam szczególnie serdecznie, a ponadto Telekomunikacji Polskiej SA, PKN Orlen, Krajowej Izbie Gospodarczej i UNESCO CEPES. Wszystkim tym, jakże znaczącym, instytucjom wyrażam nasze ogromne podziękowanie. Pragnę także powitać ekspertów, autorów przesłanych nam opracowań. Stanowią one kopalnię wiedzy o tym, jak układały się relacje między sektorem publicznym i niepublicznym szkolnictwa wyższego. Bardzo dziękuję za nadesłanie tych materiałów, zostaną one wydane wraz z materiałami z naszych obrad, w formie monografii – publikacji pokonferencyjnej. Przepraszamy, że nie możemy zaprezentować tych wszystkich głosów w trakcie konferencji, ale nie byłoby to możliwe.

Jerzy Woźnicki

Część I



Regulacje prawne a współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych

JERZY WOŹNICKI
Instytut Społeczeństwa Wiedzy
Przewodniczący Zespołu Prezydenta
do opracowania projektu ustawy o szkolnictwie wyższym



Postulat konwergencji sektorów – prezentacja projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*

Pragnę przedstawić oraz skomentować aktualną wersję projektu ustawy, ale oczywiście nie artykuł po artykule (tekst projektu jest dostępny na stronie internetowej Fundacji Rektorów Polskich). Chciałbym się skupić na przedstawieniu logiki tego projektu – fundamentalnych założeń i zasad, które zostały przyjęte.

Projekt, zawierający 232 artykuły, zastępuje trzy obowiązujące dotąd ustawy: ustawę o szkolnictwie wyższym, ustawę o wyższych szkołach zawodowych i ustawę o wyższym szkolnictwie wojskowym, które łącznie zawierają około 370 artykułów. To nie zwięzłość jednak, nie krótkość ustawy była naszym celem i nie to stanowi o jej wartości. Ustawa musi spełniać wymagania określone w Rozporządzeniu Rady Ministrów *Zasady techniki legislacyjnej*. Otóż te zasady są aktem prawie tak samo długim jak nasz projekt ustawy. Pierwszy artykuł owych zasad mówi, że wymagana jest dyskusja, a drugi – że ustawa musi szczegółowo regulować wszystkie sprawy, które należą do jej zakresu. Gdyby zatem ustawa pominęła ważne kwestie, to stanowiłoby to podstawę do zarzutu formalnego, że nie spełnia wymagań techniki legislacyjnej. Inną z zasad techniki legislacyjnej, która nas silnie ograniczała, jest wymóg, aby ustawa nie zawierała tzw. regulacji nienormatywnych. Nie może ona zwłaszcza zawierać niczego, co nazywamy aksjologią. Ubolewałem nad tym, ponieważ część członków zespołu (ja także zaliczam się do tego grona) włożyła trud w napisanie kilku pierwszych artykułów mających charakter zdecydowanie aksjologiczny, które mówiły o roli i randze uczelni, ich znaczeniu dla kultury narodowej. Wszystkie te artykuły musiały zostać skreślone z projektu ustawy. Nie ma natomiast przeszkód, żeby tego rodzaju stwierdzenia znalazły się w statutach uczelni. Projekt podnosi bowiem rangę tych statutów, nadając im status ważniejszego niż dotąd źródła prawa w szkolnictwie wyższym. Spotkałem się z zarzutem, że jeśli daną kwestię przenosimy do statutu to znaczy, że pomniejszamy jej rangę. W takim myśleniu pobrzmiewa duch centralizmu: gdy coś jest ustanowione przez władze centralne, to jest ważne, a jeśli o czymś zdecydowaliśmy sami, to jest to mniej istotne, podrzędne. Proszę mi pozwolić przeciwstawić się takiemu myśleniu. Dla nas, dla każdej z naszych uczelni, aktem o ogromnym znaczeniu powinien być statut, bo to on nadaje tożsamość szkole wyższej. Jaka jest dodatkowa korzyść z takiego podejścia? Otóż w ten sposób możemy łatwiej kreować szkolnictwo wyższe w Polsce zgodnie z zasadą różnorodności. Jest to kardynalne założenie, które towarzyszyło naszym pracom. Nie jest naszym celem stanowienie wspólnych reguł, które by ujednolicały, upodabniały do siebie wszystkie uczelnie. System, w którym wszystkie szkoły wyższe są do siebie bardzo podobne mógłby być tworzony w krajach, które mają

kształcenie elitarne. Można byłoby próbować budować taki system, gdyby studentów było np. 20 tys., a uczelni mniej niż dziesięć. W sytuacji, gdy mamy blisko 2 mln studentów oraz niemal 400 szkół wyższych, to z natury rzeczy rodzi to ogromne zróżnicowanie po stronie popytu, co musi wywoływać odpowiedź odpowiedniego zróżnicowania po stronie podaży. Oferta musi bowiem odpowiadać na zapotrzebowanie. Niechaj zatem kwitnie sto kwiatów. Chodzi o to, żeby pozwolić rozwijać się wszystkim, a regulować system za pośrednictwem wymaganych standardów.

Przyjeliśmy również założenie, że z faktu, iż jesteśmy zespołem Prezydenta wynikają pewne konsekwencje. Pierwsza z nich to taka, że nie możemy kwestionować tych niedawnych rozstrzygnięć ustawowych, pod którymi jeszcze „nie wysechł atrament pióra Prezydenta”. Nie mamy zwłaszcza mandatu do zakwestionowania ustawy o stopniach i tytułach naukowych (która weszła w życie w kwietniu 2002 roku). Dlatego próby wprowadzania do tego projektu zmian, które nie dotyczą studiów, a jednocześnie powodują konieczność zmian innej ustawy – mianowicie o stopniach i tytule – zostały przez zespół odrzucone z założenia. Trzeba bowiem szanować regulacje, które dopiero niedawno weszły w życie. Dotyczy to zresztą także ustawy o szkolnictwie wyższym w części, w której była ona niedawno nowelizowana. Przyjeliśmy założenie, że pozostawiamy te rozwiązania. Z jednym wyjątkiem: na wniosek, płynący ze środowiska akademickiego, z ustawy o stopniach i tytule do projektu, który dzisiaj prezentujemy, przenieśliśmy regulacje o studiach doktoranckich na uczelniach. Przenieśliśmy te rozwiązania, modyfikując je nieco, ale to był wyjątek od zasady. Dlatego w projekcie ustawy pozostały wszystkie te zapisy, które dotyczą Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i inne, w tym także regulacje dostosowawcze unijnoeuropejskie, które rząd polski przekazał wcześniej do Brukseli i trudno byłoby oczekiwać, aby nasz zespół je zmieniał tuż przed akcesją.

Jest oczywiste, że w szkolnictwie wyższym nabiera znaczenia kontekst międzynarodowy – nie tyle unijnoeuropejski, ile boloński. Naszym zadaniem jest wbudowanie pod względem legislacyjnym polskiego szkolnictwa wyższego w proces boloński i pozostają w przekonaniu, że tak się stało. W projekcie ustawy zawarte są wszystkie elementy, które identyfikuje się i wiąże z procesem bolońskim (łącznie z wspólnymi i podwójnymi dyplomami, studiami trzystopniowymi w systemie ECTS, z kształceniem w językach obcych i zapewnianiem jakości). Przyjeliśmy też, że skoro piszemy projekt pod szyldem Prezydenta – strażnika Konstytucji, to nie możemy proponować rozwiązań budzących wątpliwości konstytucyjne. Stanowiło to przesłankę uregulowania sprawy odpłatności za studia. Założyliśmy także, iż system szkolnictwa wyższego powinien mieć jednolity charakter, że nie może dzielić uczelni według fałszywych kryteriów, że musi otwierać szansę rozwoju wszystkim, utrzymując, na gruncie Konstytucji, zasady konstruktywnej rywalizacji i równej konkurencji, usuwając regulacje dyskryminujące, które obecnie występują i w pewnych sprawach upośledzają sektor publiczny, w innych zaś – niepubliczny. Chcieliśmy to osiągnąć w warunkach obowiązywania obecnej Konstytucji, której regulacji w artykule 70 nie uważamy za rozwiązanie docelowe. Gdy powstaną warunki do zmiany Konstytucji, trzeba będzie koniecznie doprowadzić do zmiany treści tego artykułu. Chciałbym, w imieniu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, zapowiedzieć podjęcie prac z tym związanych. Przedstawimy wyniki do dyskusji, wariantowo. Dzisiaj jednak ciągle istnieją ograniczenia konstytucyjne i one muszą być obecne w projekcie, niemniej dążymy do zrównywania „reguł gry”. Wprowadziliśmy m.in. w pełni wspólne dla obu sekto-



ów regulacje, które dotyczą pracowników i stosunków pracy, przyjmując opcjonalny charakter mianowania zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych, dopuszczając mianowanie profesorów w uczelniach niepublicznych po to, żeby przestały one być z definicji gorszym miejscem pracy dla profesorów. Jeśli kiedyś w Polsce ma powstać pierwszy niepubliczny uniwersytet, spełniający wszystkie rygory i kryteria, to nie może on nie mieć prawa do mianowania profesorów, choćby tych najwybitniejszych. Bardzo ważne są kwestie reguł rynku, który jest miejscem głównej rywalizacji między poszczególnymi sektorami szkolnictwa wyższego. Chodzi o studia niestacjonarne. Gdyby projekt ustawy wszedł w życie, ten rynek będzie pozbawiony nierówności w konkuroowaniu, które wynikały ze stosowanej przez lata zasady, że uczelnia publiczna otrzymywała na studenta studiów zaocznych i wieczorowych 0,3 dotacji na studenta przeliczeniowego na studiach dziennych, czyli państwo dofinansowywało w uczelni publicznej studenta niestacjonarnego, który płacił czesne na zasadach rynkowych, a nie robiło tego w uczelni niepublicznej. To oczywiście musiało rodzić poczucie nierówności. Nasz projekt ustawy tego zakazuje. Studia niestacjonarne będą stanowić otwartą przestrzeń równej rywalizacji uczelni według tych samych zasad.

Stworzyliśmy także możliwość – która z pewnością będzie stosowana przez Ministra Edukacji – przyznawania dotacji w celu obniżania czesnego spełniający określone kryteria studentom studiów stacjonarnych w uczelniach niepublicznych, które z kolei spełnią kryteria wymienione w rozporządzeniu. Dzięki temu do istniejących obecnie możliwości kierowania środków publicznych do sektora niepublicznego została dodana kolejna. Jest to ważny akt, będący świadectwem tego, że młodzież polska – zwłaszcza ta najlepsza, ci studenci, którzy sobie na to najbardziej zasłużą – w uczelniach, które sobie najbardziej na to zasłużą, będzie mogła być traktowana równo. Dalej pójść w tej chwili nie mogliśmy. Po zmianie Konstytucji przyjdzie czas na kolejne zmiany w tym zakresie.

Ustawa musi być kompromisem, o którym zresztą napisał do nas w swoim liście Pan Prezydent. Kompromis to bardzo ważne założenie ze względu na wielość instytucji, a także wielość interesów dwóch milionów ludzi w systemie oraz ogromną różnorodność spojrzeń. Każdy z nas jest praktykiem szkolnictwa wyższego i powstałoby wiele tysięcy różnych projektów ustawy, gdyby każdy z nas pisał swoją wersję. Musimy jednak przedstawić jeden projekt, poszukując wytrwale kompromisu. Zespół starał się zrozumieć aspiracje i uwarunkowania działania uczelni obu sektorów i jestem przekonany, że na zakończenie prac będziemy mogli mówić o dojrzałym kompromisie. Atmosfera w zespole jest znakomita. Dwunastu jego członków złożyło swoje podpisy pod aktualną wersją projektu. Zespół już osiągnął kompromis. Wkrótce poszukamy go szerzej.

Jest oczywiste, że jeśli mamy zachować status uczelni, które powinny być świątyniami wiedzy, to musimy utrzymać swój autorytet w życiu publicznym. Oznacza to, że sami musimy sobie radzić z patologiami, wykorzystując instrumentarium prawne i organy nadzorujące działanie uczelni. Żaden obszar działania ludzi w życiu publicznym nie jest z definicji wolny od zagrożeń patologiami. Chodzi tylko o to, żeby działały mechanizmy samonaprawy, żeby z jednej strony istniały wewnętrzne mechanizmy korygujące oraz by funkcjonowały narzędzia regulacyjne i nadzorcze w sytuacji, kiedy dzieje się coś niedobrego. Nasz projekt wprowadza te mechanizmy. Można powiedzieć, że odwołuje się do zasady podwójnego zaufania. Z jednej strony obdarzamy zaufaniem ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, którego funkcje regulacyjne i nadzorcze wzrastają. Czynimy tak m.in. dlatego, że



tworzymy prawo na okres niezwykle dynamicznych zmian w sprawach szkolnictwa wyższego. Trzeba byłoby dokonywać corocznie nowelizacji ustawy. Żeby minister mógł we właściwy sposób wykonywać swe obowiązki, wspieramy go, wprowadzając nowe instytucje ładu systemowego, którymi są dwie konferencje rektorów o statusie stowarzyszeń uczelni – Konferencja Rektorów Uczelni Akademickich oraz Konferencja Rektorów Uczelni Nieakademicznych. Zrównujemy te dwie konferencje, mające funkcje doradcze i opiniodawcze, w prawach wobec organów władzy publicznej. Rozporządzenia, za pomocą których minister dokonuje czynności regulacyjnych, będą wydawane po zasięgnięciu opinii KRUA i KRUN. Pamiętajmy, że są jeszcze Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Państwowa Komisja Akredytacyjna, a także Parlament Studentów, któremu w projekcie ustawy nadajemy rangę instytucji partnerskiej, opiniodawczej. Jestem przekonany, że w takim gronie i wspólnie, na czele z właściwym ministrem, będziemy potrafili regulować system na bieżąco. Pamiętajmy, że europejskie szkolnictwo wyższe wkroczyło na drogę dynamicznych zmian. W ramach procesu bolońskiego ministrowie edukacji spotykają się co dwa lata i powstają wówczas nowe ustalenia, które będą wpływać na treść tych regulacji.

Udzielamy też zaufania uczelniom, albowiem wzmacniamy ich autonomię, delegujemy do statutów ich sprawy wewnętrzne, w tym zasady, tryb działania i strukturę oraz rozstrzygnięcia decydujące o charakterze szkoły wyższej. Istnieją uczelnie budowane i oparte na etosie, akcentuje się tam rolę społeczności akademickiej – władczą, nie tylko nadzorczą. Są także uczelnie, które chcą budować na innych elementach, pierwiastkach bardziej przedsiębiorczych itd. Będą o tym decydować statuty. To dlatego nie rozstrzygamy wielu takich kwestii na poziomie ustawy (np. przenosimy do statutów tryby i sposoby zatrudniania czy rygory rotacyjne, co pozwoli uczelniom na etatyzację na pewnych stanowiskach; wszystko to może się odbywać w wyniku regulacji o charakterze statutowym). Chcemy też, w ramach zasady autonomii, poszerzyć możliwości prowadzenia polityki kadrowej i płacowej, także w uczelniach publicznych. Uważamy, że szkoły wyższe powinny być zróżnicowane pod względem płac pracowników akademickich. Niechaj lepsza uczelnia płaci lepiej niż gorsza. Czemu mamy nie pozwalać szkołom wyższym na pozyskiwanie z krajów rozwiniętych wybitnych profesorów, którym przecież nie możemy płacić zgodnie z obowiązującym obecnie rozporządzeniem ministra?

Można zatem stwierdzić, że pragniemy, aby uczelnie mogły płynąć „własnym kursem” po oceanie możliwości wynikających z ich misji, żeby każda mogła obrać swój kurs, przyjęc własne tempo, ukonstytuować swój ustrój wedle własnego pomysłu. Żeby jednak móc prowadzić studia, trzeba spełnić pewne standardy, które są wspólne dla całego szkolnictwa wyższego. Chcemy zatem, żeby nasza przyszła ustawa stała się źródłem właściwych reguł gry w systemie szkolnictwa wyższego, w tym właściwych reguł konkurencji. Uważamy bowiem, że trzeba uwolnić uczelnie, zapewnić im większe prawa, ale jednocześnie lepiej je nadzorować. Przy czym nadzór powinien być sprawowany głównie poprzez badanie zgodności działań szkół wyższych z prawem. Sądzymy, że rolą ministra nie jest arbitralne preferowanie niektórych (przeciwko innym), tylko stanowienie reguł gry zapewniających możliwości konkurencji na równych prawach na tyle, na ile Konstytucja daje po temu możliwości. Co dalej? Obecnie doskonalimy ten projekt (stąd errata umieszczona w Internecie). Będziemy bardzo wdzięczni za różne uwagi. Już otrzymaliśmy kilka i dzięki temu mogliśmy wzbogacić tę erratę. Spodziewamy się, że prace nad aktami wykonawczymi, które zapowiedział minister



Tadeusz Szulc, będą prowadzone efektywnie. Zespół jest gotowy konsultować te prace, wspierać je merytorycznie. Będziemy prowadzili konsultacje oraz szukali kompromisu. Z pewnością powstaną jeszcze kolejne wersje projektu. Sądzę jednak, że powinniśmy przyjąć taki kalendarz, z początkiem 2004 roku (może w lutym) projekt wpłynie do Sejmu, gdzie po pierwszym czytaniu będą prowadzone prace w komisji i podkomisji i tam powstanie jeszcze wiele okazji do wprowadzenia zmian, także z naszej inicjatywy. Tam będzie właściwe miejsce, żeby projekt udoskonalić. Sądzymy, że parlament upora się z tym w takim tempie, ażeby możliwe było przyjęcie ustawy przez Sejm i Senat, podpisanie przez Prezydenta oraz wejście jej w życie z datą 1 października 2004 roku. Projekt daje uczelniom rok na opracowanie statutów, których rola i ranga rosną. Będzie to trudne zadanie dla szkół wyższych. Dlatego Fundacja Rektorów Polskich wesprze zainteresowane uczelnie w tym dziele. Zorganizujemy seminarium merytoryczno-szkoleniowo-dyskusyjne. Statuty mają zawierać wiele regulacji dotyczących szczegółowych zasad i trybu wyborów organów w uczelniach publicznych. Wszystkie uczelnie powinny mieć nowe statuty od 1 października 2005 roku. Na podstawie tych statutów powinny zostać przeprowadzone wybory władz. Oznacza to, że po 1 października 2005 roku powinny odbyć się wybory, po to, żeby nowe organy mogły podjąć swoje obowiązki, co stanie się możliwe z dniem 1 września 2006 roku. To taki kalendarz spowodował, że Zespół wnioskuje przedłużenie obecnej kadencji władz akademickich o jeden rok. W przeciwnym bowiem razie powstałaby paradoksalna sytuacja, że nowa ustawa obowiązywałaby od 1 października 2004 roku, ale wybory byłyby przeprowadzone na podstawie starych statutów, czyli pod rządami starej ustawy. Oczywiście, ostateczna decyzja będzie należała do parlamentu.

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim za pomoc w pracach Zespołu. Sam odbyłem około trzydziestu spotkań w całej Polsce w czerwcu i lipcu 2003 roku. Spotkałem się z dużą liczbą osób, atmosfera była bardzo życzliwa, chociaż niekiedy padały pytania ostre, dociekliwe, twarde. Projekt na pewno nie zawiera regulacji już tak dopracowanych, żeby nie było warto kierować uwag pod jego adresem. Wręcz przeciwnie. Projekt musi w końcu być wynikiem kompromisu i potem od nas będzie zależało, czy zyska ogólne poparcie. Jeśli tak się stanie, to scenariusz, który zarysowałem, zostanie zrealizowany.

PIOTR WĘGLEŃSKI
Rektor Uniwersytetu Warszawskiego

Perspektywy współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych

Jestem przeciwny podziałowi na uczelnie publiczne i niepubliczne. Uniwersytet Harvard jest uczelnią niepubliczną, a State University of Florida uczelnią stanową, czyli w pewnym sensie publiczną. Wydaje mi się, że nikomu w Stanach Zjednoczonych w ogóle nie przychodzi do głowy, żeby rozważać, że to są odmienne szkoły pod jakimkolwiek względem. Liczy się tam bowiem tylko jakość. I to jest wyłączne kryterium różnicowania szkół wyższych, także w Polsce.

Nie mam najmniejszych problemów, dyskutując nad sprawami szkolnictwa wyższego w kontaktach i w zrozumieniu się z profesorami Andrzejem Koźmińskim, Andrzejem Bartnickim, Mirosławem Zdanowskim, tak samo jak nie mam trudności rozmawiając z profesorami Franciszkiem Ziejką, Jerzym Woźnickim czy dowolnym rektorem dużej uczelni państwowej. Mam natomiast pewne problemy w porozumieniu się z rektorami (nie będę wymieniał nazwisk) szkół publicznych w niektórych miejscowościach w Polsce i bardzo wieloma szefami szkół niepublicznych. Zapewniam jednak, że nigdy nie postrzegałem tego przez pryzmat kwestii własności uczelni, gdyż moim zdaniem jest ona wyraźnie trzeciorzędna.

Gdy jednak patrzę na warszawski rynek szkół wyższych, muszę przyznać, że występuje problem konkurencji o kadre. I ja, i Senat Uniwersytetu Warszawskiego stoimy mocno na stanowisku, że profesor powinien pracować w jednej uczelni i tylko w jednej pełnić funkcje organizacyjne. Senat Uniwersytetu Warszawskiego już trzy lata temu podjął uchwałę, że nie powinno się łączyć funkcji dziekana, rektora, kierownika katedry więcej niż jednej uczelni, ponieważ działa wówczas normalna zasada konfliktu (czy potencjalnego konfliktu) interesu. Nigdy natomiast nie stwarzaliśmy żadnych przeszkód w tym, żeby wyrażać zgodę na wykłady w innej uczelni – nasi nauczyciele akademicy jeździli na wykłady do innych szkół wyższych publicznych i niepublicznych. Profesor Bartnicki jest świadkiem tego, że profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego wcale nie unikają pracy np. w Pułtusku. Jeśli zaś chodzi o pełnienie funkcji organizacyjnych, o kierowanie szkołą, nabór studentów, tworzenie programów, to bardzo bym namawiał profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, żeby odeszli z Uniwersytetu, jeśli chcą pełnić te funkcje w innych szkołach wyższych. Jeśli chodzi o problem jednoetatowości – jestem za tym, żeby rozwiązać tę kwestię z korzyścią dla szkolnictwa wyższego: aby profesor był profesorem w jednej szkole i żeby z nią był związany. Myślę też o tym, dbając o interes Uniwersytetu Warszawskiego, że bardzo mi zależy, by pozyskać dla naszej uczelni najlepszych ludzi. Patrzę np. na szkoły niepubliczne, które zostały założone przez kolegów z Polskiej Akademii Nauk. Tu nie występuje konflikt dwuetatowości, gdyż między



tymi uczelniami a PAN nie ma wspomnianego konfliktu interesów. Bardzo bym chciał, żeby koledzy z PAN przychodzili uczyć na Uniwersytecie, a niekoniecznie zakładali swoje prywatne szkoły. Jako przykład może posłużyć Instytut Fizyki PAN, który najpierw założył szkołę publiczną przy PAN, ale w zasadzie obecnie jest to Wydział Fizyki Uniwersytetu im. Kardynała Wyszyńskiego. Ponieważ szkoła nie dawała sobie rady z kosztami (bo fizyka jest droga – to nie jest nauka „miękką”, w każdym razie pod względem finansowym) wobec tego przeszli na Uniwersytet Wyszyńskiego. Myślałem też o sferach humanistyki czy nauk społecznych i bardzo zachęcałbym kolegów z PAN, żeby przeszli do mnie na Uniwersytet: albo z całą szkołą, albo jako poszczególni profesorowie. Nie wiem, jaką formułę prawną wymyślić dla takiego przejścia. Mówiąc językiem ekonomicznym, powinno to być coś w rodzaju *friendly takeover* – na zasadzie przyjaźni i współpracy. I wydaje mi się, że to, o czym myślę, dbając o interes Uniwersytetu, powinno być sposobem postępowania kolegów z innych uczelni publicznych, a także niepublicznych. Wiem, że konkurujemy między sobą i będziemy konkurować, ale nie na zasadzie uczelnie prywatne – państwowe. Będzie to bowiem konkurencja o zdobycie najlepszych nauczycieli akademickich. Mam nadzieję, że Uniwersytet Warszawski sprostą tej konkurencji.

Obserwując nasze dyskusje toczone przy okazji tego rodzaju spotkań, widzę po obu stronach – uczelni publicznych i niepublicznych – kompleks obłąkanej twierdzy. Przedstawiciele szkół publicznych mówią, że uczelnie niepubliczne nastawione są komercyjnie, chcą zarobić jak najwięcej pieniędzy. Reprezentanci uczelni niepublicznych stwierdzają zaś, że szkoły publiczne to mastodonty, które okopały się i dbają tylko o swoje interesy. Wydaje mi się, że w obu wypadkach te kompleksy są zupełnie nieuzasadnione. Gdy rozmawiam z profesorami Koźmińskim czy Bartnickim, to nie sądzę, żeby oni mieli jakieś kompleksy ani że bym ja miał w stosunku do nich i wobec tego jesteśmy *on equal footing*. I dlatego chciałbym powtórzyć, że w Polsce problem nie polega na formie własności uczelni, tylko na jej jakości. Kwestia ta nabierze wagi ze względu na sytuację demograficzną, zmniejszanie się liczby potencjalnych studentów, co sprawi, że szkoły będą upadały. Profesor Koźmiński twierdzi, że zostaną najlepsze i najgorsze, tzn. że w Polsce ciągle będzie miejsce dla uczelni, które nie oferują edukacji, tylko dyplomy za względnie taną cenę i że wciąż będą klienci na tego typu usługi – studenci, którzy w praktyce się nie uczą, tylko kupują sobie w uczelni dyplom. Sądzę zatem, że zarówno w sektorze szkół publicznych, jak i niepublicznych mamy do czynienia z tym samym problemem: istnieją uczelnie publiczne i niepubliczne, które robią bardzo niedobłą rzecz, tzn. prowadzą fikcyjne studia, polegające na sprzedawaniu dyplomów.

Jak temu zaradzić? Uważam, że powinno to być przedmiotem wielu konferencji. Konferencja nie powinna mieć wtedy tytułu „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych”, tylko „System oceny jakości kształcenia”. Czy potrafimy wypracować metodę oceny i stwierdzić, że szkoła X jest do niczego, a szkoła Y jest przyzwoita? Czy też zdamy się na „Rzeczpospolitą”, „Perspektywy” i „Wprost”, na ustalanie rankingów szkół według często zupełnie absurdalnych kryteriów? Czy sami – rektorzy i profesorowie szkół wyższych – znajdziemy sposób na prawdziwą, rzetelną ocenę jakości kształcenia? Jeżeli rozwiążemy tę kwestię – niesłychanie trudną, a bardzo aktualną po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, gdy będziemy musieli porównywać się nie tylko między sobą, ale z europejskimi szkołami wyższymi – to wtedy będziemy mieli również rozwiązane problemy stosunków w świecie naukowym.

MIROŚLAW ZDANOWSKI
Rektor Wyższej Szkoły Ubezpieczeń i Bankowości
w Warszawie

Równe prawa i równe obowiązki

Rozwój szkolnictwa wyższego w III Rzeczypospolitej jest przede wszystkim sukcesem niepublicznego szkolnictwa wyższego. Utworzenie w Polsce ponad 250 uczelni niepublicznych zainspirowało, a często wymusiło zmiany w konserwatywnym sektorze szkolnictwa publicznego. Uczelnie niepubliczne stworzyły atrakcyjną ofertę edukacyjną, zaproponowały kształcenie na kierunkach i w specjalnościach dostosowanych do potrzeb rynku pracy, dowiodły, że działalność szkół wyższych musi być podporządkowana prawom rynku, a kierowanie uczelnią oraz zdobywanie środków finansowych na jej działalność wymaga wiedzy i umiejętności menedżerskich.

W Polsce powstał rynek edukacyjny. Uczelnie publiczne bardzo szybko dostosowały się do jego praw. Niedostatek środków finansowych z budżetu państwa skompensowały rozwojem studiów płatnych. Zdobywane w ten sposób dodatkowe, pozabudżetowe środki finansowe przeznaczano w znacznej części na inwestowanie w rozwój bazy i infrastruktury uczelni.

Z upływem czasu sektory szkolnictwa wyższego publicznego i niepublicznego rozpoczęły konkurowanie ze sobą o płacących czesne studentów. Konkurencja ta ma dobre i złe strony. Do tych pierwszych należy dynamizowanie rozwoju. Osiągnięcie w Polsce współczynnika skolaryzacji w kształceniu wyższym młodzieży na poziomie ponad 45%, a więc porównywalnym z najwyżej rozwiniętymi krajami Europy, jest jednym z rezultatów tej konkurencji i zasługuje na miano cudu.

Cud edukacyjny w polskim szkolnictwie wyższym dokonał się bez udziału państwa, gdyż państwo nie dołożyło do tego ani grosza ze swego budżetu. Uczelnie niepubliczne utworzono z prywatnych środków, adaptując i zagospodarowując często bezużyteczne budynki i tereny pozostałe po zlikwidowanych przedsiębiorstwach działających w poprzedniej epoce. Rozwój uczelni publicznych, umożliwiający zwielokrotnienie liczby kształconych studentów, dokonał się dzięki inwestowaniu środków finansowych uzyskanych ze studiów płatnych. Polski cud edukacyjny sfinansowało społeczeństwo.

Konkurowanie publicznego i niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego w zdobywaniu środków finansowych za płatne studia ma również złe strony. Uczelnie – świadomie lub nieświadomie – wypadają ze swych ról, ze swych funkcji i misji w państwie oraz w społeczeństwie. Na margines schodzą kulturotwórcze funkcje akademickich szkół wyższych, których podstawową misją jest kształcenie elit, uczestniczenie w życiu publicznym, opinowanie i recenzowanie decyzji gospodarczych i politycznych podejmowanych przez rządy, a także tworzenie i utrwalanie własnego dorobku naukowego. W pędzie za dodatkowymi



dochodami powstają niesterowalne mołochy, rozwleczone w miejscu i w czasie, kształcące dziesiątki tysięcy studentów zaocznych, również w filiach odległych o setki kilometrów od ośrodków akademickich tworzonych mozolnie wysiłkiem wielu pokoleń.

Uczelnie niepubliczne – nie mające historycznych tradycji i marki – starają się sprostać tej konkurencji, wchodząc w obszary i role uczelni publicznych. Korzystając z ich kadry i dorobku naukowego, starają się obniżyć koszty swojego funkcjonowania, niejednokrotnie łamiąc obyczaje akademickie oraz zasady dotyczące m.in. ochrony praw autorskich i praw własności, jakże ważnych w budowaniu wolnej konkurencji niezbędnej do właściwego funkcjonowania rynku edukacyjnego.

Konkurowanie w zakresie liczby kształconych studentów odbywa się kosztem jakości studiów. Obniżenie jakości kształcenia, spowodowane zbyt szybkim wzrostem liczby studentów, dotyczy obu sektorów szkolnictwa wyższego: publicznego oraz niepublicznego, i wydaje się dodatkową, obiektywną ceną polskiego cudu edukacyjnego.

Projekt ustawy o szkolnictwie wyższym opracowany przez zespół powołany z inicjatywy prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego uwzględnia wszelkie dotychczasowe – dobre i złe – doświadczenia w rozwoju szkolnictwa wyższego, w budowaniu polskiego rynku edukacyjnego. Projekt zawiera rozwiązanie najważniejszego, jak się wydaje, problemu szkolnictwa wyższego, którym jest wieloletowość samodzielnych pracowników naukowych i pozostałych nauczycieli akademickich. Zakłada bowiem pracę nauczycieli akademickich w jednej uczelni, w której będą mogli skoncentrować się na działalności dydaktycznej i naukowej w odpowiedzialnym, gwarantującym skuteczność działania czasie pracy. Dodatkowe zatrudnienie może dotyczyć jednej uczelni, w której możliwe będzie zasilenie minimum kadrowego niezbędnego do prowadzenia studiów licencjackich. Dodatkowe zatrudnienie będzie wymagać zgody rektora uczelni stanowiącej podstawowe miejsce pracy zainteresowanej osoby.

Proponowane rozwiązania umożliwią ustabilizowanie pracy kadr akademickich i przyczynią się do zapewnienia warunków wzrostu jakości kształcenia. Wprowadzona w projekcie ustawy możliwość mianowania nauczycieli akademickich również w niepublicznych szkołach wyższych, tworzy warunki do zbudowania w tych uczelniach własnych zespołów pracowników dydaktycznych i naukowo-badawczych. Rozwiązanie problemu wieloletowości otwiera drogę do uczciwego konkurowania uczelni na rynku edukacyjnym, eliminuje spiętrzone od wielu lat patologie.

Projekt ustawy o szkolnictwie wyższym we wszystkich swoich regulacjach traktuje jednakowo uczelnie publiczne i niepubliczne – zarówno w zakresie praw, jak i obowiązków.

Istniejące różnice dotyczą procedur tworzenia i znoszenia uczelni oraz zarządzania ich majątkiem, co jest oczywiste ze względu na konieczność rozróżnienia sposobów gospodarowania majątkiem państwowym i prywatnym. W przepisach projektu ustawy studenci publicznych i niepublicznych szkół wyższych są traktowani jednakowo także pod względem możliwości otrzymania stypendiów naukowych i socjalnych. Projekt stwarza bowiem możliwość finansowania z budżetu państwa kosztów kształcenia na studiach dziennych również studentom uczelni niepublicznych.

Przepisy projektu ustawy nadają wysoką rangę Państwowej Komisji Akredytacyjnej i Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, a tym samym zapewniają możliwość skutecznego oddziaływania na jakość kształcenia i prawidłowość przebiegu procedur w prowadzonych procesach edukacyjnych.



Mirosław Zdanowski

Projekt porządkuje proces edukacyjny w szkołach wyższych zgodnie z zasadami obowiązującymi w Unii Europejskiej, ustalonymi w *Deklaracji Bolońskiej*. Wprowadzany jest, jako powszechnie obowiązujący, trzystopniowy model studiów: licencjackie – magisterskie – doktoranckie. Studia ciągłe będą należeć do wyjątków (np. studia medyczne). Regulacje projektu ustawy zapewniają Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu możliwość skutecznego nadzorowania działalności uczelni. W przypadku łamania przez nie prawa możliwe będzie ich likwidowanie.

Dzięki projektowi ustawy o szkolnictwie wyższym zostaje rozpoczęty nowy etap w rozwoju szkolnictwa wyższego, etap wzrostu jakości wyższego wykształcenia polskiej młodzieży. Projekt nie dzieli uczelni na publiczne i niepubliczne, ale łączy je w jeden spójny system szkolnictwa wyższego.



Fragmenty dyskusji

Andrzej Pelczar (Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w latach 1996–2002)

W programie konferencji napisano, że mój głos ma być głosem wprowadzającym. Rozumiem to tak, że ma to być głos inicjujący, czy może raczej prowokujący dyskusję. Najlepiej zrobić to przedstawiając kilka konkretnych uwag.

Chciałbym się odwołać do dwóch haseł, które ujawniły się na początku konferencji. Pierwsze, zasygnalizowane co najmniej *implicite* w poprzednich wystąpieniach, to **współzawodnictwo**, z tym że chodziło zarówno o świadomość pojawiania się konkurencji jako zjawiska, jak i stwierdzenie, że nasze uczelnie muszą stawić jej czoła, muszą „być konkurencyjne”. I hasło drugie, które jest oficjalnie zapisane jako tytuł pierwszej sesji: **Regulacje prawne a współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych**. Otóż pozwolę sobie wyjść od tych haseł, proponując pewną ogólną refleksję. Zacznę nie tyle od szkolnictwa wyższego w ogóle, ile od badań naukowych. Jest oczywiste, że w nauce występuje ewidentne współzawodnictwo, ale równocześnie jest też oczywiste, że nie byłoby w niej naprawdę istotnego postępu bez współpracy. Istnieją projekty, które wymagają współpracy, i to nie tylko współpracy pojedynczych uczelni czy też instytutów, ale współpracy w skali międzynarodowej, współpracy państw. Jako przykład może posłużyć CERN (Europejska Rada Badań Jądrowych) – wspólne przedsięwzięcie wielu państw: tutaj bez współpracy nie ma mowy o rozwoju. Trzeba więc spojrzeć niejako równocześnie na współzawodnictwo i współdziałanie: oba te elementy kształtujące relacje między różnymi podmiotami (instytucjami, grupami instytucji, państwami) muszą być brane pod uwagę jako składniki komplementarne. Jeśli tak spróbujemy postrzegać tę sprawę, to może pewne problemy staną się mniej ostre, a pewne rozwiązania nasuną się jako zupełnie naturalne.

Gdy mówimy o szkolnictwie wyższym, to oczywiście także musimy mieć na uwadze zarówno współzawodnictwo, jak i współpracę. Chodzi o współpracę w szkolnictwie wyższym w Polsce oraz o współpracę międzynarodową. Obecne zadania – czy raczej wyzwania – stojące przed szkolnictwem wyższym w Polsce są jasne. Musimy bacznie przestrzegać oczywistej zasady kształcenia kadr na najwyższym poziomie, ale musimy również myśleć o tym, żeby całe nasze społeczeństwo było po prostu światłe. Przepraszam za wielkie słowa, ale sądzę, że tak to trzeba ująć. Mówimy o społeczeństwie edukacyjnym, społeczeństwie wiedzy, społeczeństwie informacyjnym. Są to zadania, które stoją przed szkolnictwem wyższym w ogóle, przed całym systemem edukacji, a nie tylko przed poszczególnymi uczelniami. Nie

wyklucza to pewnych naturalnych form współzawodnictwa między szkołami wyższymi. Granice tego współzawodnictwa muszą jednak być determinowane przez nadrzędne cele i zadania stojące przed całym polskim szkolnictwem wyższym muszą jednak determinować granice takiego współzawodnictwa. Może tu mieć zastosowanie zasada rozsądnego podziału ról (w ramach dobrze zarysowanych ram współpracy). Kwestia ta powinna stać się przedmiotem debaty środowiskowej.

Przechodząc do spraw bardziej szczegółowych, chciałbym zwrócić uwagę na pewne wybrane zagadnienia, które wiążą się zarówno z hasłem **współzawodnictwo**, jak i z tematem pierwszej sesji – regulacjami prawnymi. Powiada się – i jest to naturalne – o „równym traktowaniu wszystkich uczelni”. Mówiąc o tym, trzeba sobie najpierw uświadomić konieczność spełnienia podstawowych założeń, owego – postulowanego i oczekiwanego – równego traktowania. Chodzi m.in. o to, że prawdziwa samodzielność konkretnej uczelni będzie możliwa wówczas, gdy uczelnia ta będzie miała samodzielną własną kadrę. I to ma być sytuacja normalna. W tej chwili jesteśmy – ogólnie rzecz ujmując – dość dalecy od takiej normalności, ale nie możemy być doktrynerami i utrzymywać, że nie jest możliwe zatrudnienie jednego nauczyciela akademickiego w więcej niż jednej uczelni. Obecnie konieczne jest zaakceptowanie istniejącego stanu rzeczy, ale trzeba to traktować jako stan przejściowy. Być może ten okres przejściowy będzie dosyć długi. Mogą być w przyszłości takie wyjątki, że bardzo wybitni profesorowie będą zatrudniani w więcej niż jednej uczelni czy też więcej niż jednej placówce. Ale sytuacja jest normalna wtedy, gdy profesor jest zatrudniony w jednej uczelni – nie tylko wykłada, nie tylko prowadzi seminaria, ale po prostu *jest*. Jeśli tak będzie we wszystkich szkołach wyższych, to będzie można mówić o naprawdę równym starciu. Otwarty pozostaje problem wprowadzenia stosownych uregulowań prawnych, które przyczyniłyby się do tego w sposób naturalny, ale nie gwałtowny.

W żadnej dyskusji o szkolnictwie wyższym nie możemy uciekać od problemów finansowych, a mówiąc ogólniej – od tego, że szkoły wyższe działają w ramach gospodarki wolnego rynku. Sądzę, że istnieją pewne naturalne ograniczenia w kwestii stopnia podporządkowywania uczelni prawom tego rynku. Pragnę wypowiedzieć w tym kontekście pewne uwagi nieco może prowokacyjne, ale wynikające z niepokojących obserwacji. W szkolnictwie wyższym coraz częściej nie tylko stosuje się metody wolnego rynku, ale także „terminologię biznesową”, co odzwierciedla pewien sposób myślenia. Jestem głęboko przekonany, że terminologia ta jest w tym miejscu niewłaściwa. Trudno bowiem mówić o relacjach typu: *klient – usługodawca* w szkolnictwie wyższym. Nie należy traktować studentów czy też ich rodziców jako klientów chociażby dlatego, że nie mogą być spełnione dwa główne – jeśli można tak powiedzieć – kanony traktowania klienta. W szkołach wyższych nie zawsze *klient ma rację* i nie można stwierdzić, że *klient płaci, klient musi być obsłużony* (co oznaczałoby: *student płaci i musi być nauczony*). W szkolnictwie wyższym, we wspólnocie akademickiej, muszą istnieć relacje partnerskie, co wcale nie znaczy, że są tam partnerzy o równych prawach i obowiązkach. Ale to są partnerzy, a nie klienci i usługodawcy. W moim przekonaniu za taką „biznesową” terminologią idzie pewien sposób myślenia i traktowania sprawy. A tymczasem zasadą powinno być tworzenie wspólnoty akademickiej w poszczególnych uczelniach, i to na zasadach partnerskich.

Proponuję, aby przez pryzmat konstatacji dotyczących pewnych spraw szczegółowych (ilustrujących jednak niektóre problemy generalne) popatrzeć na szkolnictwo wyższe bar-



dziej ogólnie, niż zwykle jesteśmy skłonni, biorąc pod uwagę bardzo ważny i niesłuchanie konkretny problem związany z regulacjami prawnymi.

Włodzimierz Puzyna (Rektor Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Szczecinie)

Profesor Jerzy Woźnicki w swoim wprowadzeniu słusznie podkreślił, że nowe prawo akademickie jest wykładnikiem polityki państwa. I rzeczywiście tak powinno być, choć muszę powiedzieć, iż zdziwiło mnie stwierdzenie padające z ust znanego liberała, że równoważenie popytu i podaży na rynku edukacyjnym jest obowiązkiem państwa i że z tej przesłanki wynika intencja stworzenia nowej ustawy. Być może źle zrozumiałem ten fragment wypowiedzi prof. Woźnickiego. Jeżeli tak się stało – to przepraszam za niesłuszne podejrzenia.

Niepokoi mnie jednak mocno, że kiedy była mowa o założeniach projektu ustawy, wiele usłyszeliśmy o ograniczeniach wynikających z kurtuazji wobec prezydenta Rzeczypospolitej, nie padło natomiast słowo o sprawie najważniejszej: o strategicznej wizji rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, której ustawa ta miałaby być podporządkowana. U podstaw projektu nie ma także uczciwej analizy obecnego stanu szkolnictwa wyższego z wskazaniem wszystkich jego mankamentów. Te mankamenty są znakomicie opisane w referacie dr. Krzysztofa Pawłowskiego, z którym w pełni się zgadzam.

Pierwszym mankamentem systemu szkolnictwa, zwłaszcza publicznego, jest skrępowanie w niesprawnych strukturach zarządzania. Drugim – brak efektywności wdrożeniowej. Niewielka część rezultatów prac badawczych, które są prowadzone w uczelniach, trafia jako nowe pomysły do gospodarki. Trzecim mankamentem jest brak instrumentów polityki kadrowej. Mianowanie jako forma zatrudnienia pracowników o najwyższych kwalifikacjach wręcz prowokuje obniżenie jakości pracy i ogranicza mobilność kadr, a brak mobilności kadrowej jest kolejnym mankamentem całego systemu.

Brak oparcia w wizji strategicznej i analizie stanu obecnego kładzie się cieniem na projekcie, który właściwie nie proponuje żadnych nowych rozwiązań odpowiadających potrzebom dostosowania polskiego systemu edukacji – nie tylko wyższej – do nowych warunków cywilizacyjnych. I w rezultacie ta ustawa, choć wiele osób napracowało się nad nią w dobrych intencjach, w gruncie rzeczy niewiele nowego nam proponuje. Nie likwiduje żadnego z mankamentów systemu. Właściwie jedynym nowym pomysłem jest ustanowienie (czy usankcjonowanie istnienia) kartelu silnych szkół wyższych, które autorzy nazywają „akademickimi”. Uczelniom tym projekt zapewnia dominację na rynku edukacyjnym.

Wydaje mi się, że cieniem na tej ustawie położyła się fascynacja systemem akademickim. Absolwenci szkół akademickich są przygotowywani głównie do pracy intelektualnej, słabo sobie radzą w polskiej rzeczywistości pracowniczej, przeważa u nich wiedza teoretyczna nad umiejętnościami. Taki model absolwenta na pewno nie ma sensu w przypadku uczelni zawodowych. Specyfika zawodowych szkół wyższych została w projekcie pominięta. Uczelniom tym narzucono model akademicki.

Nie jest w moim przekonaniu prawdziwa teza, że nowa ustawa stwarza równe szanse wszystkim sektorom szkolnictwa wyższego. Nie mam, niestety, czasu, ale mógłbym z pomocą wielu dowodów wykazać, że ta ustawa dyskryminuje sektor nazywany niepublicznym (a *de facto* sektor niepaństwowy). Koronnym dowodem braku równouprawnienia obu sekto-



rów jest tytuł dzisiejszej konferencji. Gdyby wszystkie typy uczelni działały na równych prawach, to nie miałyby sensu rozważanie współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych, ale należałoby raczej zastanawiać się nad „modelem współdziałania uczelni” w ogóle. Niedostateczne współdziałanie uczelni jest jedną z przyczyn słabości polskiego systemu szkolnictwa wyższego i na pewno nad tym tematem warto byłoby się pochylić.

Wydaje mi się zatem, że fascynacja tym projektem jest nieuzasadniona i źle by się stało, gdyby został on przyjęty w obecnej formie. To nie jest dobra ustawa. Sądzę, że jej wejście w życie niewiele się przyczyni do rozwoju polskiego systemu edukacji wyższej, a na pewno osłabi konkurencyjność Polski na rynkach edukacyjnych, nie tylko europejskich. Dlatego wydaje mi się, że głębsza refleksja i szersza dyskusja nad tym projektem są konieczne dla uniknięcia kolejnego przypadku uchwalenia złego prawa.

Józef Szablowski (Rektor Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych)

Pragnę serdecznie podziękować za zaproszenie na tę konferencję, a także złożyć podziękowania panu prof. Woźnickiemu, który kilka razy uczestniczył w posiedzeniach prezydium KRUN. Byliśmy oczywiście napełniani otuchą, że nasze uwagi zostaną przyjęte. W znacznym stopniu tak się jednak nie stało. W związku z tym będziemy organizowali w najbliższych dniach posiedzenie Prezydium KRUN, aby ocenić obecną wersję projektu. Konferencja Rektorów Uczelni Niepaństwowych sformułowała wiele uwag do projektu. Skoncentruję się tylko na kilku. Zgadzam się z tym, że w projekcie została nadmiernie zaakcentowana akademickość, ale proszę zwrócić uwagę, że według stanu z połowy 2002 roku, kiedy walczyliśmy o nowelizację dotyczącą zamiejscowych punktów dydaktycznych, uprawnienia do nadawania stopnia doktora miało 506 wydziałów, w tym 5 wydziałów z uczelni niepublicznych. Przyjmowanie kryterium doktoratów do uprawnień dydaktycznych albo przenoszenie tych uprawnień w postaci doktoratów do uprawnień dydaktycznych budzi zatem sprzeciw i niezrozumienie uczelni niepaństwowych. Sądzę, że sprawa dotyczy zamiejscowych ośrodków dydaktycznych i studiów podyplomowych. Uczelnie niepubliczne mają obecnie ponad 20 tys. słuchaczy na studiach podyplomowych. Sądzę, że o wiele bardziej zrozumiałym kryterium byłoby np. stwierdzenie, że jeżeli w uczelni istnieją nadwyżki kadrowe, to można założyć zamiejscowy punkt dydaktyczny. Minimalne wymagania przy uprawnieniach do przyznawania dyplomu magistra przewidują konieczność zatrudniania w uczelni ośmiu samodzielnych pracowników naukowych, jeżeli szkoła zatrudnia jeszcze dwóch plus trzech adiunktów, to ma prawo do założenia zamiejscowego punktu dydaktycznego. Sytuacja jest taka, że wydziały mające uprawnienia do doktoryzowania mogą zakładać punkty zamiejscowe, a te, które nie mają takich uprawnień, ale mogą mieć bardzo dużo kadry – nie mogą. W mojej uczelni na Wydziale Zarządzania i Marketingu pracuje 21 profesorów, ale nie mamy uprawnień do doktoryzowania. Prace doktorskie już powstały i czekają. Można jednak przyjąć inne kryterium, które nie będzie nikogo denerwowało i będzie zupełnie realne.

Druga sprawa to zgoda rektora na zatrudnienie nauczyciela akademickiego poza macierzystą uczelnią. Kwestię tę należy postrzegać tak, jak to jest w przypadku innowacji: występuje tu bowiem ssanie i tłoczenie. My tę kadre w jakiś sposób wrywamy z uczelni



publicznych, ale przecież nie ma rynku pracy nauczycieli akademickich w Polsce. W każdej dziedzinie w Polsce jest rynek pracy: istnieje rynek pracy inżynierów, ekonomistów, lekarzy, ale nie nauczycieli akademickich, a projekt ustawy w zasadzie nie tworzy podstaw do powstania tego rynku. Uważam więc, że przyjęcie rozwiązania, zgodnie z którym rektor ma udzielać pracownikowi zgody na dodatkowe zatrudnienie jest przedwczesne. Jestem natomiast przeciwny temu, żeby profesor pracował na pięciu czy sześciu etatach, ale ustalmy wobec tego, że jedno reprezentowanie studiów magisterskich i jedno studiów licencjackich jest czymś naturalnym i nie powinno wymagać zgody. Jeśliby ktoś chciał pracować na trzecim, czwartym etacie, to wówczas zgoda powinna być wymagana – a właściwie nie powinno się jej udzielić.

Kolejną sprawą jest pomoc materialna dla studentów. Ta pomoc, moim zdaniem, powinna być taka sama – czym bowiem się różni człowiek z prowincji, który wybierze szkołę niepubliczną od tego, który wybierze szkołę publiczną?

Na koniec życzę wszystkim Państwu i sobie, żebyśmy z tej sali, po obradach, wyszli zadowoleni. Żebyśmy mieli poczucie, że rozwiązania, które są projektowane w ustawie rzeczywiście dają równe szanse. Życzę tego uczelniom publicznym i niepublicznym.

Ryszard Domański (Rektor Wyższej Szkoły Handlu i Finansów Międzynarodowych w Warszawie)

Chciałbym się odnieść do spraw, które już parę razy podnosiłem na innych spotkaniach i w publikacjach – od Fundacji Ekonomicznej Przedsiębiorczości począwszy, a skończywszy na bulwarowym „VIP” – które to kwestie, choć ich znaczenie jest fundamentalne – z samą ustawą mają związek pośredni. Mianowicie – jeśli celem strategicznym zarówno naszym, jak i ustawy jest dążenie do tego, żeby kształcenie na poziomie wyższym w Polsce odpowiadało mniej więcej temu, co się przez taki poziom rozumie na świecie (a więc, żeby nasz licencjat odpowiadał stopniowi *Bachelor*, a magisterium – stopniowi *Master*), to tym większa uwaga powinna być poświęcona programom kształcenia: rozróżnianiu treści i standardów wymagań na poszczególnych poziomach, które słusznie i zgodnie ze starą praktyką akademicką są wyróżniane w ustawie jako licencjat, magisterium oraz doktorat.

Profesor Jerzy Woźnicki użył pojęć „rynek edukacyjny”, „popyt” i „podaż” i ktoś na sali na to się obruszył. Ja jednak zgadzam się, że te pojęcia mają zastosowanie w obszarze nas interesującym. I tak jak na rynku mamy zróżnicowany popyt – tutaj na usługi edukacyjne – to również musi występować zróżnicowana podaż – odpowiednio też zróżnicowane powinny być minima programowe – w taki właśnie sposób, aby licencjat, magisterium, doktorat były wyraźnie różnymi fenomenami. Tymczasem z rozczarowaniem stwierdzamy, że w minimach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu nie ma różnicy jakościowej między studiami licencjackimi a magisterskimi, przynajmniej w obszarze studiów ekonomicznych i biznesowych, którymi sam się zajmuję i trochę obserwuję, co w tym względzie dzieje na świecie, i to już nie w ośrodkach przodujących, ale uważanych za peryferyjne (jak Meksyk, Kair czy Ankarą albo bliskie nam Chemnitz). Otóż inaczej niż to jest za granicą, w programach kształcenia opublikowanych pod postacią minimów programowych przez MENiS na poziomie licencjackim i magisterskim występuje w zasadzie ten sam zestaw pojęć i kategorii, ten sam zakres tematyczny – nie widać skoku jakościowego, który odróżniałby magistra od



licencjata. Pominę już kwestię wewnętrznej sprzeczności przedstawianych minimów (niby dlaczego zakres wymagań z matematyki na poziomie licencjackim dla kierunku zarządzanie i marketing jest wyraźnie szerszy i trudniejszy niż na poziomie magisterskim dla kierunku ekonomia?) albo nakładania się poszczególnych przedmiotów (dlaczego na zajęciach z przedmiotu badania rynkowe student ma się zapoznawać z takimi pojęciami jak popyt, podaż, elastyczność popytu i podaży, gdy po podstawowym wykładzie z ekonomii ma już je przyswojone i w badaniach rynku musi już tylko sprawnie nimi operować).

Może powstać (a właściwie mam nadzieję, że nie powstanie) pytanie, jak wyróżniać programy poszczególnych poziomów na studiach ekonomicznych – poziomu licencjackiego i magisterskiego – gdyż to powinno być powszechnie wiadome. Wypowiadałem się na ten temat na różnych forach, a także stworzyłem Stowarzyszenie Edukacyjno-Gospodarcze „Capita”, które stara się lansować odpowiednie standardy (odpowiednie, tzn. takie, które nawiązują do wymagań stawianych na świecie i w Europie, do której dołączamy). Za tym musi iść umiejętność prowadzenia wykładów na odpowiednim poziomie. Na przykład na magisterskich studiach ekonomicznych kadra musi umieć wyklądać teorię mikro- i makroekonomiczną na poziomie *advanced*, tak jak to się robi na świecie. Czyli musi nawiązywać do tych podręczników i tych standardów, które są uważane za podstawę do uzyskania tytułu magistra. W Polsce mamy w tej chwili tylko jeden podręcznik *advanced* do makroekonomii (przetłumaczony na polski) i na razie nie ma żadnego podręcznika do mikroekonomii. Starsza kadra jest nieprzygotowana do prowadzenia tych wykładów, ja osobiście poziomu *advanced* też nie opanowałem na tyle, by swobodnie prowadzić wykład, bo nikt mnie tego nigdy nie uczył ani ode mnie nie wymagał. To, czego się nauczyłem, w czym nabrałem biegłości, można nazwać poziomem średnim, który uzyskałem dzięki przetłumaczeniu na polski podręcznika Variana *Intermediate Microeconomics* – tego samego, który dla poziomu *Bachelor* jest wymagany w Uniwersytecie Chicago, skąd go właśnie zaimportowałem. Na poziomie *advanced* potrafią prowadzić zajęcia ci młodszy pracownicy, którzy kończyli studia i robili doktoraty na uczelniach zachodnich – w Stanach Zjednoczonych i może w Wielkiej Brytanii. Jak jednak wiadomo, według ustawy, a właściwie w myśl rozporządzeń MENiS i reguł stosowanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną – oni właśnie „nie liczą” się do minimów kadrowych poziomu magisterskiego.

Przytoczony tu przykład ilustruje, jak ustawa, biedząc się nad poszukiwaniem różnych rozwiązań, consensusów, zrównywania jednych z drugimi, a wszystkich razem jeszcze bardziej, i budując fortepian edukacyjny o klawiaturze: uczelnie zawodowe, akademickie, uniwersyteckie, zapomina o tym, co najważniejsze i co wyżej starałem się wywieść – **o meritum!** – o tym, że nasycenie uczelni kadrami o najwyższych stopniach i tytułach nie zawsze gwarantuje nowoczesność i szybki postęp dydaktyki. W różnych dziedzinach nauki sytuacja jest z pewnością zróżnicowana, ale w dziedzinie ekonomii i biznesu jest raczej tak jak powiedziałem: w Wyższej Szkole Handlu i Finansów Międzynarodowych zaawansowaną mikroekonomię i makroekonomię wykładają – coraz, co prawda, mniej – młodzi absolwenci Cambridge oraz Massachusetts Institute of Technology. Tyle tylko, że w świetle minimów programowych MENiS takich studiów „nie ma”, takie studia są niepotrzebne. Piętnastu moich asystentów robi doktoraty w Stanach Zjednoczonych. Niektórzy już skończyli, większość skończy niebawem i okazuje się, że nie ma potrzeby, aby wracali do kraju, nie mają po co, nie ma dla nich pola do popisu, bo istnieją minima programowe i kadrowe, zgodne z którymi



są zbędni! (tak więc jeden z dofinansowywanych przez WSHiFM doktorantów North Western University osiadł już w Southampton w Anglii).

Na regulacje MENiS nakładają się też standardy i oferty edukacyjne zgłaszane przez uczelnie publiczne, które konkurują na rynku z uczelniami niepublicznymi, ale nie zawsze wspierają nas w tym podnoszeniu wymagań. I tu odniosę się do dzisiejszej podniosłej uroczystości wręczania certyfikatów jakości Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Certyfikat numer 1 został wręczony kierunkowi „finanse i bankowość” prowadzonemu w Szkole Głównej Handlowej, wręczał go rektor SGH, a odbierała pani profesor Kolegium Zarządzania i Finansów, przy którym ten kierunek jest w pewnym sensie afiliowany. Radość z tego ważnego osiągnięcia mać nieco świadomość, że podstawowymi podręcznikami do nauczania ekonomii na studiach doktoranckich prowadzonych przy tym kolegium są podręcznik Begga i Dornbusha – poziomu podstawowego (a więc takiego, który na świecie nie wystarcza dla poziomu licencjata – *Bachelor*) oraz podręcznik polskiego autora, napisany w konwencji pozastandardowej. Są to te same podręczniki, które w goszczącej nas dziś Wyższej Szkole Ubezpieczeń i Bankowości są używane do wykładów dla licencjatów. Wobec takiego przemieszania standardów – które w sumie nie za dobrze promuje wyższe szkolnictwo ekonomiczne w Polsce – ustawa nic nie wnosi i niczego nie zabezpiecza, i gdyby ograniczyć się tylko do tego, to jest naprawdę zbędna – co oczywiście nie znaczy, że jest zbędna w ogóle.

Z wymienionych wyżej powodów jest jasne, że nie do końca mogę się zgodzić z późniejszym głosem prof. Marka Ratajczaka upatrującego nadzieję w szkolnictwie publicznym.

Na koniec słowo odniesienia do uwagi prof. Andrzeja Pelczara. Zgadzam się, że relacja uczelnia–student nie jest relacją usługodawca–klient. W ekonomii istnieje pojęcie „produkcja kapitału ludzkiego” – do tego potrzeba nakładu usług uczelni, nakładu usług dóbr materialnych i nakładu czasu studenta. I wspólnie jesteśmy odpowiedzialni za to, żeby powstał, żeby został wyprodukowany i zakumulowany w głowach kapitał ludzki. Gdy powstanie, przyznajemy dyplom jako tego potwierdzenie. Jeśli student nie pracuje, jeśli niekooperuje przy produkcji tego dobra, to działa jak dywersant i powinien ponieść za to karę, a nie domagać się zwrotu pieniędzy, bo się w trakcie semestru rozmyślił i już mu się nie podoba uczelnia, która chce go zachęcić do takiej kooperacji.

Na zakończenie pragnę jeszcze podkreślić, że – mimo wyżej przedstawionych uwag – zgadzam się z ogólnym duchem, jaki został przyjęty w proponowanej ustawie. Mówiąc po koleżeńsku, jeśli prof. Mirosław Zdanowski jest za, to ja też jestem za.

Nadesłane komunikaty

KRZYSZTOF PAWŁOWSKI

Rektor Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu
oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Tarnowie

Wpływ rozwiązań ustawowych na jakość szkolnictwa wyższego – analiza przypadków

Konferencja „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych” odbywa się w okresie, gdy dyskutowane są rozwiązania tzw. projektu prezydenckiego *Prawa o szkolnictwie wyższym*. Przez kilka lat uczestniczyłem w pracach kolejnych zespołów przygotowujących projekty ustawy o szkolnictwie wyższym, wiele razy publicznie zabierałem głos w tej sprawie. Z gorzką satysfakcją mogę obecnie stwierdzić, że miałem rację krytykując projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych czy też nowelizację ustawy w sprawie zasad działania zamiejscowych punktów dydaktycznych. Oba te rozwiązania ustawowe niewątpliwie wpłynęły, i nadal wpływają, na obniżenie jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. Co charakterystyczne, zarówno ustawa o wyższych szkołach zawodowych, jak i nowelizacja dopuszczająca tworzenie punktów zamiejscowych były w dużej mierze inspirowane przez polityków i mają dość wyraźne zabarwienie partyjne.

Poniżej przedstawię krótką analizę dwóch przypadków dokonanych zmian prawnych oraz zwrócę uwagę na nowe, przygotowywane obecnie prawo o szkolnictwie wyższym.

Przypadek I.

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych

Można się doszukać dwóch inspiracji ustawy o wyższych szkołach zawodowych. Pierwszej, starszej, pochodzącej od wpływowych urzędników Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, którzy postanowili przenieść do Polski system niemieckich *Fachhochschulen* i dzięki temu obniżyć jednostkowe koszty wykształcenia wyższego finansowanego z budżetu państwa (3 lata studiów zamiast 5), a zarazem mocniej związać kształcenie w tych uczelniach z potrzebami lokalnych rynków pracy. Druga inspiracja pochodziła od polityków Akcji Wyborczej Solidarność w okresie, w którym ugrupowanie to miało większość parlamentarną i własny rząd, a jednocześnie przeprowadzano drugą reformę samorządową, likwidując większość z 49 tzw. starych województw. Państwowe wyższe szkoły zawodowe, fundowane przez rząd w miastach – stolicach likwidowanych województw, były swoistym pretekstem „na otarcie łez” dla sfrustrowanych lokalnych działaczy partyjnych i parlamentarzystów pochodzących z tych terenów. Do zapisów ustawy o wyższych szkołach zawodowych wprowadzono rozwiązanie będące swoistą bombą z opóźnionym zapłonem – kształcenie na specjalnościach zamiast na kierunkach oraz w ślad za tym, w rozporządzeniach



wykonawczych, znacznie obniżone wymagania kadrowe do uzyskania zezwolenia na kształcenie w specjalnościach. Dodatkowym – jak się okazało całkowicie nieprawdziwym – argumentem na rzecz tworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych było przekonanie, że koszty organizacji, ale także utrzymania tych szkół, wezmą na siebie samorządy lokalne i powiatowe, a więc budżet państwa wyda niewiele. Oczywiście przed decyzjami Ministerstwa władze lokalne obiecywały (także w formie uchwał stosownych organów samorządowych) daleko idącą pomoc, ale wystarczy dzisiaj sprawdzić, jakie jest praktyczne, a nie tylko formalne poparcie państwowych wyższych szkół zawodowych przez władze lokalne. Według mnie – jest bliskie zera. Nie spełniły się też oczekiwania inicjatorów ustawy z ówczesnego MEN; w Polsce nie przyjął się tytuł licencjata i zdecydowana większość absolwentów studiów licencjackich kontynuuje kształcenie na uzupełniających studiach magisterskich, trzeba więc było się chyłkiem wycofać ze specjalności (według opinii inicjatorów ustawy miały one zablokować kształcenie na uzupełniających studiach magisterskich prowadzone na konkretnym kierunku). Jednym z politycznych argumentów na rzecz powoływania państwowych wyższych szkół zawodowych było przeświadczenie, że utworzą one dodatkowe miejsca pracy w miejscowościach zagrożonych dużym bezrobociem oraz stworzą w tych miastach centra rozwoju lokalnego i regionalnego. Tymczasem wciąż jeszcze większość osób prowadzących zajęcia w tych szkołach dojeżdża do nich ze swoich macierzystych uczelni, znajdujących się w obecnej stolicy województwa, w którym istnieje dana szkoła. Tak więc – jak na ironię – państwowe wyższe szkoły zawodowe tak naprawdę tworzą nowe miejsca pracy w dużych miastach, w których bezrobocie jest najmniejsze i tam pozostają pieniądze płacone przez wykładowców we właściwych dla ich miejsca zamieszkania urzędach podatkowych.

Co ciekawe, inicjatywę uchwalenia ustawy o wyższych szkołach zawodowych dość długo i zdecydowanie krytykowali rektorzy uczelni państwowych, słusznie uważając, że stworzenie tego typu szkół zmniejszy szanse działających dotychczas uczelni państwowych na wzrost dotacji budżetowych. Ta krytyka i opór w pewnym momencie ucichły – po utworzeniu kilkunastu pierwszych państwowych wyższych szkół zawodowych stało się jasne dlaczego. Doszło bowiem do swoistego podziału rynku przez największe uczelnie państwowe – które objęły patronat nad poszczególnymi państwowymi szkołami zawodowymi, a zarazem zapewniły dodatkowe zarobki wielu swoim pracownikom naukowo-dydaktycznym. Przeciwno projektowi ustawy o wyższych szkołach zawodowych do końca zgodnie protestowały uczelnie niepubliczne, słusznie spodziewając się, że stracą część kandydatów na studia, były one jednak zbyt słabe, aby nie dopuścić do uchwalenia ustawy.

Ustawa o wyższych szkołach zawodowych obowiązuje już od pięciu lat, można więc ocenić skutki jej działania. Uważam, że zdecydowanie przeważają skutki negatywne. W 1997 roku nie trzeba było mieć nadzwyczajnej wyobraźni, aby przewidzieć dzisiejszą sytuację.

Po pierwsze, obniżenie kryteriów kadrowych pozwalających na łatwe tworzenie specjalności w państwowych wyższych szkołach zawodowych zaowocowało – nieprzewidzianym przez urzędników MEN – swoistym „wysypem” ponad stu kolejnych niepaństwowych szkół wyższych. Nawet wprowadzenie przez Państwową Komisję Akredytacyjną regulacji porządkujących i spóźnione zablokowanie tworzenia specjalności nie zmieni jeszcze długo sytuacji – jakość kształcenia w większości uczelni (zarówno państwowych, jak i niepaństwowych) w praktyce jest niekontrolowana i zależy głównie od intencji towarzy-



szących zakładaniu uczelni oraz ambicji osób je prowadzących. Jeżeli kumulują się zjawiska negatywne, tzn. głównym celem prowadzenia szkoły czy konkretnego kierunku studiów są pieniądze (obojętnie – czy dla założyciela, czy też dla wykładowców), to nawet najbardziej odpowiedzialna kontrola ze strony PKA nie pomoże (zespoły wizytujące PKA kontrolują w zasadzie warunki formalne, tzn. kwalifikacje osób dających uprawnienia do prowadzenia kierunku, wypełnienie minimum programowego itp., w praktyce nie sprawdzają natomiast jakości realizacji programu studiów i wiedzy oraz umiejętności uzyskanych przez studentów).

Ubočnym rezultatem uchwalenia ustawy o wyższych szkołach zawodowych jest wprowadzenie na kurczący się od 2003 roku rynek edukacyjny dodatkowych stu kilkudziesięciu podmiotów. Można odpowiedzieć, że zwiększona konkurencja doprowadzi do wzrostu jakości, ale w konkretnych polskich warunkach coraz częściej uczelnie (zarówno państwowe, jak i niepaństwowe) oferujące studia odpłatne będą konkurować, obniżając wysokość czesnego, co niemal zawsze musi prowadzić do obniżenia jakości, a w przypadkach skrajnych (co nie oznacza, że rzadkich) do swoistej sprzedaży dyplomów.

Od początku inicjatywy powołania w byłych miastach wojewódzkich państwowych wyższych szkół zawodowych było wiadomo, że tworzenie nowych uczelni państwowych za pieniądze publiczne nie ma sensu, gdyż w ciągu kilkunastu lat dojdzie do tak drastycznego obniżenia liczby potencjalnych kandydatów na studia, że zabraknie ich nawet dla tzw. starych uczelni państwowych. Używanie argumentów, że dzięki powołaniu państwowych wyższych szkół zawodowych nastąpiło zbliżenie studiów do miejsca zamieszkania bardzo wielu kandydatów, a ponadto studia te umożliwiły kształcenie osobom pochodzącym z ubogich rodzin i regionów wiejskich, jest nadużyciem. To samo można bowiem było osiągnąć przy znacznie niższych kosztach, wzmacniając lub tworząc miejscowe filie tych dużych akademickich uczelni państwowych, które i tak faktycznie „opiekują się” państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi albo powierzając kształcenie nieodpłatne studentów na wybranych przez MEN kierunkach wybranym uczelniom niepaństwowym, już działającym w miastach, w których powstawały państwowe wyższe szkoły zawodowe, co doprowadziłoby do zracjonalizowania kosztów kształcenia. W 1997 roku zgłosiłem ówczesnemu ministrowi Mirosławowi Handke projekt, w którym proponowałem kształcenie w WSB-NLU o 30% tańsze niż było to projektowane w sądeckiej państwowej wyższej szkole zawodowej).

Jedyna korzyść z utworzenia dwudziestu pięciu państwowych wyższych szkół zawodowych wydaje się dość iluzoryczna – tzn. przerzucenie kosztów kształcenia kilkudziesięciu tysięcy absolwentów państwowych wyższych szkół zawodowych na uzupełniających studiach magisterskich na barki samych absolwentów, tzn. tych, którzy są według powszechnej opinii mniej zamożni i zasługują na pomoc państwa.

Trudno obecnie odpowiedzieć, co stanie się w przyszłości z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi – czy przetrwają przy pomocy państwa jako samodzielne i rzeczywiście niezależne uczelnie, czy też zostaną wchłonięte przez uczelnie patronackie. Jedno można obecnie stwierdzić: „mleko już zostało rozlane”. Z punktu widzenia obywatela – podatnika, któremu zależy na efektywnym używaniu przez państwo funduszy pochodzących z płaconych przez niego podatków – sporo pieniędzy pochodzących z budżetu zostało po prostu zmarnowanych i nie ma oczywiście osób winnych za ten stan rzeczy.



Przypadek II. Zamiejscowe punkty dydaktyczne

Inicjatywa nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym dotycząca zamiejscowych punktów dydaktycznych miała charakter czysto polityczny i pochodzi od ministrów obecnego rządu. Przypomnę inicjatywę ówczesnego ministra pracy i opieki społecznej prof. Jerzego Hausnera z początkowych miesięcy rządów koalicji SLD-UP-PSL. Minister Hausner – przerażony poziomem bezrobocia, zwłaszcza na obszarach wiejskich i w małych miasteczkach – zaproponował uruchamianie w wielu miastach, głównie powiatowych, nieodpłatnych studiów wyższych (licencjackich) dla bezrobotnych, aby w ten sposób – nieco sztucznie – obniżyć na pewien czas poziom bezrobocia (pisano wówczas o przyjmowaniu na te studia 100 tys. osób rocznie!), przyjmując (dość naiwne) założenie, że absolwenci tych studiów zyskają w ciągu 3 lat kwalifikacje, dzięki którym będą mogli założyć własne firmy bądź wyjechać do dużych miast, gdzie znajdują pracę. Po kilku miesiącach rząd wycofał się po cichu z tego projektu. Prawdopodobnie uświadomiono sobie, jakie skutki polityczne mogą spowodować rozbudzone nadzieje absolwentów, którzy zderzą się z twardymi realiami rynku pracy tuż przed następnymi wyborami parlamentarnymi. Ciekawa była też postawa Minister Edukacji Narodowej i Sportu pani Krystyny Łybackiej, która po coraz częstszym ujawnianiu istnienia nielegalnych filii i ośrodków zamiejscowych (nielegalnych wówczas w świetle prawa), zakładanych także przez najbardziej znane uczelnie państwowe, zamiast nakazać władzom uczelni natchmiastowe zaprzestanie nielegalnej działalności, postanowiła za pomocą noweli ustawowej je uprawomocnić. Takie działanie można nazwać tylko w jeden sposób – psuciem prawa. Tak też się stało. Nowelizacja pokazała z jednej strony dominację uczelni publicznych, zwłaszcza największych, nad urzędem ministra odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe, z drugiej strony (używając świadomie brutalnego języka) rozwaliła wprowadzony niemal równocześnie system akredytacji. Obecnie dość trudno jest ustalić poziom studiów prowadzonych na danym kierunku przez konkretną podstawową jednostkę akademicką danej uczelni (chodzi głównie o uczelnie publiczne, gdyż nowelizacja dopuściła do tworzenia bez wcześniejszej zgody Ministra Edukacji i Państwowej Komisji Akredytacyjnej ośrodków zamiejscowych przez jednostki uczelni mających uprawnienia do nadawania stopnia doktora), gdy oprócz porządnie prowadzonych studiów stacjonarnych w głównej siedzibie uczelni, w kilku lub kilkunastu „ośrodkach zamiejscowych” prowadzone są studia zaoczne o całkowicie niekontrolowanej jakości.

Jeśli Państwowa Komisja Akredytacyjna zechce (a powinna) sprawdzić również jakość studiów zaocznych prowadzonych poza siedzibą główną uczelni, to okres porządkowania szkolnictwa wyższego wydłuży się do kilkunastu lat, a w tym czasie większość tych punktów upadnie (a przy okazji także słabszych i mniejszych uczelni niepublicznych istniejących w miastach, w których powstały ośrodki zamiejscowe i pozbawionych przez nie kandydatów na studia). W tej sprawie zwyciężył krótkoterminowy interes uczelni zainteresowanych dochodami z prowadzenia studiów zaocznych, a także wykładowców zainteresowanych dodatkowym wynagrodzeniem. Ucierpiał na tym długoterminowy interes społeczny, tzn. jakość oferowanych studiów i poziom wykształcenia absolwentów.

Na opinie, że przesadzam, chciałbym usłyszeć odpowiedź Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, czy Ministerstwo ma listę wszystkich istniejących obecnie punktów zamiejscowych dla każdej uczelni państwowej i jak ta lista ma się do liczby zatrudnionych w danej jednostce



podstawowej listy samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych. Ponadto chętnie odwiedziłyby (choć jeden) wzorcowy ośrodek zamiejscowy, w którym uczelnia kształci także studentów na studiach stacjonarnych, w którym istnieje choćby namiastka biblioteki dydaktycznej ułatwiającej studentom kształcenie, który został utworzony jako długoterminowa inwestycja danej uczelni państwowej w rozwój miasta.

Czy w przyszłości autor dołączy do kolejnego komunikatu przypadek III?

Ten komunikat nie powstał po to, aby podkreślić, że przewidziałem skutki podejmowanych rozwiązań prawnych, ale ku przestrodze inicjatorów politycznych i członków zespołu przygotowującego nowe prawo o szkolnictwie wyższym. Warto pomyśleć i podyskutować o długoterminowych skutkach proponowanych rozwiązań oraz wziąć pod uwagę nie tylko interesy poszczególnych sektorów szkolnictwa wyższego czy konkretnych uczelni, ale także interes publiczny, który wciąż i mimo wszystko istnieje, i który można określić w sposób w miarę obiektywny. Warto np. zastanowić się, czy zaproponowane w projekcie ograniczenie prowadzenia studiów podyplomowych tylko do podstawowych jednostek organizacyjnych mających prawo do nadawania stopnia naukowego doktora, ma sens i czy doprowadzi do podniesienia poziomu studiów podyplomowych. Obecne rozwiązanie (tzn. każda uczelnia może oferować studia podyplomowe na każdym kierunku i w dowolnej dziedzinie) jest złe. Związanie natomiast studiów podyplomowych (których podjęcie dla minimum 90% uczestników łączy się jedynie podniesieniem konkretnych kwalifikacji zawodowych i poszerzeniem obszaru użytecznej wiedzy zawodowej) z prowadzeniem przez dany wydział badań naukowych i uprawnieniami doktorskimi jest – najłagodniej to określając – bez sensu.

Ponieważ obszar studiów podyplomowych i szeroko rozumiany obszar kształcenia ustawicznego będzie coraz ważniejszy, w miarę jak będzie malała liczba kandydatów na studia I i II stopnia, warto sobie odpowiedzieć na pytanie, czy ten zapis ma służyć trosce o jakość, czy też jest próbą odzyskania monopolu przez uczelnie państwowe (bo poszerzenie uprawnień o kilka uczelni niepaństwowych na ponad 250, ma znaczenie symboliczne). Łatwo też przewidzieć, że ten zapis zwiększy motywację kolejnych uczelni niepaństwowych do uzyskania za każdą cenę uprawnień doktorskich.



Status uczelni publicznych i niepublicznych w świetle projektu ustawy o szkolnictwie wyższym

Teza, iż „uczelnie są integralną częścią narodowego systemu edukacji i nauki” została zawarta w art. 4 ust. 1 projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (tekst z 26 maja 2003 roku). W pojęciu ustawy „uczelnia” to „szkoła wyższa prowadząca studia wyższe, utworzona w sposób określony w ustawie”. Kształcenie na poziomie wyższym – ta integralna część narodowego systemu edukacji – według ustawodawcy realizowane jest przez uczelnie, które dzieli się na publiczne i niepubliczne. Skoro zatem jedno i drugie stanowią integralną część narodowego systemu edukacji, to konsekwencją tego stwierdzenia powinno być ich równe traktowanie wobec prawa.

Analizując zapisy projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, można przytoczyć wiele przykładów naruszania tej zasady, a nawet wręcz dyskryminacji uczelni niepublicznych.

Po pierwsze, określenie „uczelnie publiczne” i „uczelnie niepubliczne” jest dyskusyjne. Co prawda może ono być konsekwencją sformułowania zawartego w art. 70 ust. 3 Konstytucji RP, w którym mówi się o zakładaniu i działalności „szkół niepublicznych”, ale nie jest ono adekwatne do ich działalności. Zarówno szkoły „publiczne”, jak i „niepubliczne” mają charakter publiczny, są publicznie dostępne i służą całemu społeczeństwu. Cechą różniącą uczelnię „publiczną” od „niepublicznej” według ustawy jest jej założyciel. Gdy tworzy ją państwo – jest uczelnią „publiczną”, gdy tworzy ją osoba fizyczna lub prawna nie będąca instytucją państwową lub samorządową – jest uczelnią „niepubliczną”. Ten podział traci logikę, gdy uczelnia zostanie utworzona przez podmiot mieszany, np. samorząd gminny wspólnie z osobami fizycznymi bądź prawnymi. Jako kolejny przykład mogą posłużyć szkoły wyższe powstałe z udziałem kapitału zagranicznego. W takich przypadkach nie będą to ani uczelnie „publiczne”, ani „niepubliczne”. W tej sytuacji trafniejszy wydaje się podział na uczelnie „państwowe” i „niepaństwowe”. Państwowe to te, których założycielem jest wyłącznie państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy i administracji publicznej.

Nie jest to powiedziane wprost, ale art. 8 ust. 6 wyraźnie preferuje uczelnie „publiczne”. Stanowi bowiem, że studia podyplomowe mogą prowadzić jednostki organizacyjne mające w danej dziedzinie uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora. Powszechnie wiadomo, że takie uprawnienia w zdecydowanej większości mają „stare” uczelnie państwowe. Jest to przepis typowo lobbingowy, odsyłający kandydatów na studia podyplomowe do określonych, wybranych uczelni. Takie studia podejmują osoby mające ukończone studia magisterskie. Mają one do wyboru podjąć normalne (pełne) studia na tzw. drugim fakultecie bądź skrócone studia podyplomowe. Pełne studia mogą odbyć na każdej uczelni, i to nie



tylko mającej uprawnienia do nadawania tytułu magistra, natomiast dyplom ukończenia studiów podyplomowych mogą uzyskać jedynie na uczelni (kierunku) mającej prawo doktoryzowania.

W art. 20 ustawodawca wprowadza w stosunku do niepublicznych szkół wyższych opłaty na wydatki związane z kosztami postępowania opiniodawczego, dotyczące wniosku o wydanie zezwolenia na utworzenie uczelni. Tego typu opłat nie stosuje się w stosunku do uczelni publicznych, a przecież tam również zachodzi potrzeba postępowania opiniodawczego.

W art. 22 ust. 1 wprowadza się rejestr uczelni niepublicznych. Data wpisania do rejestru jest datą uzyskania osobowości prawnej. Takiego rejestru nie stosuje się wobec uczelni publicznych. Ponadto w ustawie powinien być określony termin, w którym minister powinien wpisać uczelnię do rejestru. Wydaje się, że termin ten nie powinien być dłuższy niż 2 miesiące od daty wniesienia prawidłowego wniosku.

Specyfiki uczelni niepublicznych nie uwzględnia art. 62 ust. 1, który stanowi o kompetencjach senatu uczelni publicznej i organu kolegialnego uczelni niepublicznej, zrównując kompetencje obu organów. Wydaje się, że w artykule 62 ust. 1 należy skreślić słowa „kolegialnego uczelni niepublicznej” i wprowadzić w zamian ust. 4 w następującym brzmieniu: „Przepisy ust. 1 stosuje się również do uczelni niepublicznej, chyba że jej statut stanowi inaczej”. Przytoczony zapis jest bardzo istotny, gdyż np. takie uprawnienia jak wyznaczanie kierunków rozwoju, ocena rektora, zmiany organizacyjne należą często, zgodnie ze statutem, do uprawnień założyciela uczelni, a nie do organu kolegialnego (senatu).

Wybitnie dyskryminujący charakter ma art. 88 ust. 3. Stanowi on, że jednostki samorządu terytorialnego mogą przeznaczać na wyposażenie uczelni publicznych nieruchomości (odpowiednio) z gminnego, powiatowego lub wojewódzkiego zasobu nieruchomości. Nie mogą zatem uczynić tego typu darowizn na rzecz uczelni niepublicznych. Jeżeli samorząd terytorialny widzi celowość przekazania nieruchomości uczelni niepublicznej, to trudno znaleźć racjonalne przesłanki, aby mu tego zabronić. Uczelnia niepubliczna jest nierzadko jedyną placówką kształcąca fachowców dla danego terenu i jej rozwój leży w interesie gospodarczym samorządu. Powołanie uczelni niepublicznej wynika częstokroć z polityki regionalnej i nie można tworzyć barier prawnych utrudniających realizację tych założeń. Aby zapobiec przepływowi mienia publicznego w ręce prywatne w przypadku likwidacji uczelni, można zapisać w ustawie, że w razie likwidacji uczelni niepublicznej nieruchomości przekazane nieodpłatnie wracają do darczyńcy.

Konkludując, należy stwierdzić, że nierówne traktowanie uczelni publicznych i niepublicznych nie znajduje żadnego uzasadnienia, a wręcz jest niezgodne z interesami państwa. Skoro państwa nie stać na utrzymywanie w wymaganym zakresie szkolnictwa państwowego, to należy tym, którzy chcą pomóc państwu w jego obowiązkach, stworzyć odpowiednie warunki i motywację do podejmowania takiego wysiłku.

Rozważając status uczelni publicznych i niepublicznych należy również podkreślić, że pogląd o bezpłatnych szkołach publicznych i płatnych niepublicznych jest fikcją. W szkolnictwie wyższym wytworzono bowiem praktyczne zasady podwójnego, równoczesnego finansowania zarówno przez państwo, jak i przez studentów.

Część II



Szkolnictwo wyższe
wobec wyzwań
krajowych
i międzynarodowych



Proces boloński a rozwój polskiego szkolnictwa wyższego

Proces boloński – wielkie wyzwanie XXI wieku

W 1998 roku ministrowie edukacji kilkunastu krajów europejskich podpisali tzw. *Deklarację Sorbońską*, w której wyrazili wolę rozpoczęcia prac nad stworzeniem w Europie jednolitego obszaru szkolnictwa wyższego. Rok później, 19 czerwca 1999 roku, dwudziestu dziewięciu ministrów edukacji podpisało *Deklarację Bolońską*, formalnie rozpoczynając proces tworzenia na naszym kontynencie logicznego i wewnętrznie spójnego systemu szkolnictwa wyższego. Kolejne spotkania ministrów edukacji – sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*: w Pradze (19 maja 2001 roku) i w Berlinie (19 września 2003 roku), znacznie przybliżyły realizację celu, jakim jest stworzenie do 2010 roku europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Obecnie w realizacji procesu bolońskiego bierze już udział 40 krajów (w czasie spotkania berlińskiego zostały przyjęte: Rosja, Albania, państwa byłej Jugosławii, a także Watykan). W Berlinie wyznaczono również nową strategię dochodzenia do wzmiankowanego celu (w żargonie urzędowym mówi się o tzw. strategii priorytetów średniookresowych), która ma obowiązywać w ciągu najbliższych dwóch lat (do czasu spotkania w Bergen, w maju 2005 roku). Strategia ta sprowadza się do wdrożenia trzech celów:

- wypracowanie odpowiednich narzędzi, za pomocą których będzie można skutecznie badać jakość kształcenia w każdym kraju – sygnatariuszu *Deklaracji* (chodzi w tym wypadku o stworzenie systemu akredytacji i certyfikacji, ale przy zachowaniu autonomii instytucjonalnej każdego z członków procesu bolońskiego);
- wprowadzenie w życie systemu szkolnictwa wyższego opartego na dwóch cyklach kształcenia (w polskich realiach chodzi o licencjat i studia magisterskie);
- przyjęcie zasady uznawalności stopni i okresów studiów (zgodnie z ustaleniami zawartymi w tzw. *Konwencji Lizbońskiej*, podpisanej w kwietniu 1997 roku przez członków procesu bolońskiego).

Przywołane tu cele procesu bolońskiego są niezwykle ambitne. Trzeba wszak zdawać sobie sprawę ze skomplikowanej materii, w jakiej przychodzi budować w Europie jednolitą przestrzeń szkolnictwa wyższego. W państwach, które zgodziły się przystąpić do realizacji procesu bolońskiego mieszka dziś około 700 mln ludzi. Mówią oni 30 językami narodowymi. A przecież należy pamiętać, iż w każdym z tych krajów są jeszcze mniejszości narodowe, często niewielkie, ale nierzadko kilkumilionowe. Jedne narody mają niezwykle bogatą

tradycję kulturową, inne odbudowują lub dopiero tworzą swoje dziedzictwo. Są takie, które zupełnie na nowo piszą swoją historię (jest tak przede wszystkim na Bałkanach, ale także na wschodnich rubieżach Europy). Mniej istotne są w tym wypadku różnice religijne – zdecydowana większość Europejczyków przyznaje się bowiem do korzeni chrześcijańskich, choć niektórzy politycy z Francji czy Niemiec woleliby o tym zapomnieć. Stary Kontynent jest przy tym niezwykle zróżnicowany pod względem ekonomicznym. Obok państw bogatych są państwa biedne, a nawet bardzo biedne. W jednych działają mechanizmy wolnego rynku, w innych mechanizmy te są dopiero nieśmiało wprowadzane w życie.

Charakterystykę tę można byłoby znacząco wzbogacić, ale już przywołane fakty pozwalają stwierdzić jedno, iż budowanie jednolitej przestrzeni szkolnictwa wyższego w tym skomplikowanym świecie, mającym jakże tragiczną historię, jest zadaniem wyjątkowo trudnym. Stawia ono przed światem akademickim Europy bardzo wysokie wymagania. Ale kto właściwie ma się zdobyć na taki wysiłek, jeśli nie elita intelektualna Kontynentu? Sami politycy nie są w stanie podołać takiemu zadaniu. Z drugiej strony, trzeba mieć świadomość tego, że sami intelektualiści bez pomocy polityków niewiele zdziałają. Potrzebne są wspólne działania jednych i drugich. Jedni powinni wytyczać drogi, inni muszą uchylać ustawy czy wydawać rozporządzenia, które pozwolą zrealizować piękną ideę europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Spółeczny wymiar procesu bolońskiego

W komunikacie kończącym berlińską konferencję ministrów edukacji 33 krajów, przyjętym 19 września 2003 roku, mocno zaakcentowano społeczny wymiar procesu bolońskiego¹. Chodzi w tym wypadku o możliwie jak najdalej idące zmniejszenie nierówności społecznych, które często stanowią zasadniczą przeszkodę w dostępie młodych ludzi do wyższego wykształcenia. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia w Polsce, gdzie w ciągu ostatnich dwunastu lat liczba studentów wzrosła czterokrotnie. Politycy nierzadko powołują się na ten fakt, najczęściej w milczeniu przechodząc nad trudną sprawą dostępności do studiów wyższych. Nie wolno nie zauważać, że jest to sprawa czekająca na ostateczne załatwienie. Wszyscy dobrze wiedzą o tym, że w Polsce nadal istnieją znaczące różnice w poziomie szkolnictwa średniego. Chodzi nie tylko o to, że w liceach ogólnokształcących kształci się dziś prawie 45% młodzieży (co jest niewątpliwym sukcesem!), ale o to, że ponad 2,3 tys. szkół zawodowych nadal corocznie wypuszcza na rynek rzesze kandydatów na bezrobotnych (w szkołach tych kształci się prawie 16% młodych ludzi). Nade wszystko ważne jest to, że istnieją ogromne różnice w poziomie nauczania w liceach przygotowujących młodzież do studiów. W wielkich metropoliach licealiści mają właściwie nieograniczony dostęp do najnowszych osiągnięć techniki i dóbr kultury, gdy na prowincji, zwłaszcza w małych miasteczkach i na wsiach, uczniowie liceów pozbawieni są tego dobrodziej-

¹ W preambule do komunikatu wydanego w dniu 19 września 2003 roku, po spotkaniu berlińskim ministrów edukacji czytamy m.in.: „Ministrowie potwierdzają znaczenie wymiaru społecznego procesu bolońskiego. Konieczność zwiększenia konkurencyjności musi być równoważona celem poprawy społecznego wymiaru europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, zmierzając do wzmocnienia spójności społecznej i zmniejszenia nierówności zarówno społecznych, jak i ze względu na płeć, tak na poziomie krajowym, jak i europejskim”.



stwa. Te dysproporcje sprawiają, że na studia dzienne (bezpłatne), dostają się przede wszystkim młodzi ludzie pochodzący z rodzin wielkomiejskich, dobrze lub bardzo dobrze sytuowanych (rodzice zapewniają im korepetycje, wysyłają na dodatkowe kursy itd.), gdy tymczasem młodzież z ubogich rodzin wielkomiejskich, ale przede wszystkim ze środowisk małomiasteczkowych i wiejskich, jest „skazana” na podejmowanie studiów odpłatnych, na które można się dostać stosunkowo łatwo. Chcąc zrealizować wzmiankowany wyżej postulat „społecznego wymiaru” procesu bolońskiego, należy zatem, moim zdaniem, poważnie rozważyć wprowadzenie zmian w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Uważam, że jednym ze sposobów wyrównywania szans młodzieży z różnych środowisk powinno być wprowadzenie (przynajmniej częściowo) systemu powszechnego czesnego (np. w wysokości 50% kosztów kształcenia), przy szeroko rozwiniętym systemie zwolnień z niego dla młodzieży z rodzin ubogich.

Dobro publiczne

Ważną przesłanką płynącą z komunikatu konferencji berlińskiej jest przekonanie, iż szkolnictwo wyższe jest *dobrem publicznym*. Sygnatariusze procesu bolońskiego stwierdzają: „szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym, a odpowiedzialność za nie spoczywa na wszystkich”. Należy przyjąć, że ten fakt ma fundamentalne znaczenie także dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Niestety, brak odpowiednich uregulowań prawnych w naszym kraju sprawił, że dla wielu osób szkoła wyższa stała się nie tyle dobrem publicznym, ile znakomitym przedsięwzięciem biznesowym, które powinno przynosić określone (z zasady niemałe) zyski. Sądzę, że zawiniły w tym wypadku rozwiązania legislacyjne zezwalające na tworzenie nowych szkół wyższych niewielkim grupom zwołanych *ad hoc* pracowników naukowych. Co gorsza, w nowym projekcie ustawy o szkolnictwie wyższym nie usunięto tego mankamentu. Nadal więc będą mogły powstawać „lotne brygady” uczonych-biznesmenów otwierających nie szkoły wyższe, ale efemerydy. Jestem zwolennikiem wprowadzenia zasady określonego minimum liczby kierunków studiów (np. sześciu), które zezwalałoby na podjęcie starań o uzyskanie przez daną uczelnię zezwolenia Ministerstwa Edukacji na działalność. Uważam, że przyjęcie takiej zasady w ustawie pozwoliłoby na dokonanie w naszej polskiej rzeczywistości znaczących przekształceń: na połączenie wielu małych, jedno- czy dwukierunkowych szkółek w instytucje edukacyjne, które z kolei stworzyłyby warunki na pojawienie się środowiska właściwego szkołom wyższym. We wzmiankowanym projekcie ustawy znajdują się już zapisy, które pozwalają na łączenie takich małych szkółek w większe szkoły. Uważam, iż należy jednak wprowadzić do tego projektu zapisy koncentracyjne, które wymusiłyby na założycielach podjęcie – w określonym czasie (np. w ciągu 3 lat) – prac nad tworzeniem szkół wyższych z prawdziwego zdarzenia.

Wartości akademickie

W procesie bolońskim przywiązuje się dużą wagę do wartości akademickich. W komunikacie berlińskim czytamy m.in., iż owe wartości mają absolutne pierwszeństwo w międzynarodowej współpracy i wymianie akademickiej. W Polsce sprawa wartości akademickich wywołała bardzo ożywioną dyskusję – m.in. z powodu *Kodeksu* przyjętego przez Senat Uni-



wersytetu Jagiellońskiego w czerwcu 2003 roku, a także uchwały o zasadach zatrudniania pracowników naukowych w uczelniach innych niż macierzysta. W tym czasie padło wiele oskarżeń pod adresem władz Uniwersytetu, płynących najczęściej z nadinterpretacji sensu owych dokumentów. Raz jeszcze zatem pragnę podkreślić, że ani rektor UJ, ani senatorzy tej Wszechnicy nie są wrogami szkolnictwa niepublicznego. Przyjęcie wzmiankowanych uchwał miało na celu przede wszystkim rozpoczęcie dyskusji na temat imponderabiliów. Sądzę, że nie wolno było dłużej w milczeniu przechodzić obok faktu podejmowania przez pracowników UJ coraz to nowych inicjatyw powoływania własnych szkół wyższych czy też zatrudniania się na kolejnych etatach bez informowania o tym władz macierzystej uczelni. Chodziło jednak także – i tego nie można ukryć – o zwrócenie uwagi założycielom i rektorom ponad dwustu pięćdziesięciu szkół niepublicznych, iż najwyższa pora zacząć myśleć o tworzeniu własnych zespołów naukowo-dydaktycznych. Przypomnijmy: skoro corocznie z akademickich szkół wyższych wychodzi ok. 4,5 tys. nowych doktorów, skoro habilituje się w Polsce corocznie 800–900 osób, należy podjąć zabiegi o zatrudnienie tych ludzi w swoich szkołach na pierwszym etapie. Dla większości młodych doktorów habilitowanych takie zatrudnienie byłoby wielką szansą na zbudowanie własnego zespołu badawczego, a w konsekwencji – własnej szkoły naukowej. Oczywiście, wszyscy mamy świadomość, że proces budowania przez szkoły niepubliczne własnej kadry musi potrwać jeszcze jakiś czas. Nie można jednak zgodzić się z tymi, którzy oświadczają, że stan prowizorki, która istnieje od około dwunastu lat, ma trwać jeszcze przez lat trzydzieści!

Współpraca, a nie wojna

Pojawienie się w polskim pejzażu akademickim 265 wyższych szkół niepublicznych i prawie trzydziestu państwowych wyższych szkół zawodowych stawia pytania o relacje między tymi uczelniami a uczelniami akademickimi. Jestem przekonany, że kluczem do współpracy tych szkół jest kwestia jakości: jakości kształcenia i jakości badań. Jeśli okaże się, że w tej czy innej uczelni udało się doprowadzić do rzeczywistego (a nie tylko „medialnego”) podniesienia poziomu kształcenia, jeśli w danej szkole pojawi się zespół badawczy z prawdziwego zdarzenia, wówczas nie widzę przeszkód w podejmowaniu współpracy z nimi nawet największych i najbardziej szacownych uniwersytetów.

Jedno jest pewne: istnieje szansa na stworzenie rzeczywistych mechanizmów współpracy między różnymi sektorami szkolnictwa wyższego w Polsce. Można np. przyjąć, że w najbliższych latach szkoły niepubliczne – podobnie jak zawodowe publiczne – będą kształcić przede wszystkim na poziomie licencjackim, uczelnie akademickie zobowiążą się natomiast do rozwijania, oprócz studiów licencjackich, studiów uzupełniających magisterskich oraz studiów doktoranckich. Chodzi tylko o to, aby znaleźć odpowiednie narzędzia akredytacji partnerskich szkół. Niewykluczone, że w tym wypadku służyć dużą pomocą mogłyby środowiskowe (powoływane przez poszczególne konferencje „branżowych” szkół wyższych) komisje akredytacyjne. Jestem przekonany, że Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego nie będzie stwarzał przeszkód w podpisaniu umowy z niepubliczną szkołą wyższą, która zyskałaby akredytację Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Może to jest jedną z dróg wiodących do unormowania sytuacji na rynku edukacyjnym.



Badania naukowe

Na koniec moich refleksji zostawiłem problem rozwoju badań naukowych w szkolnictwie wyższym. Nie jestem odosobniony w twierdzeniu, że w szkole wyższej nie można uprawiać działalności dydaktycznej bez prowadzenia badań naukowych. Dlatego uznaję za błędne rozwiązanie zapis w obowiązującej obecnie ustawie o państwowych wyższych szkołach zawodowych, który zwalnia zatrudnionych w tych szkołach nauczycieli akademickich z prowadzenia badań (błąd ten, niestety, znajduje się także w nowym projekcie ustawy!). Jeśli mamy serio traktować rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce, musimy zrezygnować z tego typu zapisów. Szkoła wyższa to nie tylko kształcenie. To także prowadzenie badań przez nauczycieli akademickich. Dopiero połączenie badań i dydaktyki prowadzi do wytworzenia odpowiedniego środowiska akademickiego, które jest czynnikiem kulturotwórczym. Wychodząc z takich założeń, upominam się zatem o podejmowanie badań naukowych we wszystkich szkołach wyższych (czy też pretendujących do takiej nazwy). Obowiązek rozwijania takich badań jest jedną z ważniejszych przesłanek wprowadzania ładu systemowego w polskim szkolnictwie wyższym. Spełnienie tego postulatu, będącego jednym z filarów procesu bolońskiego, szybciej też otworzy drzwi do rzeczywistego porozumienia w Polsce sektora szkolnictwa wyższego publicznego z sektorem uczelni niepublicznych.

BOGDAN GRZEŁOŃSKI
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
w Płocku

Perspektywy konkurowania z uczelniami zagranicznymi po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej

Zasadne jest pytanie o sytuację polskich uczelni na progu nowych wyzwań, jakie spowoduje przystąpienie Polski do Unii Europejskiej. Członkostwo Polski w Unii stworzy nową sytuację także w szkolnictwie wyższym, choć bezpośrednie skutki będą w tej dziedzinie stosunkowo ograniczone, przynajmniej w pierwszych latach. Wynika to stąd, że szkolnictwo wyższe, a właściwie cała edukacja, są w dużym stopniu wyłączone ze wspólnej polityki na szczeblu unijnym. Określają to artykuły 126 i 127 *Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską*. Zgodnie z tymi artykułami organizacja systemów edukacji oraz treść programów kształcenia pozostają w wyłącznej kompetencji rządów i parlamentów narodowych każdego z państw członkowskich.

Najważniejszą konsekwencją członkostwa Polski w Unii Europejskiej w obszarze szkolnictwa wyższego – na co specjalnie nie zwraca się uwagi – będzie natomiast zdecydowane rozszerzenie możliwości wyboru przez młodych ludzi kierunków, rodzaju i miejsca studiowania. Będą oni mogli korzystać z kwot przyznawanych przez poszczególne państwa członkowskie i instytucje edukacyjne dla studentów pochodzących z innych krajów członkowskich Unii, w tym z Polski. Naturalnie, są to kwoty znacznie większe od limitów przyznawanych studentom spoza Unii. Wprawdzie Polska będzie także musiała otworzyć się na studentów innych krajów członkowskich na zasadzie wzajemności, ale można przypuszczać, że z Polski – *per saldo* – nastąpi większy odpływ studentów, i to najzdolniejszych, do najlepszych uczelni za granicą.

Można przypuszczać, że z podobnym efektem należy liczyć się również w odniesieniu do kadry naukowo-dydaktycznej, zwłaszcza doktorów. Chociaż możliwości zatrudnienia polskich nauczycieli akademickich w dotychczasowych państwach członkowskich Unii Europejskiej będą regulowane uzgodnieniami wynegocjowanymi w obszarze „Swobodny przepływ osób”, ale akurat w dziedzinie szkolnictwa wyższego te ograniczenia na pewno nie będą miały większego znaczenia. Każda dobra uczelnia zagraniczna chętnie zatrudni, zdolnego naukowca czy dydaktyka. Można więc przypuszczać z dużą dozą pewności, że wielu młodych nauczycieli akademickich, mających dobrą reputację, zechce się przenieść do uczelni i instytutów w krajach Unii, bo tam są lepsze warunki do pracy, do badań, do życia codziennego, a wreszcie wyższe zarobki.

Zarysowana przeze mnie sytuacja stawia więc określone wyzwanie przed wszystkimi uczelniami w Polsce (państwowymi i niepaństwowymi). Jakże zatem należałoby podjąć dzia-



łania, by sprostać rosnącej konkurencji, pozyskać studentów, mieć dobrą kadre akademicką, budować silną pozycję swojej uczelni?

Na pewno należy wzbogacić ofertę nowych kierunków kształcenia o orientacji międzynarodowej i europejskiej. Z dużym prawdopodobieństwem można się spodziewać dalszego szybkiego rozwoju takich dziedzin kształcenia jak biznes międzynarodowy, współpraca regionalna, bankowość europejska, prawo wspólnotowe. Mówiąc najkrócej, uczelnia musi być otwarta na aktualność. Musi więcej w niej znajdować, być w niej pogrążona.

Każdej polskiej uczelni bardzo potrzebne jest umiędzynarodowienie kształcenia – takie, które obejmuje zarówno prowadzenie, zajęć przez nauczycieli akademickich spoza Polski, z innych ośrodków dydaktycznych, jak i odpowiednie „umiędzynarodowienie” programów nauczania. To sprowadzi studentów z zagranicy i to zatrzyma polskich studentów w krajowych uczelniach. Tak rozumiane umiędzynarodowienie wymaga od szkół wyższych zorganizowania odpowiedniego zaplecza bytowego: akademików, nowoczesnych sal wykładowych i bibliotek z dostępem do Internetu. Studenci z zagranicy chcący kształcić się w Polsce nie mogą mieć gorszych warunków do studiowania niż w swoim kraju. Naturalnie w ramach umiędzynarodowienia konieczne jest wysyłanie zarówno polskich studentów, jak i kadry akademickiej za granicę do innych uczelni.

Polskie szkoły wyższe powinny wykorzystać położenie geograficzne naszego kraju, jego członkostwo w Unii Europejskiej i politykę państwa zorientowaną na współpracę z krajami byłego ZSRR. Powinny więc mieć interesujące oferty dla studentów z tych krajów oraz podejmować działania w celu nawiązywania współpracy z tamtejszymi uczelniami.

W budowaniu mocnej pozycji uczelni w rozległej przestrzeni edukacyjnej pomocne jest znalezienie wartościowego partnera do współpracy wśród szkół wyższych w Europie Zachodniej czy Ameryce Północnej. W nawiązaniu współpracy nie powinno jednak chodzić o to, by sprowadzić ją tylko do zapisu w dokumentacji uczelnianej i na tym poprzestać, i jedynie podpierać swoją reputację. Nie powinno także chodzić o to, by mając umowę o współpracy, zwolnić się z imperatywu przemyślenia problemów swojej uczelni. Nie chodzi również o to, aby bezkrytycznie kopiować wzory zagraniczne i na siłę stosować je w innej rzeczywistości, bo szkoła wyższa jest zawsze tworem danego kraju, jego historii, klimatu, doświadczeń i mentalności ludzi. Akcentując potrzebę nawiązania rzeczowej, efektywnej współpracy, widzę jej główną wartość w dzieleniu się doświadczeniem dydaktyczno-organizacyjnym i naukowym. Chodzi o wartość zdobywania informacji o tym, w jaki sposób inni rozwiązują problemy.

Nadszedł już chyba czas, by szkoły wyższe w Polsce nawiązywały między sobą bliską i efektywną współpracę, by takie stosunki łączyły uczelnie państwowe i prywatne. Współpraca uczelni państwowych – nawet tych z bardzo szacowną metryką założenia, jak np. Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Handlowa – z uczelniami o świeżym stażu może być korzystna dla obu stron. Płaszczyzn do współpracy jest wiele: uruchomienie instytucji *visiting professor*, wspólne konferencje, wspólne publikacje itp. Szacowne uczelnie mogą wspomagać młode szkoły wyższe przy budowaniu programów, mogą wprowadzać podręczniki swoich profesorów, a z kolei uczelnie prywatne mogą dzielić się ciekawymi doświadczeniami w zakresie zarządzania uczelnią, jej finansami, majątkiem.



Jeśli polskie uczelnie chcą rywalizować z uczelniami w Europie Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie, to muszą wzmocnić swoje pozycje jako ośrodki prowadzące badania naukowe. Polskie uczelnie nie mogą i nie powinny służyć li tylko lub w przeważającej mierze nauczaniu młodych ludzi bądź doskonaleniu osób pracujących (różne studia podyplomowe). To właśnie uprawianie nauki, posiadanie centrów badawczych nadaje wielki wymiar uczelniom w Europie Zachodniej i za Atlantykiem. Dlatego trzeba ściągać do polskich szkół wyższych ludzi nauki bądź osoby, które wiedzą, czym jest nauka. To ich obecność obok wybitnych dydaktyków daje dopiero szanse w rywalizowaniu, w konkurowaniu z innymi i – co niezwykle istotne – tworzy jakość w nauczaniu.

Z troską o tworzenie warunków do uprawiania nauki łączy się troska o kształcenie kadry naukowej: doktorantów. Uczelnie chcące aspirować do miana najlepszej i pragnące konkurować z najlepszymi szkołami wyższymi za granicą musi potrafić kształcić ludzi uprawnionych do powiększenia czy krytykowania wiedzy. Taka zdolność różni się dalece od uprawnień do nadawania stopnia doktora lub doktora habilitowanego. Kształcenie na poziomie doktorskim powinno być kształceniem nie tylko w danej dziedzinie nauki, lecz na ogół również kształceniem dla nauki.

Kończąc refleksje nad tym, jak polskie szkoły wyższe powinny przygotować się do konkurowania z uczelniami zagranicznymi, tymi w Europie Zachodniej i w Ameryce Północnej, pragnę zwrócić uwagę, że przede wszystkim muszą być świadome, iż sugerowane zmiany nie są łatwe do wprowadzenia, do szybkiego zrealizowania. Na przykład wprowadzenie umiędzynarodowienia kształcenia przez uczelnię czy zintensyfikowania życia naukowego instytucji szkolnictwa wyższego niemal zawsze prowadzi do głębokiego zreformowania szkoły wyższej, do nadania jej nowych kształtów. Wszelkie natomiast próby reformy ograniczonej do powierzchownych zmian nieodwołalnie poprowadzi do trywialnej reformy. I nie przyniesie żadnych skutków.

Last but not least. Aby polskie uczelnie mogły konkurować z zagranicznymi ośrodkami akademickimi powinny być otwarte na obserwowanie tego, co się dzieje w świecie. Ponadto muszą być zaangażowane – na miarę swoich możliwości – w zachodzące zmiany, a także muszą czuć się odpowiedzialne za kierunki tych zmian. Z tego będzie wynikać ich ważność, siła i autorytet. Tak jak tych szkół wyższych, o których mówimy, że są najlepsze.



Między rewolucją a tradycją

Instytucje akademickie, oceniane często jako ostoja tradycji i konserwatyizmu, stanowią jednocześnie jeden z najważniejszych czynników postępu i rozwoju społeczno-gospodarczego. Z pozoru niezmiennie, przywiązane do tradycji, same podlegają niezwykle dynamicznym przemianom, i to zarówno wewnętrznym, jak i w całej swojej zbiorowości. Przypomnijmy, że w Polsce w 1995 roku:

- było 179 uczelni różnego typu, w 2002 roku – 377, co oznacza prawie dwukrotny wzrost w ciągu siedmiu lat!
- w uczelniach tych kształciło się 794 tys. studentów, w 2002 roku już ponad 1,8 mln, a więc wzrost ponad 2,5-krotny!
- szkoły wyższe opuściło 89 tys. absolwentów, w 2002 roku – 342 tys., co oznacza wzrost 4-krotny!

Celowo odnoszę się tu do połowy lat dziewięćdziesiątych, aby obserwowany skok danych nie był utożsamiany wyłącznie ze skutkami reorientacji ustrojowej Polski z 1989 roku, w którym to podane przeze mnie liczby były oczywiście jeszcze mniejsze.

Od pewnego czasu możemy zatem mówić o modzie na kształcenie: edukacja przybiera charakter masowy. W przyszłości musi to – mam nadzieję – przynieść owoce nie tylko samym zainteresowanym, ale także całemu społeczeństwu. Inwestycje w siebie stały się kapitałem, który zaczął już mieć wymierną wartość rynkową o bardzo wysokiej (zważywszy dochody z późniejszego, atrakcyjnego zatrudnienia) stopie zysku

Należy podkreślić, że ze szczególną dynamiką rozwija się wyższe szkolnictwo ekonomiczne. W 1995 roku grupa studentów kierunków ekonomicznych liczyła około 140 tys., w roku 2003 mamy ich już około 0,5 mln. Tak spektakularna realizacja rosnącego popytu na wiedzę w tym zakresie była możliwa przede wszystkim dzięki:

- przeogromnemu wzrostowi liczby uczelni mających w nazwie ekonomię, zarządzanie lub handel (z 5 w 1989 roku do 125, w tym 120 niepaństwowych, w roku 2002);
- zwiększeniu liczby kierunków ekonomicznych w uczelniach nieekonomicznych; liczba studentów wzrosła tu ponaddziesięciokrotnie; warto dodać, że choć na politechnikach ogólna liczba studentów wzrosła pięciokrotnie, to na kierunkach ekonomicznych w tych uczelniach wzrost jest 70-krotny.

Warto odnotować, że – paradoksalnie – najbardziej popularnym kierunkiem na politechnikach jest zarządzanie i marketing, a nie prowadzą tego kierunku jedynie uczelnie arty-



styczne. Są takie uczelnie techniczne, w których na wydziałach ekonomii jest liczniejsza populacja studentów niż w całej Szkole Głównej Handlowej.

Czynniki te powodują, że państwowe akademie ekonomiczne, które w 1989 roku kształciły 56% spośród studentów kierunków ekonomicznych, obecnie mają już tylko 13-procentowy udział w ogólnej liczbie studentów tych kierunków.

Spotykamy się często z opinią, że gwałtowny rozwój szkolnictwa niepublicznego stanowi zagrożenie dla publicznych instytucji akademickich. Nie podzielam tego poglądu. Jestem przekonany, że oba sektory szkolnictwa wyższego mogą funkcjonować równolegle – za nadrzędny należy bowiem uznać interes pragnącej się kształcić młodzieży, a ujmując to słowami często padającymi w tych murach: podaż usług musi sprostać popytowi rynku. Jest też druga strona tego medalu: nauczycielom akademickim, wciąż słabo w stosunku do usprawiedliwionych oczekiwań wynagradzanym, nie można odmawiać prawa do dodatkowych dochodów, zwłaszcza że istnieje potężny rynek chcących płacić za ich pracę. Na czym więc miałyby polegać zagrożenia wynikające z istnienia uczelni niepublicznych? Przecież podstawowy kapitał szkół wyższych to zgromadzona w nich, wszechstronnie przygotowana kadra akademicka, a ta, w ogromnej większości szkół, po prostu się pokrywa. Nie mamy tu zatem do czynienia z wyprowadzaniem kapitału (co rzeczywiście osłabiałoby uczelnie), ale raczej z jego pełniejszym wykorzystaniem ku oczywistemu pożytkowi społecznemu.

Warto odnotować, że w roku 2000 pracę w innych uczelniach zadeklarowało 172 nauczycieli akademickich SGH, a w 2003 roku – ponad 300. Jednocześnie liczba szkół wyższych, w których pracują (pracowali) nauczyciele z SGH wzrosła z 38 do 85.

Na tle opisanych zmian należy zauważyć, że jeśli wejdzie w życie nowa ustawa, to – chcąc, nie chcąc – będziemy uczestniczyli w procesie zmian jeszcze bardziej radykalnych niż te wprowadzane dotąd ewolucyjnie w różnych uczelniach. Zmiany proponowane w projekcie tak dalece korygują bowiem obecny stan rzeczy, że śmiało można mówić o rewolucji. Ta najważniejsza, najdalej idąca dotyczy wprowadzenia obligatoryjności studiów dwustopniowych. Oznacza to bowiem konieczność takiego przekonstruowania studiów dziennych, by absolwent dziennych studiów licencjackich był gotów do uwieńczonego sukcesem startu do konkurencji na rynku pracy, a studia uzupełniające były poszerzeniem wiedzy i umiejętności koniecznym do uzyskania kolejnego, wyższego stopnia zawodowego (magistra) jako wstępu do pracy naukowej.

Kilkakrotnie już oczekiwaliśmy na znaczące zmiany ustawy, ale nigdy nie szły one tak daleko jak w obecnym projekcie powstałym w zespole powołanym przez Prezydenta, a same projekty nie miały tak dużych szans na powodzenie w parlamencie. Mogę z satysfakcją zapewnić, że do rewolucji tej od pewnego czasu solidnie się w SGH przygotowujemy i gdy zabrzmi strzał startera, z pewnością nie zostaniemy w blokach.

Zgodnie z projektem (art. 10) minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi w drodze rozporządzenia standardy nauczania dla poszczególnych form i poziomów kształcenia (art. 3 ust. 1 punkty 5 i 6 precyzują: licencjat lub magister), uwzględniając sylwetkę absolwenta oraz ramowe treści nauczania dla poszczególnych kierunków studiów. Uczestniczy w tym Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (art. 42 ust 2, pkt 1),

Przypomnijmy, że do dzisiaj (koniec roku 2003) nie istnieją minima programowe dla wszystkich istniejących kierunków, a pierwsze minima powstały w wyniku kilkuletnich prac Rady Głównej. Teraz mają (powinny) powstać (**natychmiast!**) odrębne minima i sylwetki



absolwentów dla studiów dwustopniowych dla większej liczby kierunków niż u startu ustawy z 1990 roku.

Ustawa z 12 września 1990 roku (jeszcze bez nowelizacji dokonanej w lipcu 2001 roku) dała powołanej tą samą ustawą Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego daleko idące uprawnienia. Wynikały one z art. 42. ust. 1: „RGSzW na wniosek Ministra lub z inicjatywy własnej określa warunki, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalne wymagania programowe dla poszczególnych kierunków oraz nazwy tych kierunków”.

Po trzynastu latach obowiązywania ustawy, dwunastu latach od ustalenia nazw kierunków oraz siedmiu latach od ustalenia minimów programowych warto się zastanowić nad tym, co Rada Główna uchwaliła i ustanowiła jako obowiązujący kanon dla wszystkich polskich uczelni.

Podstawowe wrażenie z lektury obowiązujących obecnie (zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 kwietnia 2002 roku) minimów programowych, – a ściślej: z zawartych w nich „sylwetek absolwenta” – to ogromna różnorodność programów studiów. Kolejne wrażenie – to brak standardu w definiowaniu tych minimów. Jak się wydaje, minima programowe powstawały nie w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku, ale w zgodzie z istniejącymi możliwościami (także infrastrukturalnymi) poszczególnych grup uczelni oraz ich wizją oddziaływania marketingowego minimów programowych publikowanych przez Ministerstwo.

Miejmy nadzieję, że Minister Edukacji (projekt ustawy nie wspomina, przy czyjej pomocy) określi nowe minima programowe kierunków oraz sylwetki ich absolwentów, unikając błędów popełnianych przez Radę Główną.



Fragmenty dyskusji

Stanisław Mańkowski (Rektor Politechniki Warszawskiej)

Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych jest dziś pojęciem intelektualnym, a także pewnym wyzwaniem. Z drugiej zaś strony mamy praktykę (czy też brak praktyki) współdziałania – i jest to materia rzeczywista. Oczywiście istnieje sprzężenie zwrotne między budowanym modelem a rzeczywistością, gdyż model ten musi uwzględniać rzeczywistość, a w przyszłości powinien wywierać pewien wpływ na rzeczywiste współdziałanie. I tak rozumiem cel tej konferencji – jako rozpoczęcie tego procesu. Jeżeli popatrzymy na budowany model, to można by powiedzieć, że ma on cztery zasadnicze segmenty. Pierwszy segment to proces boloński: wszystkie przesłania wynikające ze współpracy międzynarodowej – europejskiej i światowej. Proszę zauważyć, że w segment ten wpisują się doświadczenia współpracy właśnie uczelni państwowych – stanowych i niepublicznych. Sięgnijmy do tych doświadczeń, dlatego że w historii współpracy europejskiej są obecne spory, niejasności i wroga konkurencja. Nie kroczy od nowa tym tropem, dokonajmy analizy tych procesów. Drugim istotnym segmentem tego modelu są zapisy legislacyjne, które właśnie tworzymy. Jest to zatem istotny moment, by tworzyć przesłania do przyszłych modeli współpracy. Kolejną sprawą jest strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście międzynarodowym bądź światowym. Nie zgadzam się z panem rektorem Puzyną, że należało to opracowywać w takiej kolejności: najpierw strategia, a dopiero później ustalenia legislacyjne. Jest to myślenie destrukcyjne w momencie, w którym się znajdujemy. Strategia została zarysowana w sposób jeszcze dosyć wstępny i ogólny. Uważam, że oba środowiska – uczelnie publiczne i niepubliczne – powinny dążyć do tego, żeby strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, jako sektora edukacyjnego, opracować teraz, z perspektywą 10–15 lat. Strategia ta będzie łączyć nasze intencje. W dokumencie tym powinny być zawarte treści ogólne i istniejące doświadczenia. Czwartym elementem, który uważam za niezwykle istotny, jest nasz dialog. Dialog dopiero się zaczyna, ale zaczyna się w warunkach pozytywnych doświadczeń, np. pomiędzy Lublinem a Łodzią (nie personifikując uczelni i całego obszaru negatywnych doświadczeń, które istnieją w różnych innych dziedzinach i które tworzą stan chaosu, wrogich wystąpień i niezrozumienia misji edukacyjnej). Wydaje mi się, że ten czwarty segment – dialog – jest teraz bardzo potrzebny, dlatego dziękuję autorom pomysłu tej konferencji. Rozpoczynamy pewien proces wymiany poglądów, który musi doprowadzić do współpracy, konkurencji, uzupełniania się, ale nie wrogich zachowań. Ta współpraca zarysowuje się już obecnie.



Jerzy Mączyński (Prorektor Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy)

Pragnę wyrazić uznanie dla organizatorów tej ze wszech miar pożytecznej konferencji. Wreszcie miałem możliwość wysłuchania wszystkich argumentów Pana Profesora Franciszka Ziejki, rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, które niejednokrotnie były błędnie interpretowane. Od trzech lat pracuję na pierwszym etapie w uczelni prywatnej, jaką jest Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy. W pełni podzielam pogląd Pana Rektora Ziejki i wielu innych dyskutantów wskazujących na to, że w uczelni prywatnej nie może być realizowana wyłącznie działalność dydaktyczna, że muszą w niej być również prowadzone badania naukowe.

Mimo że nasza uczelnia nie ma jeszcze tak bogatych tradycji jak wiele innych publicznych placówek naukowych o długoletnim stażu, to jednak udało się nam nawiązać współpracę naukową z wieloma uniwersytetami zagranicznymi, m.in. z uznanym w świecie autorytetem w dziedzinie zarządzania prof. Robertem House'm z Wharton School (Uniwersytet Pensylwania, USA). W ramach tej współpracy prowadzimy badania naukowe zmierzające do wypracowania „międzykulturowej teorii przywództwa”. Większość obecnie „obowiązujących” teorii przywództwa została stworzona na gruncie kultury anglo-amerykańskiej, dlatego tracą one moc wyjaśniającą zachowań menedżerskich w obszarze innych kultur. Mówiąc najogólniej, w międzykulturowych badaniach nad przywództwem chodzi o zweryfikowanie hipotezy mówiącej, że uznane w danej kulturze (danym narodzie) normy i wartości wywierają wpływ zarówno na praktyki organizacyjne akceptowane w określonym społeczeństwie, jak i na preferencje w zakresie cech i zachowań przywódczych. Są to badania zakrojone na ogromną skalę, bierze bowiem w nich udział 61 krajów z różnych części świata. Nasza uczelnia ma zaszczyt reprezentować w tych badaniach Polskę.

Z moich doświadczeń wynika, że znacznie łatwiej jest nawiązać autentyczną współpracę z prestiżową placówką naukową za granicą niż z liczącą się szkołą wyższą w Polsce. Dlatego ambicją Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy jest nawiązanie obustronnie owocnej współpracy naukowej również z polską uczelnią. Kieruję mój apel m.in. do Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jerzy Osowski (Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji)

Obradujemy pod wzniosłym hasłem „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych”. Wzniosłym, ale i ważnym. Wolałbym raczej mówić o współistnieniu niż współdziałaniu, ale to są drobiazgi, na które w tej chwili nie warto zwracać uwagi. Tym bowiem co stoi przed szkolnictwem wyższym w najbliższych latach, jest absolutna konieczność systemowego uporządkowania całego szkolnictwa wyższego, które w moim przekonaniu jest obecnie rozchwiane. I trudno będzie mówić o rzeczywistym współdziałaniu obu tych sektorów, jeżeli nie osiągniemy uporządkowania systemowego. Oczywiście jest to temat – rzeka, chciałbym się skoncentrować na dwóch wybranych problemach: kwestii finansów i kwestii kadr. Nawiązuję do wypowiedzi Pana Rektora Franciszka Ziejki: konieczność wprowadzenia powszechnego czesnego na studiach wyższych jest coraz bardziej oczywista i akceptowana. Jak do tego dojść, jak doprowadzić do niekontrowersyjnej zmiany zapisów konstytucyjnych, to już zupełnie inna sprawa. Poszedłbym jednak dalej. Uważam, że rezultatami



kształcenia (a zwłaszcza kształcenia na poziomie wyższym) są żywotnie zainteresowane dwie strony – państwo i społeczeństwo. Społeczeństwo – nie tylko poprzez podatki, ale także bezpośrednio. Wobec tego obie te strony powinny współfinansować kształcenie na poziomie wyższym. Wyobrażam to sobie tak, że „bezpośrednie koszty kształcenia” powinny być dzielone w przybliżeniu po połowie: połowę płaciłby student, a połowę – państwo. Państwo powinno pokrywać połowę kosztów studiów nie tylko w uczelniach publicznych, ale także w uczelniach niepublicznych, ponieważ z punktu widzenia interesu państwa i społeczeństwa naprawdę jest obojętne, czy student się kształci w uczelni publicznej czy niepublicznej. Jest ważne, żeby to była dobra uczelnia, ale to już zupełnie inny problem. Otóż gdyby się udało osiągnąć tego rodzaju współpłatność za studia, to znikłby problem, który rodzi niesłychane patologie w szkolnictwie publicznym, czyli studia płatne, które dotychczas są pewnym sposobem dofinansowywania uczelni publicznych, dlatego że budżet za mało łoży na te uczelnie. Ostatni rocznik GUS *Szkolnictwo wyższe i jego finanse za rok 2002* podaje bardzo interesujące liczby. Mianowicie bezpośrednie nakłady społeczeństwa w postaci czesnego na kształcenie młodzieży wynoszą w sumie 3,5 mld złotych. I co ciekawsze, ta kwota dzieli się prawie po równo – na czesne płacone w uczelniach niepublicznych i publicznych. Jeżeli rozważymy, jaka jest liczba studentów w uczelniach niepublicznych i ilu jest studentów na studiach płatnych w uczelniach publicznych, to bardzo szybko dojdziemy do wniosku, że postulat, iż studia wyższe są bezpłatne w sytuacji, w której faktyczna większość studentów już płaci za studia, przestaje być w ogóle realizowany. A prawdopodobnie taka sytuacja będzie się jeszcze pogłębiać.

Kolejną kwestią, którą chciałbym poruszyć, są sprawy kadrowe. Była mowa o tym, że uczelnie niepubliczne muszą budować swoje kadry od zera, prowadzić badania naukowe itd. Mówili o tym również profesorowie Andrzej Pelczar i Franciszek Ziejka. Mnie się wydaje, że jest rzeczą absolutnie niezbędną, żeby przywrócić prawidłowe znaczenie słowu „mianowanie” – zatrudnienie na podstawie mianowania. Mianowanie bowiem jest bardzo zbliżone do pojęcia „służba”. Nauczyciel akademicki, profesor, który jest mianowany w uczelni publicznej – tak, jak na całym świecie – nie powinien być zatrudniony w żadnej innej uczelni. Jest to pewien kanon, do którego musimy dojść. Czy to powoduje, że profesorowie uczelni publicznych nie mogli by być zatrudniani w uczelniach niepublicznych? Nie, tylko powinni wówczas zrezygnować z zatrudnienia w postaci mianowania i zatrudnić się na podstawie umowy o pracę, ze wszystkimi konsekwencjami, łącznie z możliwością łatwego zwolnienia na podstawie kodeksu pracy. Nie bałbym się ani tego, że część profesorów odejdzie do uczelni niepublicznych (bardzo dobrze, oznacza to bowiem swobodny przepływ zasobów ludzkich, materialnych itd.), jak również tego, że uczelnie niepubliczne by na tym straciły. Są to przecież elementy tzw. zdrowej konkurencji.

Jan Kopcewicz (Rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Chciałbym powiedzieć kilka słów na temat praktycznej strony rozwoju szkolnictwa wyższego. Rozwój szkolnictwa w Polsce w okresie PRL-u był rozwojem uczelni branżowych. Uniwersytety duże, jeszcze przedwojenne, ledwo się utrzymały, nie były w dobrej kondycji. Teraz przyszedł czas łączenia się szkół – zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Zilustruję to przykładem – prawdopodobnie za kilka miesięcy w strukturze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika wejdzie Akademia Medyczna z Bydgoszczy jako Collegium Medicum,



i to jest chyba właśnie kierunek, w którym należy iść. Wiem, że podobnie myśli się w Szczecinie, ale także w innych miastach. A więc nie atomizacja, lecz łączenie. Dzisiaj wróciłem z Uniwersytetu w Getyndze, jednego ze wspaniałych uniwersytetów europejskich. Gdy powiedziałem tam, że w Polsce jest około czterystu uczelni i już chyba nikt nie panuje do końca nad ich liczbą, to oni wpadli w głębokie zdumienie. Nie można dalej tworzyć małych szkółek i myśleć, że one będą dobre. Nie będą dobre. Trzeba się na coś zdecydować. A więc zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne (po tym okresie pionierskim) powinny teraz rozpocząć etap łączenia się. Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych może następować wówczas, gdy są zachowane wspólne interesy. Jeśli ktoś myśli, że stworzy sobie szkołkę, podbierze mi pracowników, weźmie moje programy, a ja jeszcze mu powinienem być wdzięczny, to on się bardzo myli i jest naiwny, sądząc, że tak będzie. Stworzymy podstawy rzeczywistej współpracy. Co to znaczy? Musi być wspólny interes – zarówno tej dużej uczelni, która w ten sposób będzie promowała małą uczelnię, jak i małej uczelni. Niech mała uczelnia przedstawi mi interesującą propozycję, wówczas na pewno będę rozmawiał.

Stanisław Chwirot (Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna)

Zabiorę głos bardzo krótko, ale w istotnej sprawie. Wspominał o niej już Pan Rektor Marek Rocki, chciałyby do niej wrócić, ponieważ jest bardzo ważna. Dzisiejsza konferencja na temat modelu współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych, przewijająca się w tle *Deklaracja Bolońska* oraz zmiana prawa, która ma dotyczyć kształcenia na poziomie wyższym spotykają się w jednym. W tym mianowicie, czy jesteśmy w stanie zapewnić naszym studentom, absolwentom, a później już pracownikom możliwość kształcenia ustawicznego, podnoszenia swoich kwalifikacji, dostosowywania ich funkcjonowania na rynku pracy – czy to w wymiarze europejskim, czy w wymiarze polskim. I śmiem twierdzić, że jeżeli nie rozwiążemy tego w wymiarze polskim, nie będziemy mogli mówić o tym, że jesteśmy przygotowani do działania w wymiarze europejskim. Profesor Jerzy Woźnicki wspominał, że w czasie wprowadzania zmian istnieje potrzeba sprawnego zarządzania całym sektorem i stąd wzrost roli Ministra Edukacji, z czym trudno polemizować, bo trochę profesjonalnego zarządzania jest nam potrzebne. Z drugiej strony jednak widzimy, że warunkiem płynnego przechodzenia z jednego poziomu na drugi, warunkiem funkcjonowania w tej sferze zaliczania okresów kształcenia itd. jest to, żebyśmy wzajemnie szanowali swoją jakość, zakres i okresy kształcenia. Próba regulowania tego poprzez standardy, które są wprowadzane zarządzeniem czy rozporządzeniem ministra, nie powiedzie się, ponieważ nie powiodła się przez ostatnich piętnaście lat. Nie jesteśmy w stanie w ten sposób zapewnić elastycznego funkcjonowania całego sektora szkolnictwa wyższego. Świadczy o tym choćby fakt, że do tej pory nie dopracowaliśmy się pełnego zestawu standardów, a te, które zostały wprowadzone wiele lat temu już są w zasadzie szkodliwe, bo uniemożliwiają kształcenie w taki sposób, jaki jest potrzebny. Treści programowe, które dziesięć lat temu były wprowadzane w minimach, już w tej chwili nie obowiązują. To, że minima przestały być minimami, bo często dotyczą osiemnastu godzin, a nawet i więcej procent godzin przewidzianych programem kształcenia, sprawia, że jeżeli utrzymamy ten system, to nie będziemy w stanie elastycznie reagować na wyzwania, jakie będzie nam niosło życie i działanie w wymiarze europejskim. Trudno jest podać przepis, ale pragnę zaapelować do profesora Woźnickiego, do wszystkich, którzy pracują nad ustawą, żeby znaleźli drogę bardziej elastycznego działania. W wymiarze europejskim coraz



częściej mówi się o tym, że być może trzeba będzie jednak pomyśleć o formie akredytacji instytucjonalnej. Państwowa Komisja Akredytacyjna szacuje, że potrzebuje około czterech lat na zakończenie pierwszego przeglądu kierunków. Akredytacja kierunków jest najbardziej czasochłonną, pracochłonną i kapitałochłonną formą akredytacji. Śmiem twierdzić, że do stosowania w wymiarze ciągłego sterowania całym systemem ta forma akredytacji nie jest najlepsza. Być może ten zapis powinien być łagodniejszy i bardziej ogólny: np. że PKA w porozumieniu z Radą Główną i Ministrem Edukacji będzie opracowywała systemy kontroli. Wpisanie raz na zawsze do ustawy struktury PKA, listy zespołów itd. usztywni nam ten system na wiele lat.

Nadesłane komunikaty

KRZYSZTOF PAWŁOWSKI
Rektor Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University
w Nowym Sączu oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Tarnowie

Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście wyzwań postawionych przed uczelniami europejskimi przez Komisję Europejską

Wprowadzenie

Polskie szkolnictwo wyższe w sposób formalny i rzeczywisty stanie się wkrótce częścią europejskiego obszaru nauki i szkolnictwa wyższego. Warto się zastanowić, jak ta nowa rzeczywistość polityczna wpłynie na stan polskiego szkolnictwa wyższego. Polskie uczelnie już od kilku lat korzystają z narzędzi finansowych Unii Europejskiej. Udział w programach Leonardo da Vinci, Socrates czy V i VI Programie Ramowym odbywa się na tych samych prawach jak dla uczelni z Unii Europejskiej, tak więc uzyskanie przez Polskę pełnego członkostwa niewiele zmieni oraz nie poszerzy możliwości wsparcia finansowego uczelni ze strony Unii. Zmieni się jednak wiele – polscy studenci oraz kandydaci na studentów uzyskają identyczne prawa jak ich odpowiednicy niemieccy czy francuscy, pracownicy naszych szkół wyższych będą mogli znaleźć zatrudnienie w całym obszarze europejskim, a europejskie uczelnie i studenci z innych państw Unii uzyskają swobodny dostęp do Polski. Kto skorzysta z poszerzenia Unii, jak zmieni to w długim dystansie czasowym polskie uczelnie?

W dyskusjach na temat stanu szkolnictwa wyższego toczonych w polskim środowisku akademickim pobrzmiewają często dwa tony: jeden katastroficzny, w którym uwypukla się słabe wsparcie ze strony budżetu państwa, niskie płace pracowników naukowo-dydaktycznych oraz brak rzeczywistego zainteresowania władz państwa rozwojem nauki i edukacji, drugi (gdy dyskusja dotyczy spraw międzynarodowych) – optymistyczny, w którym podkreśla się, że polskie szkoły wyższe (oczywiście tylko państwowe) nie mają się czego wstydzić w porównaniu z uczelniami zagranicznymi. Można uznać, że obydwa typy wypowiedzi są prawdziwe, ale należy spojrzeć na to zagadnienie z perspektywy europejskiej.

Mam na myśli ważny dokument Komisji Europejskiej, zatytułowany *Rola wyższych uczelni w Europie wiedzy*, opublikowany 5 lutego 2003 roku, a także dwa dokumenty strategiczne: *Komunikat w sprawie Strategii Lizbońskiej* oraz *Komunikat w sprawie powstania europejskiej przestrzeni badawczej*.



Główne tezy Komunikatu Komisji Europejskiej z 5 lutego 2003 roku

Komunikat Komisji trafnie określa istotę rzeczy, tzn. przyszłe funkcjonowanie europejskiego społeczeństwa wiedzy, pokazując służebną w stosunku do społeczeństwa rolę gospodarki opartej na wiedzy. Komisja podkreśla, że rozwój społeczeństwa wiedzy zależy od czterech głównych czynników, które zdecydują o skuteczności budowy społeczeństwa wiedzy – tj. tworzenia nowej wiedzy, jej przekazywania w procesie kształcenia, jej rozpowszechniania oraz jej wykorzystywania w nowych usługach i procesach przemysłowych. Komisja dostrzega, że szkoły wyższe uczestniczą we wszystkich wspomnianych wyżej procesach, będąc w samym ich centrum, a odgrywają kluczową rolę na trzech polach: badań naukowych i ich wykorzystania, kształcenia oraz obszarze rozwoju regionalnego i lokalnego.

Komisja stwierdza w swoim opracowaniu, że uczelnie europejskie nie są obecnie konkurencyjne w skali światowej w stosunku do szkół wyższych naszych głównych partnerów. W Komunikacie Komisji pokazano dużą różnorodność państwowych systemów edukacji wyższej wewnątrz Unii Europejskiej i różne efekty ich działalności. Komisja podkreśla, że mimo wszystko już jedna trzecia Europejczyków pracuje w branżach intensywnie wykorzystujących wiedzę (a w Danii i Szwecji ponad 40%) i że posiadanie wykształcenia wyższego dość skutecznie chroni przed bezrobociem (w 2001 roku wskaźnik bezrobocia wśród osób z wykształceniem wyższym wynosił 3,9%, a więc był 3 razy niższy niż wartość wskaźnika dla osób z niskimi kwalifikacjami). Obecnie w grupie osób w wieku 35–39 lat wykształcenie wyższe ma 20% obywateli Unii, podczas gdy 20 lat temu takie wykształcenie miało tylko 12,5%.

Komunikat Komisji formułuje nowe wyzwania stojące przed uczelniami europejskimi:

- wzrost popytu na wyższe wykształcenie, a także umasowienie tego wykształcenia;
- postępujący proces internacjonalizacji edukacji i badań naukowych, przy czym uczelnie europejskie przyciągają do siebie mniej studentów, a także mniej naukowców z innych krajów niż uczelnie amerykańskie;
- rozwijanie efektywnej i bliskiej współpracy między uczelniami a przemysłem; obecnie jest to jedną z najsłabszych stron europejskiego szkolnictwa wyższego (w Komunikacie przytoczono szokujące dane, że mniej niż 5% innowacyjnych przedsiębiorstw oceniało informacje uzyskane od państwowych instytutów badawczych oraz uczelni jako bardzo ważne źródło informacji);
- wzrost liczby miejsc tworzenia wiedzy, a zwłaszcza rosnąca tendencja w sektorze przedsiębiorstw do zlecania potrzebnych im badań najlepszym szkołom wyższym, niezależnie od ich lokalizacji (a więc także uczelniom pozaeuropejskim);
- reorganizacja wiedzy: występowanie dwóch przeciwstawnych tendencji – rosnącej dywersyfikacji i specjalizacji wiedzy, a z drugiej strony konieczność dostosowania się świata akademickiego do interdyscyplinarnego charakteru dziedzin wyznaczonych przez główne problemy społeczeństw (w Komunikacie zwrócono uwagę na stopniowe zacieranie się granic między badaniami podstawowymi a stosowanymi, podkreślono jednak, że to zdolność do prowadzenia badań podstawowych przez duże amerykańskie uniwersytety badawcze stanowi o ich atrakcyjności jako partnerów przemysłu);



- pojawienie się nowych oczekiwań (np. rosnące zapotrzebowanie na edukację w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych oraz coraz bardziej powszechne kształcenie ustawiczne).

Komunikat przypomina stan faktyczny, tzn. że obecnie główna odpowiedzialność za szkoły wyższe w państwach członkowskich Unii jest umiejscowiona na szczeblu krajowym lub regionalnym, ale największe wyzwania jakie stoją przed uczelniami mają wymiar europejski lub globalny. Rozdziwkę między organizacją uczelni i zarządzaniem nimi na poziomie państw członkowskich a pojawieniem się wyzwań przekraczających granice państwa powiększa się nieustannie na skutek oddziaływania następujących czynników:

- powstanie prawdziwego europejskiego rynku pracy;
- pojawienie się zglobalizowanej, szerokiej oferty kursów akademickich;
- nieustanny „drenaż mózgów” poza Unią Europejską, powodujący utratę najlepszych studentów i naukowców;
- nasilenie wyżej wymienionych zjawisk po poszerzeniu Unii w 2004 roku.

Komisja uznała, że ze względu na charakter i skalę wyzwań związanych z przyszłością uczelni, wyżej wymienionymi kwestiami trzeba się zająć na szczeblu europejskim.

Władze Unii stawiają bardzo ambitne zadanie przed edukacją europejską – Rada Europy na posiedzeniu w Barcelonie w 2002 roku sformułowała cel jednoznacznie: do 2010 roku europejskie systemy edukacyjne mają się stać światowym poziomem odniesienia. Pozwoli to na zrealizowanie głównego celu Unii, sformułowanego na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 roku, czyli „uczynienia z niej najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do utrzymania trwałego wzrostu gospodarczego, z większą liczbą lepszych miejsc pracy i pełniejszą spójnością społeczną”.

W omawianym dokumencie Komisja stawia problem jednoznacznie i jeżeli uczelnie europejskie mają w pełni odegrać swą rolę w budowaniu Europy wiedzy, muszą one – z pomocą państw członkowskich i w europejskim kontekście – stawić czoła wielu wyzwaniom, a warunkiem uwolnienia ich potencjału i wyznaczenia prawdziwego światowego poziomu odniesienia jest przeprowadzenie radykalnych zmian. Zdaniem Komisji konieczna jest jednoczesna realizacja trzech następujących celów:

- zapewnienie uczelniom wystarczających i stabilnych środków oraz ich efektywnego wykorzystania;
- konsolidacja doskonałości badawczej i dydaktycznej szkół wyższych, zwłaszcza przez tworzenie sieci współpracy;
- szersze otwarcie uczelni na zewnątrz i zwiększenie ich międzynarodowej atrakcyjności.

Najbardziej interesującą cechą Komunikatu z 5 lutego 2003 roku jest jego otwarty krytycyzm w opisie istniejącej sytuacji, a także sformułowanie pytań wraz z zaproszeniem do dyskusji oraz opisanie swoich doświadczeń i „najlepszych praktyk”. Najistotniejszą treścią Komunikatu jest postawienie przez Komisję Europejską zadania przed europejskim szkolnictwem wyższym, aby w 2010 roku europejskie systemy edukacyjne stały się „światowym poziomem odniesienia”.



„Wyzwanie amerykańskie” czy „wyzwanie europejskie”?

W Komunikacie – częściowo poprzez dobór danych, ale także poprzez sposób doboru argumentów – pobrzmiewa ton rywalizacji ze Stanami Zjednoczonymi. To uczelnie amerykańskie, zdaniem Komisji, są obecnie światowym wzorcem odniesienia i to amerykańska gospodarka decyduje o tempie rozwoju świata. Tezę tę uważam za podwójnie błędną, gdyż po pierwsze – Unia Europejska i jej państwa członkowskie muszą najpierw zatrzymać postępującą marginalizację europejskiego szkolnictwa wyższego i nauki, a po drugie – samo postawienie zadania wymagającego ogromnych zmian strukturalnych i gigantycznych środków w perspektywie tylko 10 lat jest dużym błędem, także politycznym. Jest to typowe myślenie polityków w perspektywie kadencyjnej, dla których wyjście poza perspektywę najbliższych wyborów parlamentarnych wydaje się aktem sporej odwagi. Trzeba jednak pamiętać, że procesy edukacyjne rządzą się swoimi prawami i charakteryzują specyficzną powolnością, swoistą bezwładnością czasową w stosunku do przeprowadzonych zmian. Na przykład zmiany dokonywane w najkrótszych czasowo programach nauczania (trzyletnich), nawet najbardziej rewolucyjne, przynoszą zmierzone i wiarygodne rezultaty po następnych kilku latach (np. trzeba sprawdzić efekty poprzez funkcjonowanie przynajmniej kilku roczników absolwentów na rynku pracy). A zatem 10 lat to najkrótsza perspektywa czasowa, o której można myśleć w planowaniu zmian w edukacji. A przecież Komisja stawia przed europejskim szkolnictwem wyższym zadanie wymagające przeprowadzenia gigantycznych zmian systemowych i zainwestowania wielkich środków finansowych. Dzisiaj, tj. w drugiej połowie 2003 roku, można niestety powiedzieć ze stuprocentową pewnością, że europejskie uczelnie jako całość nie będą w 2010 roku światowym poziomem odniesienia. Najkrótszym okresem, w którym przy podjęciu zdecydowanych działań już teraz można myśleć o istotnym podniesieniu jakości i uzyskaniu przez cały system porównywalnych rezultatów z amerykańskimi uniwersytetami badawczymi, jest okres około 25 lat. Stawianie nierealnych celów w zbyt krótkim terminie może skutecznie zniechęcić i zdemobilizować.

Niepokoi też, nieco tylko skrywana, „tkanka polityczna” Komunikatu – ambicje europejskich polityków wygrania rywalizacji ze Stanami Zjednoczonymi, i to w obszarze bardzo specyficznym. Nauka i kształcenie na poziomie wyższym są z natury ponadpaństwowe i ponadnarodowe. Tak przecież powstawały europejskie uniwersytety (ze wspólnym językiem i studentami często wędrującymi między uczelniami), a próby zamknięcia nauki i uczelni w gorszeje jednego państwa kończą się źle, by poprzestać na przykładzie ZSRR, gdzie inwestowano ogromne środki w rozwój nauki i edukacji, a uzyskano efekty niewspółmierne do skali inwestycji.

Obecnie, w sytuacji wszechogarniającego świat Internetu, dodatkowo demokratyzującego dostęp do wiedzy, próba wyznaczenia zadań konkurowania przez uczelnie i uczonych przeciwko innym musi być całkowicie nieudana. Można bez większej przesady postawić tezę, że obecnie oprócz przemysłu rozrywkowego świat nauki jest najbardziej zglobalizowaną częścią naszej rzeczywistości. Uczni, zwłaszcza ci z „górných póltek”, myślą i pracują w wymiarze globalnym, często mają partnerów rozsianych po całym świecie i oceniają ich nie według posiadanych przez nich paszportów, ale poprzez wartość dorobku naukowego.

go. Oczywiście rywalizują między sobą o palmę pierwszeństwa w konkretnej dziedzinie wiedzy, ale w celu realizacji konkretnych badań potrafią tworzyć wielonarodowe i wieloetniczne zespoły badawcze, w których jedynym kryterium oceny są kwalifikacje i przydatność dla zespołu. Rywalizują także między sobą instytuty badawcze wielkich i mniejszych korporacji gospodarczych, ale niemal zawsze jest to rywalizacja **o coś** (zwykle o „palmę pierwszeństwa”, czyli o najszybsze i najefektywniejsze wdrożenia rezultatów badań naukowych do produkcji), a nie **przeciwko** komuś lub czemuś.

Podsumowując tę część postanowień Komunikatu, proponuję jego korektę, co wcale nie oznacza mniej ambitnego celu: konieczne jest dokonanie takich zmian systemowych, aby w perspektywie możliwie krótkiej, tzn. około 20 lat, pozwolić możliwie dużej grupie najlepszych i najbardziej innowacyjnych uczelni europejskich na dołączenie do tych, które wówczas będą stanowić światowy poziom odniesienia. Jestem przekonany, że obok uniwersytetów amerykańskich będą tam także uniwersytety z innych państw (zwłaszcza z regionu Pacyfiku), które najmocniej postawią na rozwój społeczeństwa wiedzy.

Dyskusji nad przyszłością europejskiego szkolnictwa wyższego nie można oderwać od kontekstu politycznego, społecznego i gospodarczego. Nie ma co ukrywać – Europa (a szczególnie jej elity polityczne i intelektualne), przyzwyczajona przez wiele wieków do dominacji i kreowania przyszłości, źle się czuje w sytuacji, gdy staje się tylko częścią (i to nie najważniejszą) obecnego świata, a o jego przyszłości zaczynają decydować inni i gdzie indziej znajdują się główne obszary rozwoju. Państwa obecnej Unii Europejskiej wraz z Norwegią i Szwajcarią osiągnęły wysoki stopień dobrobytu większości członków swoich społeczeństw, ale zapłaciły za to wysoką cenę (spadek indywidualnej aktywności, przesocjalizowanie systemu opieki społecznej oraz postępujące starzenie się społeczeństw, które w perspektywie kilkudziesięciu lat może doprowadzić do „wynarodowienia” poszczególnych państw).

Ważną rolą europejskich polityków, stawiających przed Unią zadanie stworzenia najbardziej konkurencyjnej w świecie gospodarki opartej na wiedzy, jest wykreowanie nowych mechanizmów i regulacji, które pozwoliłyby „systemowi” europejskiemu społeczeństwu odzyskać pierwotny *drive* – ciekawość świata europejskich odkrywców, zafascynowanie nieznanym europejskich uczonych i marzycielskość wielkich artystów. Ta swoista gnuśność zamożnych Europejczyków może być groźna. Jako symboliczny przykład niech posłuży próba zorganizowania niemieckiego oddziału polskiej, bardzo agresywnej firmy informatycznej ComArch, stworzonej przez profesora informatyki z Krakowa, Janusza Filipiaka (ComArch jest przykładową wręcz firmą opartą na wiedzy). W niemieckiej filii ComArch, założonej we Frankfurcie nad Menem, prof. Filipiak zatrudnił niemieckich informatyków. Wkrótce jednak stwierdził: „Kierowaliśmy się przekonaniem, że Niemcy to idealni pracownicy – sumienni, uczciwi. Drogo zapłaciliśmy za ten mit. Rozpieszczeni przez niemiecki system socjalny, czuli się bezpieczni. Byli mało efektywni, nie chcieli im się walczyć o jak najlepsze wyniki. Miejsce Niemców zajęli więc młodzi Polacy – niemieccy rówieśnicy mogą się wiele od nich nauczyć”¹.

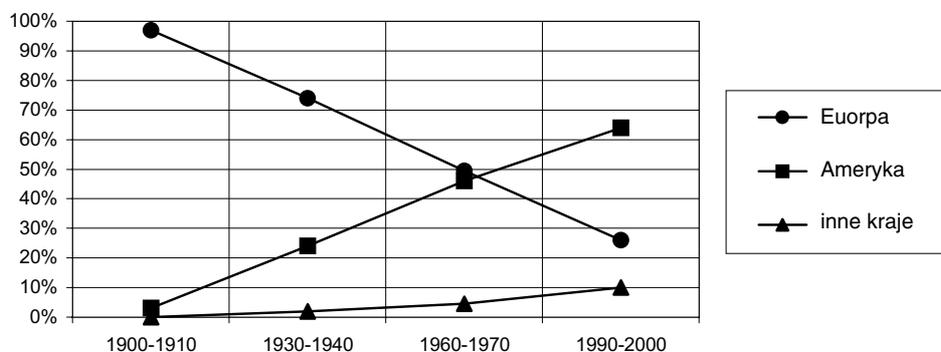
¹ Por. B. Chorzętowska: *Profesorowie sukcesu*, „Dziennik Polski” 2003, nr 184, s. 21–22.



Powyższy przykład oczywiście przejawia pozytywnie obraz naszych możliwości, gdyż ze strony polskiej pokazuje najlepszego z bardzo dobrych (stworzenie firmy wiedzy przez wybitnego profesora, zatrudniającego swoich najlepszych studentów), ale też o stopniowo postępującej naukowej marginalizacji Europy da się udokumentować w dość prosty, choć przejmujący sposób. W celu zobrazowania stopnia rozwoju badań naukowych w danym kraju można przytaczać różne dane czy wskaźniki syntetyczne. Proponuję wskaźnik najprostszy, a zarazem moim zdaniem najtrafniej (i najsilniej) pokazujący miejsce w światowym wyścigu naukowym – liczbę laureatów Nagrody Nobla (z wyłączeniem nagród pokojowej i literackiej).

W wyniku procesu globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy wzrosła rola i pozycja światowych liderów – najczęściej zyskują te korporacje i państwa, które będą miały bezpośredni i bardzo szybki dostęp do rezultatów badań naukowych oraz ich zastosowań. Wygrywać zatem będą ci, którzy stworzą najlepsze warunki systemowe do uprawiania nauki i wykorzystywania efektów prowadzonych badań oraz zgromadzą najlepszych naukowców. Dlatego liczba laureatów Nagrody Nobla w prosty sposób pokazuje potencjał naukowy, a tym samym potencjał rozwojowy danego kraju. W celu uśrednienia rezultatów zsumowano Nagrody Nobla przyznawane przez kolejne 10 lat, tzn. 1900–1909, 1930–1939, 1960–1969, 1990–1999, a więc w okresach względnej stabilności w najważniejszych obszarach świata (dlatego wyłączono okresy obu wojen światowych i czasy bezpośrednio po nich następujące).

Rysunek 1. Udział procentowy (według narodowości) laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie nauki, przyznanych w latach 1900–2000



Wymowa danych zamieszczonych na rysunku 1 jest wstrząsająca i powinna być dla polityków europejskich wystarczającym impulsem do podjęcia specjalnych działań. Okazuje się bowiem, że w ciągu 100 lat udział procentowy Nagród Nobla w dziedzinie przyznawanych Europejczykom zmalał z blisko 100% do około 26% w latach dziewięćdziesiątych. W tym samym czasie udział nagród przyznanych obywatelom Stanów Zjednoczonych zwiększył się z niemal zera (3%) do ponad 60%, a w wartościach bezwzględnych ten wzrost jest 50-krotny. Rośnie też wyraźnie liczba nagród przyznawanych naukowcom spoza Stanów Zjednoczonych i Europy. Można się oczywiście pocieszać, że gdy ujmemy liczbę nagród w wartościach bezwzględnych, ten spadek okaże się mniejszy i że wciąż jedna trzecia na-

gród trafia do Europy oraz że sześciu noblistów amerykańskich z lat dziewięćdziesiątych pochodziło z Europy, ale byłoby to zachowanie nieodpowiedzialne, zwłaszcza gdy wykres dotyczący Europy przedłuży się na następne lata, nawet przyjmując osłabienie trendu spadkowego. Wymowa takiej projekcji trendu spadku jest wręcz porażająca – gdyby utrzymała się tendencja spadkowa udziału procentowego laureatów Nagrody Nobla pracujących w Europie, to po roku 2030 liczba nagród przyznawanych Europejczykom byłaby bliska zeru! Dane zamieszczone na rysunku 1 są wstrząsającym sygnałem grożącej Europie marginalizacji w jednym z najważniejszych obszarów ludzkiej działalności – w dziedzinie rozwoju nauki.

Osobom, które uznają, że statystyka Nagród Nobla jest ekstremalną próbą oceniania systemu badań naukowych w Stanach Zjednoczonych i Europie i nie musi się przekładać na jakość systemów szkolnictwa wyższego chciałbym zaproponować wskaźnik znacznie prostszy, tzn. stosunek liczby studentów wyjeżdżających z Europy na studia w uniwersytetach amerykańskich do liczby studentów amerykańskich podejmujących studia w uniwersytetach europejskich.

Można też przytoczyć za Burtonem C. Clarkiem dane dotyczące klasyfikacji uniwersytetów według liczby cytowań w poszczególnych dyscyplinach naukowych: 18–20 na 25 najlepszych uniwersytetów to uniwersytety amerykańskie (np. w dziedzinie ekonomii 21 to uniwersytety amerykańskie, pozostałe cztery to dwa uniwersytety brytyjskie i dwa izraelskie²).

Niestety, Polska ma w tej światowej konkurencji zerowy udział; oczywiście można składać winę na przeszłość, wojny światowe i 44 lata komunizmu, tylko to obwinianie innych nie zmienia polskiej rzeczywistości.

Zarówno amerykańskie, jak i europejskie, a także polskie szkolnictwo wyższe nie jest jednorodne i podobnie jak nie wszystkie amerykańskie uczelnie stanowią światowy poziom odniesienia, tak i nie wszystkie polskie szkoły wyższe odbiegają nawet od europejskiego poziomu odniesienia.

Warto się zastanowić, co takiego jest w amerykańskim systemie, co daje mu (by nie narazić się na stronniczość cytuję opinię Komisji Europejskiej) przewagę konkurencyjną. Od razu należy stwierdzić, że nie są to większe pieniądze ze środków publicznych – według danych zamieszczonych we wcześniejszym nieco Komunikacie Komisji³ państwa Unii Europejskiej przeznaczają na szkolnictwo wyższe średnio 1,1% PKB (od 0,8% we Włoszech do 1,8% w Finlandii), podczas gdy Stany Zjednoczone przeznaczają też 1,1% PKB, a Polska (według tych danych) 1,0% PKB.

Uważam, że przewagę amerykańskim uczelniom zapewniają:

- koncentracja środków na badania w niewielkiej stosunkowo liczbie amerykańskich uniwersytetów badawczych;
- menedżerski sposób zarządzania uczelniami;
- znacznie wyższe niż w Europie zaangażowanie środków prywatnych (1,2% PKB w Stanach Zjednoczonych w stosunku do 0,2% PKB w Unii Europejskiej), co pozwala na osiągnięcie przez uniwersytety amerykańskie wyższego poziomu.

² Por. B. C. Clark: *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern University*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London 1995, s. 139.

³ Komunikat Komisji Europejskiej: *Europejska przestrzeń badawcza – nadanie nowego impetu*, COM (2002) 565, 16 października 2002.



mu stabilności finansowej, umożliwiając finansowanie nie tylko bieżącej działalności operacyjnej, ale także długoterminowych projektów rozwojowych.

Zarówno europejski, jak i polski system finansowania szkolnictwa wyższego ze środków budżetowych powoduje proporcjonalne do liczby studentów oraz pracowników, równe „rozsmarowywanie” pieniędzy po wszystkich państwowych uczelniach, niezależnie od ich poziomu. Doktryna Unii Europejskiej o zapewnieniu obywatelom demokratycznego dostępu do szkolnictwa wyższego spowodowała, że na obszarze Unii dominują uczelnie państwowe, a studia w większości państw europejskich są całkowicie nieodpłatne. Umasowienie szkolnictwa wyższego w połączeniu z kryzysem europejskiego modelu państwa opiekuńczego spowodowało, że mimo wzrostu liczby studentów środki budżetowe przeznaczone na finansowanie szkolnictwa wyższego nie wzrastają. Jednym z najważniejszych problemów stawianych przez Komisję Europejską w omawianym Komunikacie jest problem efektywniejszego wykorzystania środków publicznych, choćby w świetle podanego przez Komisję bardzo wysokiego wskaźnika rezygnacji ze studiów (przecież nieodpłatnych), wynoszącego dla całej Unii aż 40%.

W Polsce doktryna demokratycznego dostępu do wykształcenia wyższego została całkowicie wypaczona ze względu na ograniczone zasoby budżetowe uboższego państwa. W 2000 roku na studia nieodpłatne (opłacone ze środków budżetowych) zostało przyjętych 155 698 osób na ogólną liczbę przyjętych 442 631 osób, co oznacza tylko 35%⁴. Studia nieodpłatne, tylko dla wybranych, muszą się łączyć z egzaminami wstępnymi. To z kolei oznacza, że na studia te dostaje się na ogół młodzież z rodzin dobrze sytuowanych, absolwenci renomowanych szkół średnich. Można z całą otwartością stwierdzić, że obecne rozwiązanie jest po pierwsze całkowicie niezgodne z polityką edukacyjną Unii Europejskiej, a po drugie – utrwała rozwarstwienie społeczne.

Polskie szkolnictwo wyższe w roku 2003

Rok 2003 można uznać za koniec okresu rozwoju ilościowego polskiego szkolnictwa wyższego. Wciąż przybywa nowych uczelni, ale do szkół wyższych dotarł właściwie pierwszy rocznik nadchodzącego niżu demograficznego. Nawet zakładając, że w Polsce wciąż rosnąć będzie udział procentowy (w stosunku do liczebności całego rocznika) młodzieży kończącej szkoły średnie z maturą, to można już przyjąć, że nie będzie rosła bezwzględna liczba kandydatów na studia. Oznacza to całkowicie nowe zjawisko – trwałą przewagę podaży liczby miejsc na studia nad popytem na nie. Można przyjąć, że obecnie wszystkie polskie szkoły wyższe dysponują potencjałem ok. 240 tys. miejsc na studiach stacjonarnych – ok. 200 tys. miejsc w uczelniach państwowych oraz 40 tys. miejsc w uczelniach niepaństwowych (i choć ta druga liczba będzie rosła, to niekoniecznie będzie to oznaczało, że wszystkie miejsca będą zajęte przez studentów). Te 200 tys. miejsc jest wystarczające, aby zapewnić za 15 lat studia stacjonarne wszystkim chętnym kandydatom, przy bardzo wysokim wskaźniku skolaryzacji, wynoszącym 50%. Można też stwierdzić, że powoli wyczerpują się rezerwy ludzkie dla studiów zaocz-

 ⁴ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 roku*, GUS, Warszawa 2001, s. 44.



nych – większość tych, którzy nie podjęli studiów tuż po skończeniu szkoły średniej właśnie studiuje lub już skończyła studia. Wniosek, który można wysnuć z powyższych rozważań jest jednoznaczny – optymistyczny dla dzisiejszych uczniów szkół podstawowych: będą oni mogli bez większych trudności studiować, choć niekoniecznie na wymarzonej przez siebie uczelni, pesymistyczny dla większości założycieli uczelni niepaństwowych i dla wielu uczelni państwowych – liczba kandydatów na studia płatne będzie stale malała, nawet jeśli uczelnie państwowe nie będą już zwiększać naboru na studia dzienne.

Działające w Polsce szkoły wyższe można w segmencie studiów płatnych podzielić na trzy zasadnicze grupy:

- uczelnie państwowe (przyjęły one w 2000 roku na pierwszy rok studiów odpłatnych aż 131 235 studentów, a w roku 2002 liczba ta wynosiła 121 473);
- uczelnie niepaństwowe „spółdzielcze” tworzone przez „spółdzielnie” profesorów w celu skonsumowania popytu na studia wyższe;
- uczelnie niepaństwowe „prywatne”.

Oczywiście granica między uczelniami „spółdzielczymi” a „prywatnymi” jest nieostra, ale można je rozróżnić poprzez analizę wydatków. Można sformułować wielce prawdopodobną tezę, że strumień pieniędzy prywatnych pochodzący z czesnego jest w uczelniach państwowych i „spółdzielczych” niemal w całości konsumowany przez wykładowców prowadzących zajęcia ze studentami, a tylko w uczelniach umownie nazwanymi „prywatnymi” przeznaczony na rozwój, tzn. inwestycje materialne, budowę kreatywnych zespołów naukowych i dydaktycznych oraz rozwój *student's services*. Analizując sektor uczelni niepaństwowych, można się doszukać około 30 szkół wyższych konsekwentnie inwestujących w swój rozwój, które w sposób trwały będą istnieć jako alternatywa dla uczelni państwowych. Duża część pozostałych uczelni sprawia wrażenie szkół „spółdzielczych”, które bezkonfliktowo znikną w momencie, gdy liczba kandydatów będzie niewystarczająca dla pokrycia bieżących kosztów funkcjonowania.

Jeśli przyjmiemy, że o długoterminowym potencjale danej uczelni świadczy tylko liczba miejsc na I roku studiów stacjonarnych, to struktura polskiego szkolnictwa wyższego przedstawia się jak w tabeli 1.

Polskie szkolnictwo wyższe ma duży potencjał w zakresie kształcenia w dziedzinie techniki, co korzystnie przekłada się na potrzeby Unii Europejskiej. Uczelnie niepaństwowe na studia stacjonarne przyjęły w 2002 roku blisko 18% ogółu studentów studiów dziennych i to ta liczba jest bliższa prawdy, gdy mówimy o udziale uczelni niepaństwowych w całkowitym potencjale szkolnictwa wyższego. Niepaństwowe szkoły wyższe koncentrują swoje zasoby w dwóch obszarach: szkolnictwa ekonomicznego (wraz z kierunkami zbliżonymi) oraz studiów na kierunkach społecznych i humanistycznych. W pozostałych dziedzinach udział szkół niepaństwowych jest zaniedbywany.

Dość zaskakująca jest analiza nakładów inwestycyjnych dokonanych w szkolnictwie wyższym po roku 1990. Nakłady te rosły w latach dziewięćdziesiątych w tempie eksponecjonalnym (rysunek 2). Udział środków przeznaczonych na inwestycje w uczelniach prywatnych wyniósł w 2000 roku 16% (258 mln zł), a więc podobnie jak udział uczelni niepaństwowych w liczbie miejsc na studiach dziennych.

W warunkach polskich kwota 1,5 mld zł przeznaczona na nowe budynki oznacza w ciągu roku wybudowanie „pod klucz” około 500 tys m² powierzchni dydaktycznej. Nawet gdy-

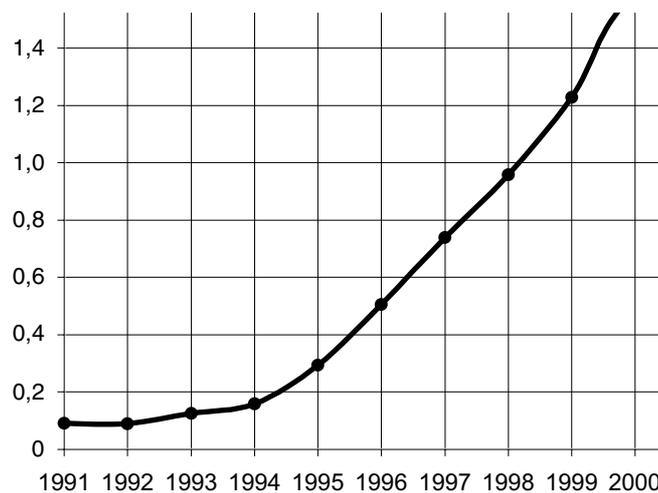


Tabela 1. Struktura naboru na I rok studiów dziennych w Polsce w 2002 roku

Rodzaj uczelni	Liczba studentów na studiach stacjonarnych (I rok)	Udział procentowy
Uniwersytety (państwowe)	68 035	28,4
Uniwersytety (niepaństwowe)	2 360	1,0
Uczelnie techniczne	63 375	26,5
Uczelnie ekonomiczne w tym: państwowe niepaństwowe	26 099 7 324 18 775	11,0
Uczelnie rolnicze	16 251	6,8
Uczelnie pedagogiczne	13 944	5,8
Wyższe szkoły zawodowe w tym: państwowe niepaństwowe	28 952 18 903 10 049	12,1
Uczelnie medyczne	6 988	2,9
Uczelnie wychowania fizycznego	3 476	1,4
Uczelnie artystyczne	1 801	0,8
Inne	7 981	3,3
Razem	239 262	100,0

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2002 roku*, GUS, Warszawa 2003.

Rysunek 2. Nakłady inwestycyjne ze środków publicznych na państwowe szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1991–2000 roku (w mld zł)



Źródło: jak do tabeli 1.



by założyć, że dwie trzecie tej kwoty przeznaczone są na zakup aparatury naukowej i niezbędne remonty, to i tak można przyjąć, że co roku przybywa w Polsce 150 tys. m² nowej lub całkowicie zmodernizowanej powierzchni dydaktycznej, co oznacza dobre warunki do studiowania dla minimum 30 tys. studentów.

Cechą charakterystyczną polskiego szkolnictwa wyższego, także jego sektora państwowego, jest duże ubranżowanie i rozdrobnienie uczelni. W przypadku niedawno powstałych uczelni niepaństwowych to rozdrobnienie jest zrozumiałe, trudne do zrozumienia i zaakceptowania jest natomiast w przypadku uczelni państwowych, zwłaszcza z punktu widzenia efektywności użycia środków publicznych, ale i ze względu zarówno na jakość oferowanych studiów, jak i potencjał naukowy poszczególnych zespołów.

Osobnym zagadnieniem jest organizowanie przez uczelnie państwowe dużej liczby tzw. zamiejscowych punktów dydaktycznych (które można nazwać „szkółkami niedzielnymi”) oraz utworzenie 25 państwowych wyższych szkół zawodowych tuż przed wejściem do uczelni niżej demograficznego. Te działania na pewno nie służą podnoszeniu jakości studiów.

W roku akademickim 2002/2003 rozpoczęła działalność oczekiwana przez wielu Państwowa Komisja Akredytacyjna. Komisja poprzez swoją działalność powinna w ciągu kilku lat doprowadzić do usunięcia z rynku najłabszych programów studiów i zlikwidowania (bądź poprawy ich działania) uczelni lub ich wydziałów w sposób oczywisty naruszających wymagania ustawowe i regulacje ministerialne. Można oczywiście narzekać, że działalność Komisji skupia się głównie na sprawdzaniu kryteriów formalnych (tzn. liczby profesorów dających uprawnienia dla danego kierunku oraz spełnienia przez uczelnię realizacji tzw. minimum programowego), w żaden sposób natomiast nie interesuje się jakością działania uczelni (tzn. poziomem reprezentowanym przez studentów), że jej procedury pozostawiają zbyt wiele indywidualnej, subiektywnej ocenie jej członków (oceniających wnioski o nowe uprawnienia), ale fakt pozostaje faktem – wreszcie doszło do wyznaczenia minimalnych warunków do prowadzenia studiów i próby ich wymuszenia. Tak jak można było tego oczekiwać, wśród negatywnie ocenionych znalazły się zarówno uczelnie prywatne, jak i państwowe. Interesujące jest tylko, czy siła Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz Państwowej Komisji Akredytacyjnej będzie wystarczająca, aby wymusić realizację zaleceń PKA, zwłaszcza przez uczelnie państwowe, przyzwyczajone do rozszerzonej interpretacji autonomii akademickiej – tzn. do robienia co się chce i jak się chce.

Najtrudniejszym obszarem polskiego szkolnictwa wyższego, który w sposób zasadniczy obniża jego jakość, są studia zaoczne. Powszechna zgoda środowiskowa, aby za pieniądze oferować studentom znacznie skromniejszy program niż na studiach dziennych oraz akceptować wyraźnie niższe kryteria oceny i uzyskania dyplomu powoduje, że nie można mówić uczciwie o jakości polskiego szkolnictwa wyższego bez wzięcia od uwagę sposobu realizacji studiów zaocznych, w dodatku liczbowo dominujących. Nie trzeba przytaczać przypadków skrajnych, ujawnionych w słynnym raporcie Najwyższej Izby Kontroli, dotyczącym studiów zaocznych prowadzonych w niektórych uczelniach państwowych (np. realizacja tylko jednej trzeciej minimum programowego czy też ponad 100 prac dyplomowych przypadających na jednego profesora), wystarczy dyskutować o średnim poziomie, tzn. realizacji maksymalnie dwóch trzecich minimum programowego oraz prowadzenia niemal wyłącznie wykładów w dużych grupach. To studia zaoczne pozwoliły wielu państwowym szkołom wyższym przetrwać (tzn. zapewniły godziwe wynagrodzenia kadrze



dydaktycznej), a wielu uczelniom niepaństwowym – rozwinąć się, zdobyć pieniądze na inwestycje i wyposażenie. Ale problem jakości studiów zaocznych, który można było uznać za marginalny przed rokiem 1990 (w 1990 roku w tym trybie kształciło się mniej niż 91 tys. studentów) stał się obecnie problemem palącym, gdyż na studiach zaocznych i wieczorowych studiuje ponad 950 tys. osób, tzn. około 54% ogółu studentów w Polsce. Eksplozywny rozwój ilościowy studiów zaocznych pozwolił na uzyskanie przez Polskę jednego z najwyższych wśród państw Unii wskaźnika skolaryzacji, tylko czy w identycznych proporcjach przyniósł wzrost kwalifikacji i kompetencji?

Wyzwania europejskie stojące przed polskim szkolnictwem wyższym i możliwość ich realizacji

Można domniemywać, że państwowe systemy edukacyjne jako całość pozostaną, tak jak dotychczas, słabo regulowane przez Unię Europejską, jednak zakres wyzwań stojących przed Europą, zwłaszcza w dziedzinie budowania europejskiego społeczeństwa wiedzy oraz sprostania światowej konkurencji gospodarczej, będzie zmuszać władze Unii do tworzenia nowych narzędzi finansowych, ale także rozwiązań prawnych, szczególnie w obszarze szkolnictwa wyższego i badań naukowych.

Bez względu na poziom finansowania polskiego szkolnictwa wyższego ze środków budżetowych jest tak niski, że wyklucza to dyskusję na temat tworzenia w Polsce warunków do funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy czy osiągnięcia przez nasze uczelnie światowego poziomu odniesienia. By można było myśleć o konkurowaniu z innymi, Polska musi przeznaczać na badania naukowe i na szkolnictwo wyższe znacznie większe kwoty. Tylko że świat na nas nie zaczeka, aż całkowity dochód narodowy Polski wzrośnie do średniej europejskiej i będzie można przeznaczyć większe środki na edukację i badania naukowe. To teraz decyduje się, czy polskie szkolnictwo wyższe stanie się istotną częścią europejskiego obszaru edukacji i nauki, czy też w przyszłości, nawet jeśli dochód narodowy będzie wystarczająco wysoki, nie będziemy należeć do peryferii rozwiniętego świata i nie staniemy się miejscem ekspansji dla uczelni zagranicznych, także tych od najbliższych sąsiadów, którzy mądrzej zainwestują w nadchodzących latach.

Jest interesujące, że lista słabości europejskich uczelni przedstawiona w omawianym Komunikacie Komisji Europejskiej (bezpośrednio albo przez sformułowane w nim 24 pytania do dyskusji) pokrywa się w dużej mierze ze słabymi stronami polskiego szkolnictwa wyższego. Są one następujące:

- niedostateczne finansowanie ze środków publicznych nauki i szkolnictwa wyższego oraz świadomość, że żadne państwo europejskie (nawet najbogatsze) nie jest zdolne do całkowitego sfinansowania masowego szkolnictwa wyższego ze środków publicznych;
- bardzo niskie wsparcie rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego ze środków prywatnych;
- nieefektywność użycia środków publicznych przez szkoły wyższe;



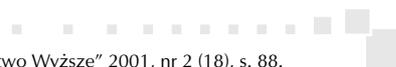
- niewystarczająca (a w Polsce niemal żadna) współpraca uczelni z otaczającą je gospodarką i całym światem zewnętrznym;
- bardzo niski stopień wykorzystania badań naukowych oraz niewystarczająca liczba przedsiębiorstw wdrożeniowych;
- niski stopień sprawności zarządzania szkołami wyższymi;
- niska mobilność studentów europejskich i mała atrakcyjność uczelni europejskich dla studentów z pozostałych części świata.

Można podać dwa scenariusze przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce: pierwszy – zachowawczy i bardziej prawdopodobny, oraz drugi – prorozwojowy, optymistyczny⁵.

Scenariusz zachowawczy polega na kontynuacji obecnych rozwiązań prawnych, a zwłaszcza utrzymania konstytucyjnej zasady nieodpłatności studiów, monopolu uczelni państwowych w dostępie do środków publicznych oraz utrzymania zasady doemerytalnego zatrudniania samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych w państwowych szkołach wyższych. Realizacja tego scenariusza oznacza powolne dryfowanie całego systemu, co w perspektywie kilkunastu lat spowoduje marginalizację znaczenia polskiego szkolnictwa wyższego w Europie i w świecie. Oznacza też wyraźne osłabienie (a nawet marginalizację) polskich uczelni prywatnych, które będą działać w wąskich niszach, oraz rosnący udział uczelni europejskich i amerykańskich, przejmujących stopniowo (w miarę wzrostu zamożności Polaków) coraz większą część polskich studentów.

Realizacja scenariusza optymistycznego jest mało prawdopodobna, o czym świadczą decyzje obecnego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz innych agend rządowych, w tym tak kuriozalne propozycje jak próba wyduszenia z uczelni (państwowych i prywatnych) podatku dochodowego, a więc ograniczenie możliwości rozwojowych. Nie można też ukrywać faktu, że spora (jeśli nie przeważająca) część środowiska akademickiego jest zainteresowana utrzymaniem *status quo*; istnieje nawet złośliwe określenie „dyktatura profesorów”: to oni bowiem przygotowują nowe rozwiązania ustawowe, w sposób oczywisty utrwalające pozycję profesorów, to oni decydują o tempie i jakości rozwoju młodych kadr (Centralna Komisja Kwalifikacyjna) czy też o jakości programów edukacyjnych (Państwowa Komisja Akredytacyjna). Oczywiście można wymienić całą grupę znakomitych profesorów dostrzegających zagrożenia i nawołujących do wprowadzenia zmian, ale choć są oni skuteczni w promocji swoich poglądów, to stanowią tak nieliczną w stosunku do pozostałych grupę, że ich działalność nie przekłada się na rozwiązania systemowe. Szansa realizacji scenariusza prorozwojowego jest dodatkowo zmniejszana przez sposób myślenia strategicznego polskich polityków. Politycy (niezależnie od rodzaju partii) boją się środowiska akademickiego i godzą się na niską efektywność środków budżetowych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe, pilnując tylko, żeby nie doszło do zwiększenia procentowego środków przeznaczonych na naukę i szkolnictwo wyższe (nieoficjalnie można od nich usłyszeć opinie, że te dodatkowe pieniądze zostałyby zmarnowane).

Ogólnie można stwierdzić, że polski system badań naukowych i szkolnictwa wyższego został niemal nie zmieniony w porównaniu z latami osiemdziesiątymi XX wieku, a jedynymi



⁵ Por. K. Pawłowski: *Przyszłość szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 2 (18), s. 88.



istotnymi zmianami (ale o ograniczonym wpływie na jakość systemu) jest wzrost liczby studentów i powstanie uczelni niepaństwowych.

Aby uzyskać prawdziwy impet rozwojowy i zdolności konkurencyjne w skali globalnej, polskie szkolnictwo wyższe oraz obszar badań naukowych potrzebują:

- wprowadzenia pełnej konkurencji w dostępie do środków publicznych przeznaczonych na badania naukowe oraz na kształcenie (wprowadzenie rodzaju „bonu” czy *vouchera* edukacyjnego);
- koncentracji środków publicznych przeznaczonych na finansowanie badań naukowych prowadzonych przez najlepsze zespoły badawcze i najlepszych uczonych, niezależnie od miejsc ich formalnego zatrudnienia;
- wprowadzenia zasady menedżerskiego zarządzania uczelniami i instytucjami naukowymi;
- wprowadzenia rozwiązań prawnych zachęcających przedsiębiorstwa i inne instytucje oraz osoby prywatne do podejmowania współpracy z uczelniami i placówkami naukowymi w zakresie badań naukowych i wspierania instytucjonalnego.

W dyskusjach na temat stanu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego szczególne kontrowersje wzbudza teza, że Polska jest zbyt biedna, by szeroko finansować badania naukowe i że ważniejsze dla przyszłości państwa jest nadążanie za najnowszymi wynikami badań prowadzonych przez innych, przekazywanie nowej wiedzy w procesie kształcenia oraz jej wykorzystywanie w innowacjach technologicznych. W rzeczywistości polskiej średki publiczne przeznaczone na badania naukowe powinny być przeznaczone na starannie wyselekcjonowane, najlepsze zespoły naukowe oraz najlepszych liderów, w wybranych dziedzinach nauki. Pozostałe środki, przeznaczone na – umownie nazwane – odtworzenie prac naukowe, powinny umożliwić pozostałym pracownikom naukowo-dydaktycznym na nadążanie za rozwojem nauki światowej. Przykład Finlandii pokazuje, że możliwa jest świadoma polityka naukowa prowadzona przez państwo oraz uzyskanie w skali dziesięciolecia przewidywanych rezultatów (tzn. wysokiego i trwałego wzrostu dochodu narodowego oraz rozwoju nowoczesnych gałęzi gospodarki).

To, że możliwe jest wprowadzenie systemu, w którym środki publiczne przeznaczone na działalność dydaktyczną idą w ślad za studentem do wybranej uczelni, udowodniło wprowadzenie „bonu edukacyjnego” w szkolnictwie podstawowym i średnim, co odbyło się bez jakiegokolwiek wstrząsu dla systemu oświaty publicznej. Gdyby ograniczyć zasadę „bonu” do studiów stacjonarnych i ustalić jego wartość na ok. 3000 zł za rok akademicki, zwiększyłyby to zainteresowanie studiami stacjonarnymi kandydatów pochodzących z ubogich rodzin i zachęciłyby uczelnie do zwiększania liczby miejsc na studiach dziennych. Równoczesne wprowadzenie ograniczonej odpłatności za studia stacjonarne w uczelniach państwowych, połączone z ograniczeniem dostępu do stypendiów dla osób pochodzących z rodzin zamożnych, wygenerowałyby dodatkowe środki na rozwój szkolnictwa wyższego, przesuując zarazem miejsce ich pochodzenia z rodzin uboższych na rodziny bardziej zamożne.

Inną kontrowersyjną sprawą jest sposób zarządzania uczelniami. Pozostawienie dotychczasowego sposobu zarządzania państwowymi szkołami wyższymi (tzn. przez rektora wybieranego przez pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni) jest niewątpliwie bardzo



korzystne dla tych uczelni prywatnych, które są zarządzane w sposób menedżerski. Jednym z powodów przewagi najlepszych uniwersytetów amerykańskich nad europejskimi jest właśnie menedżerski sposób zarządzania w uczelniach amerykańskich. Warto więc się zastanowić, co jest ważniejsze – autonomia akademicka z ograniczonymi zasobami finansowymi czy pozostawienie autonomii tylko do obszaru wyboru tematów badań naukowych i programów studiów oraz efektywne zarządzanie ludźmi, finansami i całym instytucjami.

Na koniec kilka słów o przyszłości sektora uczelni niepaństwowych. Przy obecnych rozwiązaniach prawnych będzie on marginesem (prawdopodobnie w tego typu uczelniach będzie się kształcić około 10% ogółu studentów). Marginesem ważnym, bo złe rozwiązania w sektorze państwowych szkół wyższych ułatwią sytuację najlepszych, najszybciej rozwijających się uczelni prywatnych, które łatwiej osiągną pozycję liderów w swoich specjalnościach na rynku edukacyjnym. W przypadku realizacji scenariusza optymistycznego różnice między obydwojma sektorami będą coraz mniejsze, a ich rozróżnianie stanie się mniej ważne, gdyż liczyć się będzie tylko jakość – uzyskanych wyników badań naukowych oraz efektów kształcenia studentów.

Oferta edukacyjna szkolnictwa wyższego na Dolnym Śląsku

Wprowadzenie

Przeglądając programy wyborcze różnych szczebli (tj. kraju, regionu czy uczelni) można zauważyć powtarzające się hasła mówiące o potrzebie rozwoju edukacji, o gospodarce opartej na wiedzy oraz o wyzwaniach edukacyjnych wynikających z „wejścia do Europy”. Spróbujmy na tym tle określić obecny stan szkolnictwa wyższego w regionie dolnośląskim oraz zdefiniować, jakie zadania nas czekają. Jako punkt odniesienia niech posłuży struktura zatrudnienia według poziomów wykształcenia w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce (tabela 1). Zwróćmy uwagę, że procent zatrudnionych z wykształceniem wyższym stawia nas na poziomie Francji, Hiszpanii i nieco powyżej Portugalii. Jednocześnie znacznie wyższy niż w Holandii, Francji i Niemczech jest udział pracowników z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Ciekawa jest również analiza

Tabela 1. Struktura zatrudnienia w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce według poziomu wykształcenia (w %)

Kraj	Wykształcenie		
	wyższe	średnie i policealne, średnie techniczne i zawodowe	podstawowe i zasadnicze zawodowe
Francja	19	45	36
Hiszpania	20	15	65
Holandia	26	58	16
Irlandia	26	31	43
Niemcy	24	55	21
Portugalia	14	12	74
Wielka Brytania	24	31	45
Włochy	35	8	57
Polska	17	37	46

Źródło: Z. Targowski: *Edukacja na Dolnym Śląsku – stan i kierunki zachodzących zmian*, w: *Wiedza instrumentem kształtowania przyszłości regionu*, Dolnośląskie Forum Gospodarcze, Krzyżowa 2001.



Tabela 2. Struktura oraz stan aktualny i prognozowany popytu na pracowników w Unii Europejskiej (według wykształcenia, w %)

Wykształcenie	Struktura oczekiwana	Stan w roku 1999	Prognozowany stan w roku 2005
Podstawowe	6,6	14,5	13,5
Zasadnicze zawodowe	17,7	31,5	30,3
Średnie ogólnokształcące	33,3	30,3	30,7
Policealne i średnie techniczne	12,1	7,0	7,7
Wyższe	30,3	16,7	18,0

Źródło: jak do tabeli 1.

struktury popytu na pracowników z określonym wykształceniem na tle stanu obecnego oraz prognoz na najbliższe lata (tabela 2). Daje się zauważyć wyraźny niedobór pracowników z wykształceniem wyższym oraz policealnym i średnim technicznym. W krajach Unii Europejskiej zarówno struktura zatrudnienia, jak i struktura popytu na pracowników wskazują na potrzebę analizy obecnego stanu kształcenia oraz podjęcia pewnych działań prowadzących do osiągnięcia pożądanego stanu. Pewną wskazówką w tym zakresie niech będą wytyczne do działania zawarte w dokumencie Komisji Europejskiej zatytułowanym *White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, w którym jako najważniejsze zadania podawane są:

- Podnoszenie ogólnego poziomu wykształcenia:
 - kształcenie podstawowe;
 - uznawanie nabytych umiejętności techniczno-zawodowych;
 - kształcenie ustawiczne.
- Zbliżanie uczelni i przedsiębiorstw.
- Walka z marginalizacją w regionie (szkoły drugiej szansy).
- Znajomość trzech języków.
- Równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na wykształcenie.

Szkolnictwo wyższe na Dolnym Śląsku

Najnowsze dane statystyczne napawają optymizmem. W latach 1994–2000 liczba studentów w Polsce wzrosła z 650 tys. do 1,3 mln. W województwie dolnośląskim w latach 1994–2003 liczba ta zwiększyła się z 54 tys. do 150 tys. Czy te liczby spełniają oczekiwania regionu? Odpowiedź na to pytanie wymaga szerszej analizy kierunków oraz form studiów.

Sieć edukacyjną Dolnego Śląska tworzą:

1. Uczelnie państwowe we Wrocławiu oraz filie lub punkty zamiejscowe:
 - Akademia Ekonomiczna
 - Jelenia Góra.
 - Akademia Medyczna
 - Świdnica,
 - Zielona Góra.
 - Akademia Muzyczna.



- Akademia Rolnicza
 - Nysa,
 - Głubczyce,
 - Grabonóg,
 - Lututów (Łódzkie),
 - Chróstnik (k. Legnicy),
 - Bożków (k. Kłodzka),
 - Szprotawa (Lubuskie).
 - Akademia Sztuk Pięknych.
 - Akademia Wychowania Fizycznego.
 - Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna.
 - Papieski Wydział Teologiczny
 - Legnica
 - Politechnika Wrocławska
 - Jelenia Góra,
 - Legnica,
 - Wałbrzych.
 - Uniwersytet Wrocławski
 - Zgorzelec,
 - Jelenia Góra,
 - Kłodzko,
 - Legnica,
 - Wałbrzych.
 - Wyższa Szkoła Oficerska
 - Poznań,
 - Toruń.
2. Uczelnie niepaństwowe – wpisane do rejestru Ministra Edukacji Narodowej, utworzone na podstawie ustawy z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (DzU 1990, nr 65, poz. 385, z późn. zm.), stan na 13 października 2003 roku:
- Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy (utworzona w lipcu 1997 roku)
kierunki: informatyka, transport, zarządzanie i marketing, pedagogika, ekonomia.
 - Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu (utworzona w sierpniu 1996 roku)
kierunki: informatyka i ekonometria, socjologia, zarządzanie i marketing.
 - Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu (utworzona w czerwcu 1997 roku)
kierunki: dziennikarstwo i komunikacja społeczna, pedagogika, pedagogika specjalna, stosunki międzynarodowe.
 - Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu (utworzona w kwietniu 1997 roku)
kierunek: zarządzanie i marketing.
 - Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu (utworzona w lipcu 1997 roku)



Tabela 3. Studenci wrocławskich państwowych uczelni

Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	doktoranckie		
						dienne	zaoczne	
Akademia Ekonomiczna	7 044	1 008	9 177	17 229	1 438	248	214	19 129
Akademia Medyczna	2 954	397	382	3 733	250	170	–	4 153
Akademia Muzyczna	412	11	76	499	144	–	–	643
Akademia Rolnicza	7 398	–	399	7 797	656	244	–	8 697
Akademia Sztuk Pięknych	479	282	19	780	114	–	–	894
Akademia Wychowania Fizycznego	1 786	307	1 479	3 572	353	57	–	3 982
Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna	134	–	–	134	40	–	–	174
Papieski Wydział Teologiczny	876	–	628	1 504	381	–	40	1 925
Politechnika Wrocławska	25 207	234	5 856	31 297	859	830	–	32 986
Uniwersytet Wrocławski	16 998	3 605	21 486	42 089	3 251	1 138	31	46 509
Wyższa Szkoła Oficerska	395	–	–	395	–	–	–	395
Razem	63 683	5 844	39 502	109 029	7 486	2 687	285	119 487

kierunki: zarządzanie i marketing, politologia, zarządzanie i inżynieria produkcji, informatyka;

- Wydział zamiejscowy w Kępnie – kierunek: zarządzanie i marketing;
- Wydział zamiejscowy w Kłodzku – kierunek: turystyka i rekreacja.
- Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów we Wrocławiu (utworzona w czerwcu 1995 roku)

kierunki: finanse i bankowość, informatyka i ekonometria, politologia, zarządzanie i marketing.

Tabela 4. Studenci dolnośląskich niepaństwowych uczelni

Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	doktoranckie		
						dienne	zaoczne	
Wyższa Szkoła Menedżerska Legnica	78	–	288	366	5	–	–	371
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości Wałbrzych	296	–	1 334	1 630	150	–	–	1 780
Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Wrocław	833	–	3 371	4 204	249	–	–	4 453
Wyższa Szkoła Handlowa Wrocław	270	78	1 029		11	–	–	1 388
Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” Wrocław	280	49	2 509	2 838	–	–	–	2 838
Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów Wrocław	546	59	2 479 ^a	3 084	–	–	–	3 084
Razem	2 303	186	11 010	13 499	415	–	–	13 914

^a Łącznie ze studentami eksternistycznymi.

3. Państwowe wyższe szkoły zawodowe – utworzone na podstawie ustawy z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych, DzU 1997, nr 96, poz. 90, z późn. zm.) stan na 25 września 2003 roku)
 - Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze (utworzone 1 lipca 1998 roku) specjalności: język polski, język niemiecki, język angielski, pedagogika opiekuńcza, elektrotechnika i telekomunikacja, pielęgniarstwo, fizjoterapia i techniki medyczne.
 - Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Legnicy (utworzona 1 lipca 1998 roku) specjalności: zarządzanie przedsiębiorstwem, administracja publiczna, służby



publiczne, inżynieria komputerowa, zarządzanie inżynierskie, administrowanie ochroną środowiska służby socjalne, organizacja turystyki i rekreacji.

- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałbrzychu (utworzona 1 lipca 1999 roku)
specjalności: język polski, język angielski, język francuski, organizacja i obsługa ruchu turystycznego, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, język niemiecki, administracja publiczna.

4. Niepaństwowe uczelnie zawodowe (utworzone na podstawie ustawy z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych), stan na 13 października 2003 roku.

Tabela 5. Studenci dolnośląskich państwowych wyższych szkół zawodowych

Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dzienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	doktoranckie		
						dzienne	zaoczne	
Kolegium Karkonoskie Jelenia Góra	2 007	–	1 033	3 040	149	–	–	3 189
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Legnica	2 399	–	2 083	4 482	162	–	–	4 644
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa Wałbrzych	1 404	136	647	2 187	250	–	–	2 437
Razem	5 810	136	3 763	9 709	561	–	–	10 270

- Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu (utworzona w 2002 roku)
specjalności: ekonomika i zarządzanie przedsiębiorstwem, finanse i rachunkowość, pedagogika resocjalizacyjna, zarządzanie i ekonomika oświaty
kierunek: pedagogika.
- Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego w Lubinie (utworzona 15 lutego 2002 roku)
specjalności: psychologia zarządzania, dziennikarstwo i komunikacja medialna, stosunki gospodarcze Unii Europejskiej.
- Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach (utworzona 8 stycznia 2002 roku)
specjalności: systemy i sieci komputerowe, międzynarodowe stosunki polityczne.
- Wyższa Szkoła Technologii Teleinformatycznych w Świdnicy (utworzona 3 października 2001 roku)



- specjalności: aparatura elektroniczna, informatyczne systemy pomiarów, sieci komputerowe, systemy komputerowe w administracji, systemy telekomunikacji.
- Dolnośląska Wyższa Szkoła Służb Publicznych „Asesor” we Wrocławiu (utworzona 7 sierpnia 2000 roku)
specjalności: administracja publiczna, służby socjalne
 - Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu we Wrocławiu (utworzona 13 czerwca 2001 roku)
specjalności: logistyka, transport i spedycja.
 - Szkoła Wyższa Rzemiosł Artystycznych i Zarządzania we Wrocławiu (rozpoczęła działalność w roku akademickim 2003/2004)
specjalności: zarządzanie małymi i średnimi przedsiębiorstwami, jubilerstwo i obróbka kamieni, restauracja dzieł rzemiosła artystycznego.
 - Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu (utworzona 27 sierpnia 1998 roku)
specjalności: bankowość, marketing, zarządzanie finansami publicznymi, rachunkowość i finanse przedsiębiorstw, finanse i handel międzynarodowy.
 - Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu (utworzona 14 marca 2002 roku)
specjalności: język angielski, język niemiecki.
 - Wyższa Szkoła Fizjoterapii we Wrocławiu (utworzona 24 maja 1999 roku)
specjalności: fizjoterapia, kosmetologia.
 - Wyższa Szkoła Humanistyczna we Wrocławiu (rozpoczęła działalność w roku akademickim 2003/2004)
specjalność: język niemiecki
kierunki: geodezja i kartografia, politologia, stosunki międzynarodowe, gospodarka przestrzenna w specjalnościach „krajobraz miejski” oraz „projektowanie i zarządzanie przestrzenią i nieruchomościami”.
 - Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania „Copernicus” we Wrocławiu (utworzona 21 listopada 2001 roku)
specjalności: systemy i sieci komputerowe, systemy komputerowe w zarządzaniu
kierunek: administracja.

Tabela 6. Studenci dolnośląskich niepaństwowych wyższych szkół zawodowych

Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	Studia		
						dienne	zaoczne	
Wyższa Szkoła Humanistyczna Brzeg	24	–	161	185	106	–	–	291
Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego Lubin	170	–	200	370	–	–	–	370
Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Techniki Polkowice	30	–	120	150	–	–	–	150



Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	Studia		
						dienne	zaoczne	
Wyższa Szkoła Technologii Teleinformatycznych Świdnica	83	–	126	209	–	–	–	209
Dolnośląska Wyższa Szkoła Służb Publicznych „Asesor” Wrocław	110	–	650	760	50	–	–	810
Międzynarodowa Wyższa Szkoła Logistyki i Transportu Wrocław	100	–	200	300	150	–	–	450
Wyższa Szkoła Bankowa Wrocław	446	306	1282	2034	243	–	–	2277
Wyższa Szkoła Filologiczna Wrocław	120	18	132	270	–	–	–	270
Wyższa Szkoła Fizjoterapii Wrocław	492	–	75	567	–	–	–	567
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania „Copernicus” Wrocław	91	–	212	303	–	–	–	303
Razem	1666	324	3158	5148	549	–	–	5697

Tabela 7. Studenci uczelni dolnośląskich

Nazwa uczelni	Studia							Ogółem
	dienne	wieczorowe	zaoczne	razem	podyplomowe	Studia		
						dienne	zaoczne	
Uczelnie państwowe	63 683	5 844	39 502	109 029	7 486	2 687	285	119 487
Uczelnie niepaństwowe	2 303	186	11 010	13 499	415	–	–	13 914
Państwowe wyższe szkoły zawodowe	5 810	136	3 763	9 709	561	–	–	10 270
Niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe	1 666	324	3 158	5 148	549	–	–	5 697
Razem	73 462	6 490	57 433	137 385	9 011	2 687	285	149 368



Analiza danych w zawartych w tabeli 7 pokazuje wyraźnie, iż zaledwie ok. 50% studentów studiuje na studiach dziennych, i to w głównej mierze w uczelniach państwowych. Studia doktoranckie, a tym samym kształcenie kadry naukowo-dydaktycznej, oferowane są jedynie w uczelniach państwowych. Optymistyczną wymowę ma liczba studentów studiów podyplomowych, które są zaczynem kształcenia ustawicznego. Masowość kształcenia nie zawsze jednak idzie w parze z jakością. Niepokoi również zanikająca liczba studentów-obcokrajowców.

Spójrzmy na strukturę oferowanego wykształcenia. Wymienione wyżej kierunki i specjalności prowadzone w dolnośląskich uczelniach pokazują bogatą ofertę studiów humanistycznych, menedżerskich, społecznych oraz prawniczych, które nie zawsze odpowiadają na zapotrzebowanie rynku pracy. Analiza tego rynku wskazuje na potrzebę dobrego wykształcenia podstawowego, technicznego oraz ekonomicznego.

Warto nadmienić, iż znaczna część pracodawców jest zdania, że studia nie są w stanie przygotować do pracy na określonym stanowisku¹. Podkreślają oni, że do konkretnej pracy można przyuczyć każdego, kto spełnia pewne warunki. Poniżej uszeregowano oczekiwania pracodawców w typowych rozmowach kwalifikacyjnych:

- 1) ma ukończone studia;
- 2) przejawia chęć i umiejętność szybkiego uczenia się;
- 3) wykazuje dużą samodzielność i umiejętność rozwiązywania problemów;
- 4) będzie zaangażowany w pracę i lojalny wobec pracodawcy;
- 5) jest młody, ale ma jakieś doświadczenie zawodowe;
- 6) zna języki obce;
- 7) łatwo nawiązuje dobre kontakty z ludźmi;
- 8) sprawnie posługuje się komputerem;
- 9) będzie dyspozycyjny.

Pracodawcy oczekują zatem od pracowników z wyższym wykształceniem szybkiego opanowania warsztatu pracy, samodzielności i przedsiębiorczości. Skłonni są też umożliwić zarówno nowo zatrudnionym, jak i już pracującym stałe doskonalenie zawodowe poprzez organizowanie lub (i) opłacanie różnych szkoleń w ramach ustawicznego kształcenia kadry. To ostatnie ukazuje ogromną szansę dla absolwentów. Wskazuje również na konieczność intensywniejszego włączenia się w kształcenie ustawiczne. Zarówno pracodawcy, jak i absolwenci przywiązują dużą wagę do takich działań uczelni jak studia i praktyki zagraniczne, zapraszanie wykładowców z zagranicy do realizacji procesu kształcenia, wspólne projekty międzynarodowe, projekty badawcze z udziałem studentów, współpraca z lokalnymi pracodawcami.

Podsumowanie

Na zakończenie zadajmy kilka pytań (może na razie bez udzielania odpowiedzi), które pozwolą ocenić, jak dalece uczelnie są wkomponowane w region oraz w jakim stopniu podejmują wyzwania regionu, kraju, a także sięgają poza kraj.

¹ Por. A. Buchner-Jeziorska: *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wyższych uczelni*, Uniwersytet Łódzki, Instytut Spraw Publicznych, Łódź – Warszawa 1997.



- Czy spełniają rolę uczelni europejskiej?
- Czy oferują kształcenie w głównych dyscyplinach potrzebnych do rozwoju regionu?
- Czy współpracują z ośrodkami kultury i nauki poprzez realizację zadań (projektów badawczych) z udziałem studentów?
- Czy funkcjonują centra kształcenia ustawicznego reagujące na potrzeby rynku pracy?
- Czy uczelnie współpracują z ośrodkami popularyzacji i upowszechniania wiedzy?
- Czy istnieje polityka pozwalająca na podnoszenie poziomu wykształcenia w regionie?
- W jakim stopniu tworzenie nowych uczelni (kierunków, specjalności) uwzględnia zapotrzebowanie regionu?
- Czy uczelnie są zaangażowane w tworzenie polityki regionalnej?
- Czy współpracują z lokalnymi władzami w opracowaniu strategii?

Uważam, że próba odpowiedzi na te pytania pokazuje konieczność stworzenia form stałych kontaktów między przedstawicielami samorządów, pracodawców, władz państwowych i uczelni. Konieczne jest powołanie zespołu, którego zadania można określić następująco:

- Wzmacnianie i rozwijanie współpracy w obszarze edukacja – pracodawcy – władze regionu.
- Propagowanie wysokiej jakości i efektywnych modeli szkolnictwa.
- Propagowanie partnerskich relacji gospodarczych, edukacyjnych i kulturalnych.

Do problemów wymagających szybkich działań należą:

- analiza struktury wykształcenia na tle strategii rozwoju regionu, z położeniem wyraźnego nacisku na wykształcenie wyższe;
- tworzenie sieci edukacyjnej regionu z uwzględnieniem filii, punktów zamiejscowych oraz szkolnictwa zawodowego;
- podjęcie prac nad zapewnieniem wysokiego poziomu kształcenia oraz drożności studiów;
- ocena dostępności studiów: stworzenie regionalnego systemu stypendiów wyrównujących dostęp do wiedzy, zwłaszcza dla młodzieży z małych ośrodków i studentów ze wsi;
- współpraca z młodzieżą uzdolnioną (oferta na potrzeby regionu);
- zwiększenie mobilności studiów (studia zagraniczne naszej młodzieży, ale należy również podjąć działania na rzecz zwiększenia liczby studentów zagranicznych w polskich uczelniach).

Już teraz można określić pewne konieczne działania na różnych poziomach:

Kraj:

- zapewnienie stabilności zasad finansowania szkolnictwa wyższego;
- odpowiednie ulokowanie szkolnictwa zawodowego;
- uregulowanie ustawowe funkcjonowania szkolnictwa w regionie, tj. tworzenie filii oraz sieci (wspólne kierunki, wspólne przedsięwzięcia edukacyjne).



Region:

- pomoc w tworzeniu i utrzymaniu infrastruktury dydaktycznej;
- promocja i wsparcie najlepszych absolwentów (system stypendiów);
- promocja wysoko wykwalifikowanej kadry dla regionu (studia doktoranckie);
- wspieranie przedsiębiorczości (pomoc absolwentom w tworzeniu miejsc pracy, biura karier).

Uczelnie:

- wdrożenie postanowień *Deklaracji Bolońskiej* (tworzenie jednolitej przestrzeni edukacyjnej);
- międzynarodowa akredytacja kierunków studiów;
- analiza programów nauczania i wprowadzanie zmian pod kątem rynku pracy Unii Europejskiej;
- kreowanie przedsiębiorczości, współpraca z absolwentami przy tworzeniu nowych stanowisk pracy;
- tworzenie programów międzywydziałowych, międzyuczelnianych (środowiskowych), międzynarodowych;
- tworzenie form kształcenia „elitarnego”, kończącego co najmniej doktoratem;
- indywidualizacja programów nauczania;
- rozwijanie kształcenia ustawicznego.

Wymienione działania są widoczne już teraz. Systemowa analiza stanu oraz jasne określenie celu pozwoli na sformułowanie strategii edukacji w regionie. Konieczne jest określenie zadań szczegółowych, ich harmonogramu oraz kosztów. Może to być podstawą do poszukiwania partnerów w dążeniu do stworzenia regionalnego systemu kształcenia wkomponowanego w europejską przestrzeń edukacyjną.

Literatura

- Buchner-Jeziorska A.: *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wyższych uczelni*, Uniwersytet Łódzki – Instytut Spraw Publicznych, Łódź – Warszawa 1997.
- Kluza K., Kluza S.: *Szkolnictwo wyższe a rynek pracy*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1997.
- Minkiewicz B., Osterczuk A.: *Studia a kariera zawodowa*, Szkoła Główna Handlowa – Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997.
- Świątek J.: *Student and Employer Expectation, Proceedings of International Conference on Engineering Education (ICEE)*, Taiwan 2000.
- Tagowski Z.: *Edukacja na Dolnym Śląsku – stan i kierunki zachodzących zmian*, w: *Wiedza instrumentem kształtowania przyszłości regionu*, Dolnośląskie Forum Gospodarcze, Krzyżowa 2001.



Międzynarodowe uwarunkowania kształcenia inżynierów

Uczelnie techniczne kształciły, kształcą i będą kształcić nie tylko dla Polski czy dla Europy, ale dla całego świata. Świadczą o tym losy absolwentów politechnik, zwłaszcza tych, którzy podjęli pracę poza granicami kraju. Ich łatwe wejście na światowy rynek pracy, to, że sobie na nim radzą, a nawet są poszukiwani, pokazuje, że uwarunkowania zewnętrzne, takie jak przyłączenie się Polski do Unii Europejskiej, bezpośrednio nas nie dotyczą. Nie musimy nic zmieniać w trybie kształcenia inżynierów – powinniśmy tylko dbać, aby było to kształcenie o dobrej jakości. Ustawa o szkołach wyższych jest dla nas istotna m.in. dlatego, że na szczególnie ważnym miejscu stawia dobre przygotowanie absolwentów. Miejsce pracy w dzisiejszych czasach, także w Polsce, jest zarazem miejscem na europejskim czy światowym rynku pracy, uwarunkowanym przez sytuację gospodarczą oraz rodzaj przemysłu, który istnieje na danym terenie. Są to uwarunkowania obiektywne – ekonomiczne i techniczne – a pojęcie „uwarunkowania międzynarodowe”, zawarte w tytule sesji, której przewodniczę, nabiera w przypadku inżynierów szczególnego sensu.

Jako przewodniczący Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych chciałbym wyraźnie stwierdzić, że już od dawna pracujemy w „uwarunkowaniach międzynarodowych”, gdyż kwalifikacje inżynierskie są z natury swej „ponadnarodowe” czy „międzynarodowe”. Słowa „elektrotechnika” czy „budownictwo” mają to samo znaczenie w Polsce, w Europie i za oceanem. Do nazw naszych kierunków studiów nie musimy dodawać przymiotników wskazujących na geograficzny czy polityczny obszar ich ważności i mówić np. o elektrotechnice „europejskiej”, „światowej” czy „kanadyjskiej” – bo elektronika jest jedna. Uwarunkowania zawodu inżyniera są wszędzie takie same. Musimy więc tak kształcić, aby polski inżynier w wyniku zdobytego wykształcenia miał możliwość uzyskania uprawnień międzynarodowych. Jeżeli bowiem będziemy kształcili, nie biorąc pod uwagę uniwersalności kwalifikacji inżynierskich, to polskie firmy, które chcą wychodzić w świat, nie będą posiadały własnej kadry.

Poruszając natomiast problem wzajemnego oddziaływanie szkolnictwa prywatnego i państwowego, muszę przyznać, że pozycja rektora uczelni technicznej daje możliwość obserwacji oraz wyciągania wniosków w kwestii kierunków i skutków tego oddziaływania. Nie są to wnioski optymistyczne. Na uczelniach technicznych mamy to szczęście, że szkolnictwo prywatne styka się z nami w bardzo ograniczony sposób. Zetknięcie bezpośrednie, w nauczaniu, dotyczy zarządzania i marketingu oraz informatyki i matematyki. Wykładowcy matematyki mają wiedzę uniwersalną i „wszędzie pasują”, tzn. mogą pracować niemal w dowolnej



Jerzy Dembczyński

uczelni. Najpoważniejszym problemem jest zawłaszczanie i transfer własności intelektualnej. Na podstawie danych statystycznych dotyczących własnej uczelni mógłbym przedstawić analizę negatywnych skutków pracy pracowników Politechniki Poznańskiej w uczelniach prywatnych. Te negatywne skutki dodatkowej pracy pojawiają się we wszystkich dziedzinach działalności uczelni i jej pracowników, a więc w sferze dydaktycznej, rozwoju naukowego kadry oraz tak bardzo istotnej sprawy dla uczelni, jaką jest współpraca z przemysłem, która powinna dawać obustronne korzyści. Problem jest fundamentalny, jak dotąd nie mamy bowiem żadnych mechanizmów ochrony wartości i własności intelektualnej uczelni. Nie posiadamy wyłączności na pracownika. Natomiast w każdym rozwiązaniu zadaniu czy problemie badawczym uczelnia ma swój wkład, ma wartość dodaną, a także prawo własności. Tymczasem coraz częstsze jest udostępnianie tych wartości na zewnątrz – bezprawnie i bez pytania. Brak jasnych rozwiązań powoduje mylenie własności intelektualnej uczelni z własnością twórcy oraz udostępnianie jej bez żadnych konsekwencji – finansowych czy też prawnych. Te tak istotne dla szkół wyższych sprawy musimy wspólnie przedyskutować i rozwiązać.



Zawód inżynier – specyfika, tradycja, edukacja

Etymologicznie słowo „inżynier” wywodzi się z języka francuskiego i określa osobę mającą wiedzę techniczną w określonym obszarze techniki. W sposób jednoznaczny więc tytuł zawodowy inżyniera dotyczy tego obszaru aktywności człowieka, który jest związany z techniką. Z kolei słowo „technika” wywodzi się z greckiego *techniko*, co oznacza „kunsztowny”. Produkty myśli technicznej były przez wieki kojarzone z głęboką wiedzą i kunsztem. Kształcenie dotyczyło przede wszystkim technik związanych z rzemiosłem. To technika, rozumiana jako ogół środków i niezbędnej wiedzy potrzebnych do wytwarzania zasobów materialnych naszej cywilizacji, jest siłą sprawczą globalizacji.

Przez wiele lat – z wyłączeniem pierwszych lat powojennych, kiedy obowiązywał dekret z 3 lutego 1947 roku oraz ustawa o stopniu inżyniera z 28 stycznia 1948 roku, które w wielu przypadkach określały nieco uproszczony tryb uzyskania tego tytułu – począwszy od 1951 roku, gdy zaczęła obowiązywać pierwsza powojenna ustawa o szkolnictwie wyższym, tytuł zawodowy inżyniera nadawały uczelnie techniczne i rolnicze, a później, na podstawie odrębnych przepisów, także szkoły wojskowe. Uczelnie cywilne, bo do nich chciałbym ograniczyć rozważania, kształciły w zawodach, które umownie moglibyśmy nazwać „produkcyjnymi” oraz posiadały własne laboratoria i bazę maszynową.

Sytuacja zmieniła się w latach pięćdziesiątych, w ślad za nową ustawą o szkolnictwie wyższym i odpowiednimi do niej aktami wykonawczymi Ministerstwa Edukacji Narodowej (a następnie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu) oraz uchwałami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Zaczęto wówczas rozwijać studia dwustopniowe: licencjackie i magisterskie oraz inżynierskie i magistersko-inżynierskie. Celowo pomijam tu trzeci stopień, tzn. studia doktoranckie, nie mają one bowiem większego znaczenia w tych rozważaniach. Jak wiadomo, w poprzednim okresie w politechnikach kształcono na studiach dziennych na poziomie magistersko-inżynierskim, na studiach zaocznych były to z reguły studia inżynierskie, po których można było ewentualnie uzupełnić wykształcenie na studiach magisterskich uzupełniających. Początkowo warunkiem przyjęcia na studia zaoczne był odpowiedni staż pracy w zakładzie o profilu produkcji zbliżonym do wybranego kierunku studiów.

Lata pięćdziesiąte, także pod wpływem warunków otoczenia zewnętrznego, zwłaszcza bezrobocia oraz parametrycznego systemu finansowania uczelni, zmieniły ten stan. Tytuł zawodowy inżyniera nadaje dziś wiele szkół wyższych, także niepublicznych.

Troska o rangę tytułu inżyniera jest powodem mojego dzisiejszego wystąpienia i uzasadnia podjęcie tego problemu w zaproponowanej formule konferencji.



W historii gospodarczej Polski, a nawet w historii jej rozwoju cywilizacyjnego w ostatnich dwóch wiekach, tytuł ten cieszył się ogromnym szacunkiem. Pozycja zawodowa inżyniera zawsze była bardzo wysoka. Wykształcenie inżynierskie traktowano, w społecznym rozumieniu i odbiorze, jako pełne wykształcenie wyższe. W przemyśle zwracano się do siebie „inżynierze” niezależnie od tego, czy ktoś legitymował się tytułem magistra inżyniera, czy tylko inżyniera.

Kiedy wprowadzono studia dwustopniowe na studiach dziennych, w uczelniach technicznych rozgorzała gorąca dyskusja nad istotą wykształcenia inżynierskiego. Analizowano, czy program studiów inżynierskich ma być skróconą wersją programu magistersko-inżynierskiego (i w konsekwencji absolwent, jak to wówczas z pejoratywnym zabarwieniem określano, ma być „małym magisterkiem”), czy ma to być inna filozofia kształcenia. W dyskusjach przeważał zdecydowanie ten drugi pogląd. Argumentowano wówczas, że ma to być, określając warsztatowo, „inżynier ruchu”, a więc zatrudniony przede wszystkim do bezpośredniego nadzoru procesu produkcji. Program studiów magistersko-inżynierskich był dodatkowo wzbogacany o wiedzę teoretyczną, potrzebną zwłaszcza do projektowania konstrukcji i technologii. Dlatego też w dwustopniowych, elastycznych systemach studiów uczelnie najczęściej przyjmowały tzw. system Y, a więc po tzw. studium podstawowym, wspólnym dla kształcenia magistersko-inżynierskiego, dalsze kształtowanie sylwetki absolwenta następowało już w układzie równoległym. W założeniach więc kształcenie inżynierów miało zmierzać do ukształtowania specjalistów od praktyki przemysłowej, a magistrów inżynierów – do ukształtowania specjalistów w dziedzinie prac projektowych i rozwojowo-badawczych. Zakładano także, iż w przyszłości zmienią się proporcje poszczególnych grup absolwentów; prognozowano, że magistrów inżynierów będzie się kształciło około 20%, a inżynierów – 80%.

Praktyka edukacyjna weryfikuje te założenia, nie zawsze, niestety, w dobrym kierunku. W Uchwale nr 356/96 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego napisano: „Tytuły zawodowe «inżynier» i «magister inżynier» nadawane są absolwentom wyższych szkół zawodowych bądź magisterskich, którzy w wyniku ukończenia tych studiów nabyli umiejętność projektowania i znajomość metod wytwarzania produktów, przedmiotów bądź obiektów charakteryzujących się cechami użytkowymi, a w przypadku obiektów o wysokim stopniu złożoności, takich np. jak sieć dróg publicznych, kopalnia, elektrownia czy huta – wiedzę niezbędną do eksploatacji obiektu bądź do organizacji procesu produkcyjnego”. Zawarte jest w niej także stwierdzenie, że „Tytuły zawodowe «inżynier» i «magister inżynier» związane są nieodłącznie z technicznymi bądź rolniczymi kierunkami studiów. Nadawanie tych tytułów absolwentom innych kierunków studiów, w tym również ekonomicznych, uzasadnione jest jedynie wówczas, gdy przedmioty techniczne bądź rolnicze stanowią nie mniej niż 50% ogółu obciążeń dydaktycznych przewidzianych programami takich kierunków studiów”.

Ta ważna uchwała nie znalazła jednak mocnego osadzenia prawnego w zarządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, a także w późniejszych standardach edukacyjnych. Problem umiejętności – tak ważny w kształceniu inżynierów – zawarty jest tylko w dodatkowych założeniach, w których zajęcia laboratoryjne, projektowe i ćwiczenia audytoryjne są traktowane jako jeden blok. Jak wiadomo, dotyczy to zwłaszcza udziału zajęć laboratoryjnych w strukturze programu studiów.

W efekcie w wielu przypadkach obserwuje się ucieczkę od kształcenia licencjackiego na rzecz kształcenia inżynierskiego. Wykorzystuje się tu w sposób klasyczny markę tego



zawodu. W ogłoszeniach prasowych zawsze podkreśla się, że są to studia inżynierskie. W historycznie ukształtowanym odbiorze społecznym wykształcenie inżynierskie ma bowiem swoją wartość i lepszą markę od wykształcenia na poziomie licencjackim.

Aby sprostać wymaganiom 50-procentowego udziału przedmiotów technicznych, zaczęto stosować klasyczny zabieg, dodając do nazw przedmiotów ogólnych i podstawowych określenia „stosowany” lub „techniczny” (np. matematyka stosowana, fizyka techniczna, chemia techniczna, informatyka stosowana, zarządzanie techniką), zaliczając wszystkie te przedmioty do grupy technicznych. Wykład i ćwiczenia audytoryjne są typowymi formami zajęć. Zajęcia w pracowniach komputerowych – niezależnie od tego, jakie zawierają treści, traktowane są przede wszystkim jako zajęcia laboratoryjne.

Tu dochodzimy do kolejnego, ważnego stwierdzenia, mianowicie coraz powszechniej obserwujemy ucieczkę w świat techniki wirtualnej. Zjawisko to jest klasyczne dla uczelni niepublicznych nadających tytuł zawodowy inżyniera, ale dotyczy także państwowych wyższych szkół zawodowych oraz zaczyna być wyraźnie widoczne również w politechnikach. Rozumiem, że jest to duża pokusa ze względów ekonomicznych, ale w kształceniu inżynierów muszą być zachowane jakieś granice.

Jest to jeden z fundamentalnych problemów i podstawowych pytań o kształt edukacji technicznej w przyszłości. Nie ma wątpliwości, że rozwój cywilizacji technicznej w największym stopniu będzie zależał od edukacji. Fascynacja światem komputerów nie może nam jednak przesłaniać faktu, że wirtualne laboratoria nie są w stanie wykształcić umiejętności, obniżają wycucie na zagrożenia oraz wprowadzają tak wiele warunków brzegowych, że obiekt symulacji często jest daleki od rzeczywistości, a kompleks złożonych zjawisk traktowany z konieczności pobeżnie.

Spróbujmy syntetycznie zdefiniować sylwetkę współczesnego inżyniera. Charakterystykę tę przedstawię częściowo na podstawie własnych przemyśleń, częściowo na podstawie lektury innych źródeł (trudno mi je przytoczyć, gdyż utkwiły mi w pamięci tylko pewne myśli).

Dobrze przygotowany inżynier powinien przede wszystkim:

- mieć solidne przygotowanie z przedmiotów podstawowych i technicznych;
- mieć umiejętność sprawnego posługiwania się rysunkiem jako podstawową formą komunikowania się inżynierów;
- mieć umiejętność projektowania w wybranym obszarze wiedzy technicznej (projektowanie jest podstawową formą pracy inżyniera);
- mieć umiejętność prowadzenia pomiarów podstawowych wielkości fizycznych i geometrycznych;
- mieć niezbędne umiejętności manualne, by sprawnie posługiwać się narzędziami;
- mieć umiejętność korzystania z nowoczesnych środków gromadzenia i przetwarzania informacji oraz komputerowych narzędzi w zakresie grafiki inżynierskiej;
- znać co najmniej jeden język obcy,
- posiadać wiedzę umożliwiającą właściwą ocenę społecznych, etycznych, psychologicznych i innych skutków swojej działalności zawodowej.

Czy wymienione umiejętności można wykształcić obcując wyłącznie z techniką wirtualną?



Nie oznacza to, że nie należy korzystać z tych wspaniałych możliwości, jakie dają nam komputerowe programy edukacyjne. Inżynier może symulować procesy i zjawiska, łatwiej przewidując ich skutki w warunkach rzeczywistych. Portale edukacyjne wielu uczelni są coraz lepsze. Uniwersytety wirtualne to już dziś precyzyjnie zaplanowane przedsięwzięcia, z własnymi bibliotekami, seminariami, bogatą ofertą programową. Niezależnie jednak od takich czy innych form kształcenia edukacja techniczna musi dzisiaj uwzględniać fakt, że skutki naszych działań mogą mieć charakter globalny. Wiedza techniczna nie może zatem być zbyt jednostronna i dotyczyć wąskich specjalizacji. Musi bowiem uwzględniać aspekty społeczne, ekonomiczne, estetyczne, ekologiczne, etyczne i wiele innych. Nad wyraz prawdziwe dla edukacji technicznej wydaje się dziś stwierdzenie Pascala: „O wiele piękniej jest wiedzieć coś ze wszystkiego niż wiedzieć wszystko o jednym”. Wydaje się, że to, co kiedyś w cywilizacji technicznej oznaczało *technikos* – jako wyraz kunsztu, piękna, wzoru i funkcjonalności – w warunkach cywilizacji globalnej musi zostać uzupełnione o takie cechy jak bycie przyjaznym dla środowiska, dla człowieka, kultury i etyki współczesnego świata.

Ta złożoność kształcenia inżynierów powinna w sposób szczególny poruszać naszą wyobraźnię w zakresie odpowiedzialności za jakość dyplomów. Resort edukacji, Państwowa Komisja Akredytacyjna oraz wszystkie uczelnie, zwłaszcza techniczne, ponoszą szczególną odpowiedzialność w tym względzie. Jest to bowiem kwestia odpowiedzialności za naszą wspólną przyszłość.

Na podstawie przeprowadzonych rozważań można sformułować m.in. następujące wnioski:

- Dla dobrego współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych konieczne jest rzeczywiste ujednoczenie standardów kształcenia inżynierów.
- Istnieje potrzeba pilnego zakończenia prac nad minimami programowymi dla studiów inżynierskich; minima te powinny uwzględniać wykaz obowiązkowych zajęć laboratoryjnych.
- Uchwała nr 356/96 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, po aktualizacji i niezbędnych modyfikacjach, powinna mieć rangę zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.
- Ministerstwo Edukacji powinno określić, na jakich kierunkach dopuszczalne jest nadawanie tytułu zawodowego „inżynier”.
- Tytuł zawodowy „inżynier” powinny nadawać uczelnie posiadające zaplecze laboratoryjne określone w minimum programowym dla kierunku. Jeżeli te warunki nie są spełnione, takie zajęcia powinny się odbywać w uczelni, która taką bazę laboratoryjną posiada.
- Państwowa Komisja Akredytacyjna powinna w sposób szczególnie wnikliwy oceniać jakość kształcenia na kierunkach studiów, których ukończenie łączy się z otrzymaniem tytułu zawodowego „inżynier”, zwłaszcza w aspekcie posiadanej bazy laboratoryjnej.
- Tytuł zawodowy „inżynier” w dwustopniowym, elastycznym systemie studiów jest ukierunkowany na praktykę produkcyjną, co oznacza, że powinno być niedopuszczalne nadawanie tego tytułu bez zagwarantowania odpowiedniej liczby zajęć laboratoryjnych w celu kształtowania zdefiniowanych wcześniej umiejętności.

Część III



Perspektywy
współdziałania
uczelni publicznych
i niepublicznych
na tle dotychczasowych
doświadczeń



Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – wstępne wyniki badania opinii rektorów

Opis badania¹

Cel badania

Badanie opinii rektorów zostało podjęte przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy w intencji uzyskania następujących rezultatów:

- stworzenie opisu wzajemnych relacji między sektorem uczelni publicznych i niepublicznych w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce;
- wskazanie ognisk najsilniejszych konfliktów między nimi;
- zebranie opinii na temat możliwych dróg poprawy współdziałania obu sektorów – stworzenie ich sprawnie działającego systemu;
- wytyczenie pól problemowych dla przyszłych badań Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, który w swych zadaniach statutowych ma zapisane działania na rzecz zbliżenia między tymi sektorami szkolnictwa wyższego.

Autorzy badania² nie spodziewali się uzyskania zaskakujących bądź zupełnie dotąd nieznanych faktów czy wiedzy – dążyli raczej do usystematyzowania informacji o formach współistnienia obydwu sektorów oraz uzyskania empirycznego potwierdzenia tego, jakie poglądy na ten temat rozpowszechnione są w środowisku akademickim. Opinie rektorów są głosem szczególnie ważnym w kwestii współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych, gdyż w ich codziennej działalności koncentrują się konflikty i współpraca tych instytucji, a także towarzyszące im zyski i koszty poszczególnych szkół oraz całego systemu szkolnictwa wyższego. Sprawa współdziałania to jeden z najważniejszych problemów działalności rektorów.

Metodologia

Projekt składał się z dwóch części – ilościowej oraz jakościowej, prowadzonych równocześnie.

¹ W niniejszym tekście przedstawiam wstępne i skrótowe wyniki badania opinii rektorów. Obszerne opracowanie, zawierające pełne omówienie tego badania zostanie wydane przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy wiosną 2004 roku.

² Badaniem kierowała dr hab. Ewa Chmielecka, ona też przeprowadziła wszystkie wywiady. W przygotowaniu treści ankiety oraz doborze respondentów współpracował prof. dr hab. Jerzy Woźnicki. O techniczne przygotowanie ankiety oraz sporządzenie bazy danych jej wyników zadbał mgr Kamil Kociszewski.



Część ilościowa – ankiety rozsyłane pocztą (tradycyjną i elektroniczną). Metoda została wybrana ze względu na „nieinwazyjny” charakter oraz złożoność poruszanej problematyki. Ankieta zawierała 20 pytań i arkusz wypowiedzi dodatkowych. Pytania 1–13 dotyczyły zagadnień systemowych, a przede wszystkim równości praw i obowiązków uczelni publicznych i niepublicznych w szkolnictwie wyższym w Polsce. Odpowiedzi na pytania 14–20 pozwalały na ocenę zysków i kosztów współdziałania publicznych i niepublicznych szkół wyższych, widzianych z perspektywy uczelni kierowanej przez respondenta. Rektorzy zaznaczali jedną z podanych odpowiedzi (tak, nie, nie mam zdania) lub podawali wagę wybieranej odpowiedzi według podanej skali. Pytania ankiety tworzyły wyczerpującą listę zagadnień szczególnie istotnych dla współdziałania uczelni obu sektorów.

Część jakościowa – indywidualne wywiady pogłębione.

Wywiady przeprowadzono z 21 rektorami. Pytano o ich opinie dotyczące:

- Zagadnień ważnych dla problemu współdziałania sektorów, które nie były zawarte w ankiecie lub które respondent chciałby rozwinąć, ponieważ uważa, że mają one szczególne znaczenie.
- Powstania i funkcjonowania systemu wzajemnych oddziaływań między uczelniami publicznymi i niepublicznymi (Czy oddziaływania te można nazwać systemem? Jakiego rodzaju przepływy pojawiły się między uczelniami obydwu rodzajów? Czy są one symetryczne? Czy sprzyjają one, czy szkodzą owocnej współpracy tych uczelni?).
- Współdziałania lub współpracy kierowanej przez rektora szkoły wyższej z uczelniami drugiego sektora (Jakie formy przyjmują? Jakiego rodzaju korzyści mogą przynieść? Co szkodzi, a co sprzyja ich rozwijaniu? Jakie byłyby najbardziej pożądane formy takiej współpracy?).

Próba badawcza

Część ilościowa

Operatem był zbiór 176 rektorów uczelni publicznych i niepublicznych współtworzących system szkolnictwa wyższego w Polsce. W zbiorze nie znaleźli się przedstawiciele uczelni medycznych, artystycznych i innych, które nie mają odpowiedników w sektorze niepublicznym. Uzyskano 69 odpowiedzi: 24 z uczelni publicznych i 45 z uczelni niepublicznych. Jedyną kontrolowaną zmienną przy analizie wyników były proporcje liczby szkół publicznych i niepublicznych. Ze względu na niewielkie skrzywienie ostatecznej próby nie zdecydowano się na ważenie wyników.

Część jakościowa

Wywiady przeprowadzono z 21 rektorami: 11 uczelni publicznych i 10 uczelni niepublicznych (patrz załącznik). Rektorzy nie zostali wybrani do wywiadów losowo – dobrano tych respondentów, o których było wiadomo, że interesują się sprawami współistnienia uczelni publicznych i niepublicznych szkół wyższych oraz którzy już zabierali głos w kwestiach będących przedmiotem ankiety i wywiadu (choć czasami o doborze decydowały także proste względy organizacyjne, np. możliwość znalezienia terminu wywiadu dogodnego dla rektora). Liczbę rektorów uczelni publicznych i niepublicznych zrównoważono. W grupie szkół wyższych publicznych brano pod uwagę profil uczelni: są w niej uniwersytety, politechniki,



szkoły ekonomiczne i rolnicze, a więc te, które najsilniej konkurują (współdziałają) z uczelniami niepublicznymi na rynku usług edukacyjnych. W gronie rektorów uczelni niepublicznych znajdują się głównie założyciele Instytutu Społeczeństwa Wiedzy.

Czas badania

Badanie przeprowadzono we wrześniu i październiku 2003 roku. Trzeba przyznać, że był to okres wybitnie niesprzyjający – początek roku akademickiego to czas inauguracji i szczególnego nawału obowiązków dla rektorów. To powodowało, że respondenci z trudem znajdowali czas na wypełnienie ankiet i przeprowadzenie wywiadu. Niestety, nie można było wybrać innego czasu badania: Instytut Społeczeństwa Wiedzy został zarejestrowany na początku letnich wakacji, na ogłoszenie wyników badania było zapowiedziane na dzisiejszą konferencję. W końcu października otrzymaliśmy ostatnie ankietę i zostały przeprowadzone ostatnie wywiady. Dlatego niniejsze opracowanie ma postać „wyników wstępnych”, czasami podanych w formie haseł, które zostaną rozszerzone, uzupełnione i pogłębione.

Wyniki badania

Badanie pozwoliło na zebranie bardzo bogatego i różnorodnego zbioru opinii. Dane zebrane za pomocą ankiety są przedstawione w niniejszym opracowaniu w postaci tabelarycznej. Opinie uzyskane w wywiadach są bardzo zróżnicowane nie tylko pod względem odmienności odpowiedzi na te same pytania, ale także hierarchii ważności spraw, a nawet zakresu problemów będących w sferze zainteresowania rektorów. Problem stwarzało też przemieszanie płaszczyzny opisu i normy, gdy rektorzy „jednym tchem” wypowiadali opinię o tym, co jest i o tym, co powinno być. Aby dokonać w miarę systematycznej prezentacji opinii, a zarazem nie zagubić ich różnorodności, przyjęłam kilka haseł, wokół których pogrupowałam wypowiedzi. Hasła te są tytułami kolejnych podrozdziałów.

Dwa sektory, jeden system?

Na pytanie, czy możemy mówić o istnieniu w polskim szkolnictwie wyższym systemu dwóch sektorów powiązanych jasno określonymi relacjami o charakterze synergicznym zdecydowana odpowiedź **wszystkich** respondentów brzmiała: **takiego systemu nie ma**. To, co istnieje, to zespoły powiązań między uczelniami dotyczące przede wszystkim przepływu dóbr – zwłaszcza kadry nauczającej i studentów. Mają one charakter lokalny i bardzo różnorodną postać: od oficjalnych umów między władzami uczelni, po „dogadywanie się” na podstawie więzi koleżeńskich między władzami i pracownikami. Istnieją także więzi międzykatedralne, prowadzone są wspólne programy badawcze, ale incydentalnie. Takie gniazdowe, różnorodne więzi trudno więc nazwać systemem, a żadnego powszechnego modelu relacji między uczelniami publicznymi i niepublicznymi nie znaleziono. Według opinii części rektorów, zaczyna się on rysować pomiędzy sektorem publicznym i najlepszymi uczelniami niepublicznymi – tam stosunki „normalnieją”, instytucje przyjmują relacje partnerskie, właściwe dla środowiska akademickiego, i zaczyna się zwykła współpraca międzyuczelniana, nie różniąca się od tej, która istnieje wewnątrz sektora publicznego. Dotyczy to jednak bardzo wąskiego grona uczelni niepublicznych.



Inne powody, dla których rektorzy nie zdecydowali się nazywać współistnienia obu sektorów „systemem” były rozmaite, przede wszystkim jednak wymieniano następujące:

- Typ własności nie jest (i nie powinien być) ważnym elementem charakterystyki szkoły wyższej. O wiele bardziej znaczący jest podział na uczelnie o wysokiej i niskiej jakości kształcenia, na prowadzące badania naukowe lub ich nie prowadzące, na mające uprawnienia do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim lub prawa do nadawania stopni naukowych oraz te, które ich nie mają itd. Takie podziały mają zasadniczy, a nie instrumentalny charakter, i to one powinny być podstawą do budowy systemu szkolnictwa wyższego, a nie charakterystyki własnościowej.
- Stosunki własnościowe mają obecnie tylko jeden istotny aspekt dla działalności uczelni, a mianowicie umocowanie rektorów i ich zdolność podejmowania decyzji wobec uprawnień założyciela szkoły wyższej (w przypadku uczelni niepublicznych) lub ciał kolegialnych (w przypadku uczelni publicznych).
- Sposób finansowania uczelni dzieli je obecnie wyraźnie na publiczne, korzystające z dotacji budżetowej, i niepubliczne, które są jej pozbawione, ale podział ten nie ma dużego znaczenia merytorycznego i powinien z czasem zniknąć. Opinie rektorów obydwu rodzajów uczelni wyrażone w wywiadach były tu w zasadzie zgodne: nasi respondenci najczęściej opowiadali się za wprowadzeniem jakiejś formy tzw. bonu edukacyjnego, co spowodowałoby, że pieniądze budżetowe „szłyby” za studentem do tej uczelni, którą wybrał (publicznej lub niepublicznej). Kilku rektorów uznało też, że dobrym rozwiązaniem byłby system zamówień (konkursu) na prowadzenie usług edukacyjnych, do którego na równych prawach mogłyby przystępować wszystkie uczelnie. Opinie na temat równego dostępu do środków budżetowych są jednak bardziej zróżnicowane.
- Rektorzy niepublicznych szkół wyższych interesująco zarysowali podział uczelni własnego sektora. Za ważne uznali zróżnicowanie szkół niepublicznych ze względu na przyjętą przez nie strategię działania i rozwoju, dzieląc te szkoły na:
 - „Spółdzielnie profesorskie”, które powstały jako efekt zapotrzebowania rynku na usługi edukacyjne, w dużej mierze w celach zarobkowych i aby zagospodarować moce dydaktyczne, których nie potrafiły lub nie mogły wykorzystać uczelnie publiczne. Szkoły te nie mają długoterminowej strategii rozwoju, nie inwestują w żaden rodzaj zasobów: ani w budynki, ani w zaplecze dydaktyczne, ani w kadre nauczającą, są gotowe do możliwie łagodnego zamknięcia działalności w chwili, gdyby zapotrzebowanie rynku na ich usługi zmalało. Te szkoły, w opinii rektorów, najsilniej wykorzystują nieoficjalne powiązania swych założycieli i kadry z uczelniami macierzystymi. Nie chcą zerwać owych powiązań, aby nie stracić możliwości powrotu do tych uczelni w przypadku zamknięcia „spółdzielni”. Ich działalność – głównie w opinii rektorów uczelni publicznych – stanowi znaczący czynnik konfliktów między sektorami.
 - Szkoły prywatne *sensu stricto*, które mają założyciela, a także od początku wyraźnie określoną misję i długodystansową strategię rozwoju. Uczelnie te czynią inwestycje, stabilizują zasoby, dbają o rozwój kadry, ubiegają się



o coraz wyższe uprawnienia. Jawnie konkurują z sektorem publicznym nie tylko o studentów, ale – przede wszystkim – o nauczycieli akademickich o najwyższych kwalifikacjach i prestiżu. Tu źródło konfliktu jest zatem inne niż w przypadku „spółdzielni”.

Interesująca jest też analiza odpowiedzi na pytanie, dlaczego nie powstał system wzajemnych oddziaływań obu sektorów – rozważenie genezy obecnego stanu rzeczy. Według relacji kilku rektorów (obydwu typów uczelni) na początku lat dziewięćdziesiątych pojawiły się pomysły rozwiązań modelowych. Miały one polegać na istnieniu „uczelni-matki” – silnej akademickiej szkoły wyższej, publicznej, która wchodziłaby w jasno określony związek z powstającymi niepublicznymi „szkołami-satelitami (córkami)”, oferując im programy kształcenia, kadre, zaplecze dydaktyczne w postaci np. bibliotek oraz zapewniając preferencje w przyjęciach dla absolwentów, którzy chcieliby kontynuować naukę na wyższych poziomach kształcenia. Uczelnie-matki miałyby prawo do kontroli jakości kształcenia w uczelniach-córkach i pozwalałyby na używanie swej marki dla wzmocnienia ich pozycji rynkowej. W słabszej postaci relacje te miały przyjmować postać patronatu. Wzajemne zobowiązania miały być spisane w postaci formalnych umów obydwu stron.

Taki model nie wszedł w życie w pełnej postaci, choć istnieją sporadyczne rozwiązania dość zbliżone (np. Konfederacja Szkół Wyższych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej) lub rozwiązania cząstkowe. Model ten nie przyjął się z następujących powodów:

- Najlepsze, najdynamiczniej rozwijające się szkoły niepubliczne dość szybko uzyskały względną samodzielność kadrową i rozwinęły zaplecze dydaktyczne na takim poziomie, że tego rodzaju paternalistyczne rozwiązanie nie było im potrzebne. Uzyskana niezależność dawała im także o wiele bardziej interesujące perspektywy programowe niż współpraca z uczelniami publicznymi, często ocenianymi przez rektorów szkół niepublicznych jako zbyt konserwatywne i zadufane w sobie, wykazujące brak zrozumienia dla przemian rynkowych zachodzących w Polsce oraz brak szacunku dla założycieli i rektorów uczelni niepublicznych, w których widziały groszorbów i odmawiały im pełnienia znaczącej misji społecznej.
- Uczelnie publiczne nie były szczególnie zainteresowane w podejmowaniu takiej współpracy. Korzyści, jakie z niej płynęły koncentrowały się w zasadzie w szkołach-córkach. Dawanie im własnej marki – jeśli miało być rzetelne – wymagałoby pracochłonnej kontroli jakości kształcenia.
- Jednocześnie szkoły niepubliczne, zwłaszcza te słabsze kadrowo, zatrudniające pracowników uczelni publicznych na swych stanowiskach funkcyjnych, stworzyły nader niezręczną sytuację dla negocjacji (powszechna jest opinia rektorów szkół publicznych: „jak mam prowadzić negocjacje z rektorem uczelni niepublicznej, który jest zarazem moim podwładnym w uczelni publicznej?”).
- Często też okazywało się, że współpraca między sektorami, zwłaszcza związana z przepływami pieniężnymi, jest bardzo trudna bądź wręcz niemożliwa z powodu przepisów dotyczących finansów szkół publicznych. Łatwiejsza, bardziej efektywna jest współpraca z uczelniami zagranicznymi, a także powiązania nie między instytucjami, ale personalne.



- W ślad za tym narosły konflikty związane z nieetycznymi zachowaniami pracowników, naruszeniem zasad własności dóbr intelektualnych, które stworzyły złą atmosferę do zawierania umów i współpracy.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, która umożliwiła powstanie niepublicznych szkół wyższych oraz komercjalizację części usług dydaktycznych w uczelniach publicznych, spowodowała ich niezwykle rozwój ilościowy, zaniedbując troskę o jakość edukacji i o nadanie szkolnictwu wyższemu regulacji mającej charakter systemowy. Minister Henryk Samsonowicz – komentując zdjęcie gorsetu uprzednich przepisów ze szkolnictwa wyższego i pojawienie się w nim przedsiębiorczości, a także obserwując bujny rozkwit szkół niepublicznych – zwykł powtarzać chińską formułę „niech kwitnie sto kwiatów”. Dziś rektory uczelni obydwu sektorów powiadają zgodnie: „pora przystrzyc ten ogród”, nadać mu mniej spontaniczny, bardziej regularny charakter. Potrzebne są systemowe regulacje prawne, które jasno określą i zrównają prawa oraz obowiązki szkół wyższych obydwu sektorów, pozwalając na rozwinięcie takiego ich systemu, w którym podstawową rolę odegrają faktyczne różnice między uczelniami, a nie ich status własnościowy.

Można ten fragment rozważań zakończyć paradoksem: wedle opinii rektorów system synergicznych powiązań między sektorem publicznym i niepublicznym nie powstał, bo podział oparty na stosunkach własnościowych jest antysystemowy, nie uwzględnia bowiem istotnego zróżnicowania szkół wyższych według ich **najistotniejszych funkcji**. Stwarza natomiast zróżnicowanie uczelni w obszarze **instrumentarium** – różnego sposobu finansowania, różnego systemu zarządzania wewnątrz uczelni, drobniejszych przywilejów dawanych przez państwo.

Korzyści oraz koszty współdziałania, przepływy dóbr – asymetria i jej uzasadnienie

Analizując wypowiedzi rektorów, można doznać absurdalnego wrażenia, że współdziałanie nikomu się nie opłaca, że w obydwu rodzajach uczelni koszty/straty zdecydowanie przeważały nad pożytkami. Wrażenie to, choć zaskakujące, jest usprawiedliwione – respondenci mówili przede wszystkim o tym „co ich boli”, o swoich problemach. Dopiero pytania dodatkowe pozwalały na odnotowanie korzyści.

Wspomniała, już w poprzednim podrozdziale, że brak rozwiązań systemowych – jasnych, uregulowanych prawnie reguł współdziałania sektorów – powoduje, że większość relacji między uczelniami ma charakter nieoficjalnych, „podskórnych”, czasami wręcz utajonych, objętych milczeniem przepływów rozmaitych dóbr czy zasobów. Z odpowiedzi na pytania ankiety oraz z wywiadów wynika, że najważniejszymi przepływającymi dobrami są:

- kadra nauczająca;
- programy studiów, pomoce dydaktyczne;
- inne dobra intelektualne;
- dostęp do bibliotek;
- prestiż (marka) uczelni.

Analiza wyników ankiety pokazuje dobitnie znaczenie przepływu kadry. Niepubliczne szkoły wyższe mogły powstać i funkcjonować tylko dlatego, że mogły skorzystać z istniejących w uczelniach publicznych oraz placówkach PAN niewykorzystanych w pełni zasobów w postaci nauczycieli akademickich, rezerwy ich czasu i pracy. „I nie mogło być inaczej, i nie

należy z tego powodu, że sięgnęliśmy po zasoby pozostałe po ustroju komunistycznym traktować nas jak złodziei i zdrajców świętej sprawy edukacji” – stwierdził rektor uczelni niepublicznej. Problemy pojawiają się w momencie, gdy oferta uczelni niepublicznych sprawia, że wykorzystywane są nie tyle rezerwy, ile wszelkie możliwości pracy – ponad zdrowy rozsądek i normy etyczne. Problemem jest wykorzystywanie przez jedną uczelnię kadry wykształconej i przygotowanej do pracy dydaktycznej przez inną szkołę wyższą bez jakiegokolwiek rekompensaty za takie „użyczenie”. Tu tkwi zarzewie jednego z największych konfliktów między sektorami.

Ponieważ programy studiów muszą być zgodne ze standardami opracowanymi przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, przepływy dotyczą całej sfery wolności dydaktycznej pozostawionej poza standardami oraz obudowy dydaktycznej zajęć. Chodzi zatem o programy studiów podyplomowych i innych specjalnych, o przeniesienie niektórych ich elementów (w postaci np. sylabusów, wykładów monograficznych, warsztatów) oraz całego wyposażenia dydaktycznego stworzonego w jednej uczelni (analizy przypadków, projekty, oprogramowania, testy egzaminacyjne itd.). Oczywiście chodzi także o podręczniki i inne publikacje wydawane w kolejnych edycjach poza szkołami, w których wydane były po raz pierwszy. Cały ten obszar jest również konfliktogenny, o czym jeszcze wspomnę.

Start „od zera” wielu uczelni niepublicznych powodował, że z powodu braku dostatecznie wyposażonych bibliotek studenci musieli szukać literatury poza swą uczelnią. Oczywiście, w miarę krzepnięcia szkół niepublicznych ich zasoby biblioteczne wzrastają, a same biblioteki bywają znakomitymi, wyspecjalizowanymi placówkami. Jest jednak jasne, że nie mogą one konkurować z bibliotekami uczelni publicznych, często mającymi status jednostek centralnych i gromadzących zbiory (nawet od stuleci) z pomocą państwa, ale także ponosząc bardzo duże wydatki z funduszy własnych. Współpraca między bibliotekami szkół niepublicznych i publicznych jest jeszcze bardzo skromna³, ale dobrze rokuje na przyszłość. Czym innym jest jednak współpraca międzybiblioteczna, a czym innym udostępnianie zbiorów studentom i pracownikom innych uczelni. Żaden z rektorów uczelni publicznych nie stwierdził, że zamknie swe biblioteki przed „obcymi” – misja kulturotwórcza bibliotek jest dyrektywą nienaruszalną. Wszyscy jednak wyrażali opinię, że byłoby słuszne, aby szkoły, które korzystają z cudzych bibliotek ponosiły jakąś część kosztów ich utrzymania. Jedna z publicznych szkół wyższych, w której liczba studentów spoza uczelni korzystających z biblioteki przekroczyła 50% wprowadziła dla nich niewielki roczny abonament.

Nowe uczelnie pojawiające się na rynku, nim zdobędą uznanie i własną, rozpoznawaną pozytywnie markę, w celach marketingowych chętnie wykorzystują prestiż uczelni już osadzonych w szkolnictwie wyższym, głównie publicznych. Jest to jedno z najbardziej zapalnych miejsc współdziałania obydwu sektorów oraz obszar wyjątkowo przykrych targów i nadużyć, tym bardziej że trudny do poddania skutecznej regulacji prawnej. Najpowszechniejsza praktyka: ogłaszanie, że „w naszej szkole wykładają profesorowie uczelni XY” jest jawnym wykorzystaniem marki uczelni XY. Próbą uregulowania tego problemu jest patronat. Niestety, ma on niewiele wspólnego z rozpowszechnioną na Zachodzie walidacją – kosztow-

³ Zob. komunikat Janiny Przybysz zamieszczony w niniejszym tomie.



na i pracochłonną procedurą potwierdzania jakości studiów na poziomie wymagań instytucji walidującej. Inne rozwiązanie proponuje założona przez publiczne uczelnie ekonomiczne Fundacja Promocji Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Jej powołanie było m.in. odpowiedzią na liczne życzenia szkół niepublicznych, aby uczelnie publiczne objęły je patronatem i użyły swej marki. Dziś mogą ją zdobyć przechodząc niełatwą akredytację Fundacji.

Tym wszystkim zjawiskom towarzyszą znaczne przepływy środków finansowych, pozornie niewidocznych. Kształcenie kadr, przygotowywanie programów studiów, tworzenie i prowadzenie bibliotek, marka instytucji – to wszystko są procesy kosztowne i ktoś te koszty ponosił. Z ich owoców korzystają dziś odbiorcy w obydwu sektorach. Ponieważ koncentrują się one w uczelniach publicznych zasilanych z budżetu państwa, można zatem powtórzyć opinie podzielane głównie przez rektorów uczelni niepublicznych, że wszyscy podatnicy partycypowali w tych kosztach i powinni mieć teraz swobodny dostęp do wytworzonych dóbr. Przeciwno tej opinii protestują rektorzy uczelni publicznych powiadając, że już od dawna zasila nie budżetowe nie jest wystarczające i wszystkie te procesy finansowane są również ze środków wypracowanych przez te uczelnie. Utajone przepływy pieniężne są zatem potencjalnym źródłem konfliktów między szkołami wyższymi.

W kierunku przeciwnym – od uczelni niepublicznych do publicznych – występują natomiast, wedle opinii rektorów, głównie następujące przepływy:

- absolwentów studiów licencjackich wstępujących na uzupełniające studia magisterskie;
- kultury organizacyjnej, zwłaszcza obsługi studentów;
- niektórych elementów procesów dydaktycznych;
- części finansów (uposażeń), co pozwala zachować kadrę nauczającą w publicznym szkolnictwie wyższym na tzw. pierwszych miejscach pracy.

Większość uczelni niepublicznych kształci na poziomie licencjackim. Zważywszy na tradycyjny polski szacunek dla dyplomu magisterskiego oraz fiasko kształcenia zawodowego w Polsce, słusznie można się spodziewać, że znaczna część licencjatów będzie kontynuować studia na poziomie wyższym. Uczelnie niepubliczne stają się więc naturalnym rezerwuarem kandydatów dla uzupełniających studiów magisterskich prowadzonych w szkołach publicznych. Wymaga to pewnej zbieżności programów na pierwszym poziomie kształcenia oraz zapewnienia dobrej jakości edukacji. Interes uczelni niepublicznych i publicznych jest tu wspólny: jedno przygotowują, drugie przejmują kontynuację kształcenia. Rektorzy obydwu rodzajów szkół zgadzali się, że rozkład liczebności studentów w uczelni akademickiej powinien przyjmować kształt wrzecionowaty: ograniczona liczba studentów na poziomie licencjatu, znaczna na poziomie studiów magisterskich i ponownie mniejsza, ale widoczna, liczba słuchaczy na studiach doktoranckich i innych formach kształcenia pomagisterskiego. Taka struktura pozwalałaby na najlepsze wykorzystanie wysokich kwalifikacji kadry profesorskiej w uczelniach akademickich, a sferę kształcenia na poziomie pierwszym – który staje się poziomem masowej edukacji w Polsce – pozostawiałaby także w gestii uczelni o mniejszych ambicjach naukowych, dysponujących skromniejszymi zasobami kadry akademickiej, mniej wyrafinowanym zapleczem dydaktycznym – niepotrzebnymi na tym etapie kształcenia. „Gdyby to zostało oficjalnie wpisane w politykę państwa wobec szkół wyższych, to może skończyłoby się ubieganie na siłę o uprawnienia magisterskie i znikłoby jedno ze źródeł konfliktu” – stwierdził rektor uczelni niepublicznej. Uczelnie akademickie stawałyby się



„szkołami szkół” – gromadzącymi młodzież mającą motywację do kształcenia powyżej pierwszego stopnia. Taka struktura studentów byłaby też zbieżna z tendencjami procesu bolońskiego. Ale uwaga: w dobrych uczelniach publicznych już występuje problem niedostatecznego przygotowania absolwentów szkół niepublicznych do studiów magisterskich. Dotyczy to zwłaszcza tych uczelni, w których wymagane jest przygotowanie kandydatów w zakresie nauk ilościowych. Negatywne skutki „kaskady kandydatów” oraz niewysokich wymagań na studiach pierwszego stopnia mogą sprawić, że model ten nie będzie mógł być wprowadzony w życie.

Zaletą szkół niepublicznych podnoszoną przez rektorów obydwu sektorów jest ich nastawienie za dobrą obsługą klientów – studentów. Dotyczy to zwłaszcza kwestii organizacyjnych. W istocie uczelnie niepubliczne przodują, jeżeli chodzi o sprawne, najczęściej elektroniczne, formy rejestracji i przekazu informacji, kontaktu ze studentami, organizacji procesów dydaktycznych itd. Rektorzy uczelni publicznych uskarżali się, że zatrudnieni w ich instytucjach nauczyciele akademicki – niemili i rygorystyczni dla studentów na terenie placówek macierzystych – stają się przyjaźni i bardziej liberalni (co może być także elementem nierzetelnej konkurencji) w szkołach niepublicznych. Szkoły niepubliczne mają generalnie sprawniejsze systemy zarządzania uczelnią (co po części wynika z braku ograniczeń prawnych, dotkliwych w przypadku uczelni publicznych), korzystniejszy stosunek liczebności pracowników administracji do pracowników merytorycznych itp. Ta kultura organizacyjna dobrze zarządzanych szkół niepublicznych przenika do szkół publicznych – zarówno jako bezpośrednio przyjmowany wzorzec lub produkt (w postaci np. systemu informacyjnego), jak i przez przeniesienie postaw i zachowań kadry.

Niektóre uczelnie niepubliczne stworzyły wyspecjalizowane formy kształcenia, w których wyróżniają się na polskim rynku w specyficznym typie kształcenia (*e-learning*, certyfikaty, niektóre programy studiów podyplomowych) lub badań (np. badania regionalne). Te elementy procesów mogą również być (i są) przedmiotem wymiany z sektorem publicznym.

Rektorzy szkół niepublicznych podnosili często w wywiadach, że stwarzając kadry akademickiej uczelni publicznych możliwość dodatkowych zarobków, zatrzymują ją w środowisku akademickim, przeciwstawiają się ssaniu gospodarki, która nader chętnie zatrudnia specjalistów z tego środowiska. W skrajnych przypadkach przypisują sobie zasługę zachowania w systemie szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych podstawowych zasobów kadrowych potrzebnych do uprawiania badań i nauczania oraz zdolnych do odtwierzania się; w przypadkach umiarkowanych wskazują na to, że uczelnie niepubliczne otworzyły dodatkowy kanał dopływu do tego systemu środków finansowych pochodzących spoza budżetu. Rektorzy uczelni publicznych rzadziej zgadzali się z opinią, że w latach dziewięćdziesiątych wystąpiło w Polsce zagrożenie dla substancji kadrowej w szkolnictwie wyższym.

Opisane powyżej przepływy mają charakter wybitnie asymetryczny: prowadzą przede wszystkim od uczelni publicznych do niepublicznych. Zdecydowała o tym zwłaszcza geneza sektora niepublicznego. Należy przy tym odnotować, że najlepsze, najdynamiczniej rozwijające się uczelnie niepubliczne, w których pracuje ich własna kadra naukowa, które mają rozbudowane zaplecze dydaktyczne i doskonałe biblioteki, zaczynają doświadczać tych samych zjawisk co uczelnie publiczne. Zaczynają się podskórne przepływy ich zasobów w stronę uczelni publicznych lub innych niepublicznych (wieloletowość, zawłaszczanie pro-



gramów), czemu uczelnie te energicznie się przeciwstawiają: „Moi doktorzy mają kategoryczny zakaz pracy poza moją uczelnią” – stwierdził rektor uczelni niepublicznej.

Jako ilustracja asymetrii przepływów może posłużyć rozkład odpowiedzi rektorów na pytanie 17 ankiety (tabela 1).

Tabela 1. Co przeważa, według Pana opinii: korzyści czy koszty współdziałania?

Rodzaj uczelni	Odsetek odpowiedzi	
Publiczna	korzyści	8,3
	koszty	83,3
	brak odpowiedzi	8,3
Niepubliczna	korzyści	80,0
	koszty	6,7
	nie mam zdania	4,4
	brak odpowiedzi	8,9

Szczególnie dobitnie wyraził swą opinię na temat relacji międzysektorowych rektor prestiżowej uczelni publicznej: „Współdziałanie? Synergia? Ależ możemy mówić co najwyżej o jednostronnym oddziaływaniu!”. Ilustracją tej opinii jest rozkład odpowiedzi na pytanie 20 ankiety (tabela 2).

Tabela 2. Czy Pana uczelnia mogłaby się równie pomyślnie rozwijać – dziś i w przyszłości – bez współdziałania z uczelniami drugiego sektora?

Rodzaj uczelni	Odsetek odpowiedzi	
Publiczna	tak	95,8
	nie	4,2
Niepubliczna	tak	26,7
	nie	53,3
	nie mam zdania	11,1
	brak odpowiedzi	8,9

Konflikty⁴

Opisane powyżej przepływy są główną przyczyną konfliktów rodzących się między uczelniami obydwu sektorów. Konfliktogenna jest zarówno asymetria owych przepływów, jak i ich niejawnosc, nieformalność. Ogólnym tłem tych konfliktów jest ostra konkurencja, przyjmują-



⁴ Ta część wywiadów jest szczególnie trudna do sprawiedliwej i wyważonej prezentacji. Mam nadzieję, że uda mi się zrównoważyć pretensje obydwu stron i nie doprowadzić do pogłębienia konfliktów.



ca często postać walki o przetrwanie. Uczelnie konkurują przede wszystkim o kandydatów na studia odpłatne oraz o samodzielnych nauczycieli akademickich mogących firmować prowadzenie kierunków studiów. Na rynku edukacyjnym występuje deficyt obydwu tych zbiorowości. W dodatku konkurencja ta, wedle opinii rektorów, jest zdecydowanie nierówna i nieuczciwa, choć, w zależności od reprezentowanego sektora, rektorzy wskazują z większą siłą na inne wyznaczniki tej nierówności.

Jeden z rektorów stwierdził, że rekrutacja na studia ma postać kaskady. Najpierw kandydaci próbują dostać się na studia dzienne – nieodpłatne, ale obwarowane egzaminem wstępnym – jest to pierwszy stopień kaskady. Kandydaci często zdają jednocześnie na wiele kierunków studiów lub uczelni, ostatecznie wybierając najbardziej prestiżową spośród tych, na które udało się zdać egzaminy wstępne. To powoduje, że najzdolniejsza młodzież pozostaje na tej formie studiów (chyba że nie pozwalają jej na to warunki materialne, zwłaszcza gdy jest to połączone z oddaleniem miejsca zamieszkania od ośrodków akademickich), ci zaś, którym się nie powiodło „przelewają się” na drugi stopień kaskady, czyli studia zaoczne i wieczorowe (odpłatne) w uczelniach publicznych oraz studia w uczelniach niepublicznych. Na tym stopniu kaskady o wyborze studiów rzadko przesądza wynik egzaminu wstępnego lub innej formy oceny kandydatów, bo najczęściej już go nie ma. Decyduje prestiż uczelni, moda, przewidywana trudność studiów oraz wysokość czesnego. Ostatni stopień kaskady tworzą kandydaci, którzy dostają się na studia i tanie, i „niewymagające”, a więc z definicji studia niskiej jakości. Wywiera to istotny na jakość absolwentów tych uczelni.

Przedstawiany opis pokazuje, gdzie m.in. leży źródło potencjalnego konfliktu między sektorami: jest to drugi stopień kaskady kandydatów, na którym uczelnie publiczne i niepubliczne konkurują o płacącego studenta. Skoro cena studiów staje się jednym z czynników wyboru – a częściej tańsze są studia w uczelniach publicznych, gdyż studenci zaoczeni są tam wspomagani dotacją budżetową i korzystają na równych prawach ze studentami dziennymi z zaplecza dydaktycznego całej uczelni – to konkurencja jest nierówna, powiadają rektorzy uczelni (głównie) niepublicznych. Gdyby pieniądze „szły za studentem” tego konfliktu by nie było. Nadchodzący niż demograficzny zapewne pogłębi konflikt – kandydaci staną się „towarem” jeszcze bardziej deficytowym.

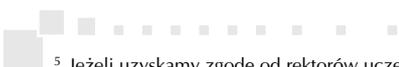
Drugim polem konfliktów są zabiegi o kadre mogącą firmować prowadzenie kierunku studiów. Wymagania nałożone przez państwo i zbyt wolna reprodukcja kadr naukowych sprawiają, że narasta zjawisko wieloletowości – najdrażliwszy problem relacji między dwoma sektorami szkolnictwa wyższego. Uczelnie akademickie, głównie duże uczelnie publiczne, mają obowiązek kształcenia i odtwarzania kadr naukowo-dydaktycznych i z tego obowiązku starają się wywiązywać. Koszty kształcenia kadr są niezwykle wysokie, zwłaszcza w naukach technicznych i doświadczalnych, wymagających stworzenia warsztatów pracy naukowej. Środki, które są przeznaczane na te badania pochodzą głównie z budżetu. Z tak powstałych kadr czerpie potem całe szkolnictwo wyższe – także uczelnie, które w żaden sposób nie przyczyniły się do ich rozwoju. Jest to sytuacja zrozumiała i nie ona sama stanowi źródło konfliktu. Napięcie w stosunkach między uczelniami pojawia się, zdaniem rektorów, wówczas, gdy:

- Publicznym szkołom wyższym stawia się zarzuty złej gospodarki i wysokich kosztów kształcenia przez proste porównanie nakładów i liczby kształconych studentów. Oczywiście, takie porównanie wypada na niekorzyść uczelni publicznych, w których nakładach mieści się właśnie proces odtwarzania kadr,



prowadzenia badań, utrzymywania zaplecza dydaktycznego, w tym kosztownych księgozbiorów, utrzymywania (często zabytkowej) bazy materialnej itd. Uczelnie publiczne pełnią ważną misję kulturotwórczą, co pociąga za sobą nie małe koszty, których nie ponoszą szkoły niepubliczne, skupione głównie na dydaktyce. Ponadto najczęstszym modelem podwójnego (lub wielokrotnego) zatrudnienia pracowników jest pierwszy etat (obciążony składką na świadczenia społeczne) w uczelni publicznej oraz wolne od tej składki umowy o usługi lub o dzieło w uczelniach niepublicznych. Zwiększa to koszty zatrudnienia kadry w uczelniach publicznych.

- Uczelniom publicznym stawia się zarzuty złej gospodarki w porównaniu z uczelniami niepublicznymi, nie biorąc pod uwagę skrepowania ich zdolności decyzyjnych znaczną liczbą przepisów dotyczących dysponowania funduszami publicznymi. Rektor jednej z uczelni niepublicznych powiedział, że nie chce pieniędzy budżetowych i nie ubiega się o nie, skoro miałby zarazem poddać się restrykcjom wynikającym z ich wydawania. („Dostałem grant na 20 tys. zł, a NIK siedział mi na głowie przez 2 tygodnie i skontrolował całą uczelnię. Nie mam nic do ukrycia, ale cóż to za strata czasu!”). Szczególnie dotkliwa i naruszająca zasady równej konkurencji jest konieczność traktowania wszystkich środków zdobytych przez uczelnię publiczną jako środków budżetowych. Pewną rekompensatą za tę sytuację – powiadali rektorzy uczelni niepublicznych – jest to, że publiczne szkoły wyższe nie ponoszą odpowiedzialności za swą gospodarkę i np. nie mogą zbankrutować, co zdarza się swobodnym w sferze zarządzania uczelniom niepublicznym.
- Uczelniom niepublicznym zarzuca się brak zrozumienia dla społecznej misji szkolnictwa wyższego i traktuje się je przede wszystkim jako instytucje nastawione na uzyskanie dochodów. Boli to zwłaszcza te niepubliczne szkoły wyższe, które nie są wspomnianymi „spółdzielniami profesorskimi”, a ich rektorzy i założyciele działają w imię zaspokojenia istotnych potrzeb edukacyjnych (np. w środowiskach lokalnych zaniedbanych przez państwo), które prowadzą ożywioną działalność kulturotwórczą w swych regionach i ponoszą z tego tytułu znaczne nakłady, a ponadto z własnych środków fundują stypendia i uruchamiają ambitne programy nauczania dla najzdolniejszej młodzieży itd.⁵ Rektorów i założycieli niepublicznych szkół wyższych boli także brak zrozumienia w środowisku akademickim dla istoty przemian gospodarczych w naszym kraju i tego, że obejmują one także sferę szkolnictwa wyższego, że inwestowanie prywatnych pieniędzy w sferę szkolnictwa jest rzeczą normalną i nie powinno budzić podejrzeń ani o dominację interesu nad misją edukacyjną, ani – nade wszystko – o nieczyste interesy.
- Oba typy szkół wyższych oskarżają się wzajemnie o „przynależność” kadry naukowo-badawczej i jej dorobku intelektualnego. Uczelnie publicznie ponoszące wspomniane wyżej koszty odnawiania i zatrudniania kadr, pielęgnujące



⁵ Jeżeli uzyskamy zgodę od rektorów uczelni, o których tu mowa, to pełna wersja wyników badania zostanie uzupełniona o opisy tych inicjatyw.



tradycję stosunków mistrz-uczeń, oczekują od swych nauczycieli akademickich lojalności, polegającej – w najskromniejszym wymiarze – na niezaniechaniu obowiązków względem *Alma Mater* i niedziałaniu na jej szkodę w sytuacji konkurencyjnej. Rektorzy przedstawili w wywiadach wiele przypadków nielojalnej działalności swych pracowników – trzeba przyznać, że przytoczone przykłady czasem przekraczając granice przeciętnej wyobraźni. Uczelnie publiczne odrzucają też argumentację o konieczności zdobywania godziwej zapłaty poza ich murami. Przyznają natomiast, że nie oferują tak „łatwych pieniędzy” (za powielaną dydaktykę bez nowych nakładów sił twórczych) jak uczelnie niepubliczne. W dużych uczelniach akademickich można uzyskać znaczne środki na badania naukowe, ekspertyzy, publikacje itp., ale wymaga to zaangażowania badawczego, nakładów czasu i kreatywności. Z kolei rektorzy uczelni niepublicznych kontrargumentują, że zobowiązania do lojalności odbierają pracownikom wolność wyboru pracodawcy, zawłaszczają ich indywidualne osiągnięcia twórcze, czynią ich raz na zawsze dłużnikami macierzystych szkół wyższych, zmniejszają pożądaną mobilność kadr, a w skrajnym przypadku, jeśli uczelnie akademickie stworzą bardzo silne ograniczenia dla wieloletowości, mogą spowodować zamykanie kierunków studiów w szkołach niepublicznych, z ewidentną szkodą społeczną. Zderzenie przeciwstawnych opinii dotyczących obowiązku odtwarzania kadry jest tu uderzające: rektorzy uczelni niepublicznych powiadają: „trzeba co najmniej jednego pokolenia, aby móc się pokusić o stworzenie prawdziwie akademickiego ośrodka”; rektorzy szkół publicznych stwierdzają zaś: „proces doktoryzowania i habilitowania może zamknąć się w okresie 10 lat – tyle czasu istnieje uczelnie prywatne, a więc mogłyby już dysponować własną kadrami”.

Nikt nie jest zadowolony z obecnego stanu gospodarowania kadrami akademickimi, wszyscy widzą w nim podstawowe źródło konfliktów. Odpowiedź na pytanie 7 ankiety nie pozostawia żadnych wątpliwości w tej sprawie (tabela 3).

Tabela 3. Czy obecne zróżnicowanie regulacji prawnych dotyczących stosunków pracy dobrze służy rozwojowi właściwych relacji między sektorami?

Rodzaj uczelni	Odsetek odpowiedzi	
Publiczna	tak	4,2
	nie	95,8
Niepubliczna	tak	2,2
	nie	91,1
	nie mam zdania	6,7

W podanych powyżej opisach pól konfliktów pojawiły się elementy regulacji prawnych różnicujących uczelnie w prawach ubiegania się o rozmaite dobra, a zatem naruszające zasady równej konkurencji. Te nierówności, dotyczące głównie niepublicznych szkół wyższych, wedle opinii rektorów, można scharakteryzować następująco:

- Nierówny dostęp do funduszy publicznych – centralnych i samorządowych. Odpowiedzi na pytanie 2 ankiety i jego rozwinięcia dotyczące rozmaitych źródeł



pozyskiwania funduszy są znacznie zróżnicowane ze względu na pełnienie funkcji rektora uczelni publicznej lub niepublicznej. Wśród rektorów niepublicznych szkół wyższych przeważają odpowiedzi wskazujące na konieczność równego dostępu i równych zasad gospodarowania. Przewijająca się w wywiadach idea „bonu” bądź otwartych zamówień publicznych na usługi edukacyjne dodatkowo poświadcza dążność do wyrównania szans w ubieganiu się o środki budżetowe.

- Niekorzystne dla uczelni niepublicznych jest zwłaszcza to, że studia niestacjonarne w publicznych szkołach wyższych są zarazem odpłatne i dotowane z budżetu, co pozwala na obniżenie ich ceny przez uczelnie publiczne oraz uzyskanie uprzywilejowanej pozycji na drugim stopniu „kaskady kandydatów”.
- Uczelnie niepubliczne są dyskryminowane także ze względu na niższe wymagania kadrowe stawiane publicznym szkołom wyższym w przypadku otwierania przez nie ośrodków zamiejscowych. Wyсіtek i nakłady obydwu typów uczelni są tu więc różne.
- Dochodzi do tego niepisana, oparta na prestiżu i tradycji, wyróżniona pozycja uczelni publicznych, którym „ujdą na sucho” drobniejsze uchybienia względem przepisów (jak choćby zachowywania proporcji godzin zajęć na studiach dziennych i zaocznych), a które mogą stać się podstawą bardzo poważnych konsekwencji administracyjnych dla uczelni niepublicznych. „Nikt nie zamknie wydziału Uniwersytetu Jagiellońskiego za naruszenie minimum programowego w celu umieszczenia tam nowatorskich rozwiązań autorskich, a moją uczelnię zamkną” – skarży się rektor jednej z niepublicznych szkół wyższych.

Na pytanie 5 ankiety o zasady równej konkurencji między sektorami rektorzy obu typów uczelni odpowiedzieli wyjątkowo jednomyślnie dla uczelni obydwu sektorów (tabela 4).

Tabela 4. Czy obecnie obowiązujące zasady określające warunki konkurowania uczelni na rynku usług edukacyjnych sprzyjają rozwojowi właściwych relacji między sektorami?

Rodzaj uczelni	Odsetek odpowiedzi	
Publiczna	tak	4,2
	nie	87,5
	nie mam zdania	8,3
Niepubliczna	tak	4,4
	nie	88,9
	nie mam zdania	4,4
	brak odpowiedzi	2,2

Wskazane wyżej sytuacje konfliktowe mają jeden, wspólny dla obydwu sektorów i dramatycznie zły skutek. Następuje upadek etosu środowiska akademickiego. „Wartości akademickie nie wytrzymały próby komercji” – stwierdza jeden z rektorów. Ten upadek oraz gorszące kłótnie są coraz bardziej widoczne dla szerszej publiczności. Media goniące za sensacjami chętniej relacjonują skandale z życia szkół wyższych niż ich codzienną, ciężką pracę. Nikt



nie odnalazł „siedemnastoetadowca”, o którym mówił minister Zdrada, ale opinia o powszechności takich praktyk utrwaliła się w świadomości publicznej. Powoduje to deprecjację społecznego statusu pracownika uczelni, zwłaszcza profesora, który w hierarchii szacunku społecznego „od zawsze” zajmował najwyższe miejsca. „Dziś – powiada jeden z rektorów – student wstępujący na uczelnię nie widzi w niej świątyni wiedzy, a w profesorze mistrza. Zdaje sobie sprawę, że wchodzi w środowisko trochę robaczywe”.

Współpraca i perspektywy jej rozwoju

Mimo wszystkich tych konfliktów poszczególne uczelnie obydwu sektorów rozwijają współpracę, mającą najczęściej postać oficjalnych umów i przynoszącą obopólne korzyści.

Pytani o warunki dotychczasowej dobrej współpracy, rektorzy wymieniali:

- zapewnienie dobrej (porównywalnej) jakości studiów uczelni współpracujących;
- zaufanie, że umowa nie będzie przykrywką dla zachowań nieetycznych;
- niełączenie stanowisk kierowniczych (a czasem także zatrudnienia) kadry w uczelniach współpracujących;
- porządkowanie zobowiązań finansowych wynikających z opisanego przepływu dóbr.

Umowy o współpracy dotyczą przede wszystkim:

- traktowania przez uczelnie publiczne absolwentów – licencjatów szkół niepaństwowych na równi z własnymi absolwentami i umożliwianie im kontynuowania studiów;
- towarzyszących temu uzgodnień dotyczących programów studiów;
- zasad zatrudniania kadry nauczającej;
- rozwoju własnej kadry w uczelniach akademickich (np. w ramach studiów doktoranckich);
- wymiany programów nauczania;
- wspólnych programów badawczych, konferencji, publikacji i innych przedsięwzięć;
- zasad korzystania z bibliotek bądź innego zaplecza dydaktycznego (sale wykładowe, pracownie, laboratoria).

Jest charakterystyczne, że rektorzy obydwu sektorów jednomyślnie stwierdzali, że uczelnie będące stroną „dającą” w tych układach przeważnie nie odnoszą z tego tytułu korzyści finansowych (wyjątkiem jest podnajmowanie sal i pracowni dydaktycznych) i jest to zapisane w umowach. Porządkowanie zobowiązań finansowych może zatem przyjmować i taką formę.

Badani rektorzy pozytywnie postrzegają perspektywy rozwoju współpracy między uczelniami obydwu sektorów. Potrzebna jest przede wszystkim lepsza atmosfera i likwidacja pól największych konfliktów (co powinno następować wraz z poprawą jakości kształcenia), a także znaczniejsze włączanie się uczelni niepublicznych do badań i aktywnego promowania kadry naukowej oraz rozwoju ich zaplecza materialnego i dydaktycznego. Ten rozwój wymaga przede wszystkim:

- jasnej polityki państwa względem szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego sektora niepublicznego;
- prawa regulującego warunki równej konkurencji, w tym przede wszystkim kwestii wieloletowości i własności intelektualnej, także w sferze dydaktyki;



- poprawy etyki akademickiej, zahamowania erozji wartości i cnót akademickich;
- skutecznej i sprawiedliwej działalności Państwowej Komisji Akredytacyjnej, eliminującej z rynku usług uczelnie nie spełniające standardów jakościowych (jednakowo w obydwu sektorach);
- zastąpienia niejawnych, „podskórnych” przepływów kadr i innych dóbr oficjalnymi umowami nadającymi im jawny, przejrzysty charakter; wymaga to nie tylko rozprzestrzeniania dobrych praktyk, ale także stworzenia zasad np. „wypożyczania” lub kształcenia kadry wraz z towarzyszącymi temu zobowiązaniami finansowymi (postulat rektorów uczelni publicznych).

Trzeba jednak podkreślić, że większe nadzieje na dobrą i owocną współpracę uczelnie niepubliczne wiążą ze szkołami zagranicznymi.

Rola państwa

Szybkiemu i żywiołowemu rozwojowi publicznych i niepublicznych szkół wyższych towarzyszył od początku brak państwowej wizji i strategii dla całego szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza dla dobrej współpracy obu sektorów. Organy państwa zdawały się nie nadążać za tym rozwojem, a w miejsce strategii proponowały doraźne rozwiązania, zaskakujące uczelnie („zwykle na początku wakacji, tuż przed rekrutacją” – powiadają rektorzy).

Na pytanie, co rektorzy uznają za najsilniejszy czynnik psujący relacje między sektorami, najczęściej (choć częściej w przypadku rektorów uczelni niepublicznych) padała odpowiedź „Jak to co? Państwo!”. Najpierw i przede wszystkim państwo zawiniło poprzez niewywiązywanie się z obowiązku dostarczania dostatecznych środków finansowych uczelniom, które powinny prowadzić edukację nieodpłatną. Permanentne i głębokie niedofinansowanie publicznych szkół wyższych powoduje, jak stwierdza jeden z rektorów, że „muszą one konkurować na rynku usług edukacyjnych o studentów płacących w sposób, który uchybia godności samych uczelni i godności państwa – ich założyciela – oraz wbrew zobowiązaniom konstytucyjnym przesuwając ciężar utrzymania sektora publicznego na barki społeczeństwa poza sferą podatków”. Po wtóre, państwo nie stworzyło jasnej i stabilnej polityki względem szkolnictwa wyższego, zwłaszcza niepublicznego, oraz regulacji prawnych będących podstawą równej i etycznej konkurencji między sektorami.

Szczególnie krytyczne słowa padły pod adresem polityki państwa w kwestii zapewniania jakości studiów. Przez lata – mimo postulatów środowiska, a nawet stworzenia przez nie systemu własnej akredytacji odkładano powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Jej obecna działalność jest oceniana przez rektorów pozytywnie, a szczególne nadzieje wiążą z jej działalnością w przyszłości. Pesymistyczny scenariusz rozwoju niepublicznych szkół wyższych powiada, że na rynku przetrwają uczelnie oferujące najlepszą jakość studiów oraz te, które kształcą na bardzo niskim poziomie, mogą zaś zginąć uczelnie średnie. Dzieje się tak m.in. dlatego, że często dyplom, a nie wiedza, jest tym, co młodzi ludzie chcą zdobyć w szkole wyższej. Rolą Państwowej Komisji Akredytacyjnej jest niedopuszczenie do realizacji tego scenariusza.

O wiele gorsze opinie wyrażali rektorzy pod adresem narzędzi, którymi posługuje się Komisja, a mianowicie standardów kształcenia (dawniejszych minimów programowych) oraz ogólnie struktury kierunkowej, na której owe standardy są nadbudowane. Liczba mini-



mów godzin dydaktycznych przypisywana do standardów powoduje, że studenci muszą „odsiadywać studia”, nie mają czasu na pracę własną, a obszar, w którym uczelnie mogą zaznaczyć swą specyfikę, specjalizację, nowatorstwo programowe, kurczy się niebezpiecznie. Standardy są dość powszechnie uznawane za zagrożenie różnorodności kształcenia, postrzegają się je jako gorset nie pozwalający na rozwiązania nowatorskie i autorskie. Szczególnie nieprzychylnie komentarze wywołał nowy wymóg dotyczący proporcji liczby godzin na studiach zaocznych i dziennych. „Znowu będą odsiadywać – powiada jeden z rektorów – a przecież nie na tym polegają studia zaoczne. Należałoby raczej zażądać od uczelni przygotowywania pomocy dydaktycznych umożliwiających skuteczną samodzielną pracę, form kształcenia z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych itp.”. Nowy wymóg dla studiów zaocznych w praktyce likwiduje potrzebę stosowania na nich systemu ECTS. Stare, a niedobre zaszczyty systemu kierunkowego, to nierówne traktowanie studiów magisterskich, na których obowiązuje sztywna lista kierunków, oraz studiów zawodowych, na których wolno było tworzyć specjalności – często kuriozalne pod względem nazwy i nauczanych treści, ale chwytlive rynkowo.

Wszyscy respondenci wyrażali nadzieje związane z projektem nowej ustawy, która wypełni luki prawne, uporządkuje sprawy dotąd uregulowane chaotycznie i przyczyni się do likwidacji konfliktów między obydwoioma sektorami szkolnictwa wyższego. Głosy krytyczne dotyczyły zwłaszcza projektu związania możliwości prowadzenia studiów podyplomowych z uprawnieniami do doktoryzowania, podczas gdy ten rodzaj kształcenia jest szczególnie potrzebny w małych ośrodkach, gdzie nie ma kadry profesorskiej i wielkich uczelni. Stwierdzono, że jest to dodatkowy element konfliktogenny i faworyzujący uczelnie publiczne. Za niedostateczną uznawano także regulację dotyczącą edukacji przez Internet – ważnej w kontekście społeczeństwa wiedzy.

Wnioski – problemy badawcze, które powinny być podjęte przez Instytut Społeczeństwa Wiedzy

W niniejszym, wstępnym opracowaniu wyników badań przedstawiłam tylko część informacji zebranych za pomocą ankiet i wywiadów. W opracowaniu zasadniczym zarysowane tu problemy oraz wyniki badania ilościowego zostaną omówione szerzej. Prezentację wstępną zakończę przedstawieniem listy problemów powstających na styku działania obydwu sektorów, którymi powinien się zająć Instytut Społeczeństwa Wiedzy.

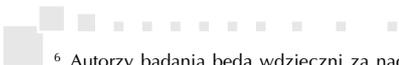
Na podstawową potrzebę zgłaszaną przez rektorów, a mianowicie potrzebę prowadzenia dysput i rozpowszechniania dobrej praktyki, prowadzenia badań i tworzenia projektów mogących doprowadzić do powstania dobrego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce odpowiada sam fakt powołania Instytutu z inicjatywy rektorów uczelni publicznych i niepublicznych. Instytut ma być właśnie miejscem powstawania rozwiązań systemowych i strategicznych oraz rozwiązywania innych, mniej fundamentalnych problemów szkół wyższych.

Lista zagadnień które, wedle opinii rektorów, potrzebują badań i rozwiązania wynika z przedstawionych powyżej pól konfliktów i współpracy uczelni obydwu sektorów, jest długa. Do najważniejszych z nich należą:



- Analiza warunków nierównej konkurencji między uczelniami publicznymi i niepublicznymi. Propozycje regulacji prawnych zapewniających zdrową konkurencję.
- Analiza wykorzystania środków budżetowych przeznaczanych na szkolnictwo wyższe i opracowanie racjonalnej strategii takich wydatków w warunkach znacznych ograniczeń finansowych.
- Analiza stosowanych w świecie rozwiązań finansowania kształcenia wyższego (typu „bon edukacyjny”) oraz systemów państwowych zamówień na usługi edukacyjne. Zbadanie możliwości wprowadzenia ich w Polsce.
- Analiza pozytywnych i negatywnych skutków struktury kierunkowej szkolnictwa wyższego w Polsce wraz ze wszystkimi warunkami prowadzenia kierunku studiów. Analiza rozwiązań alternatywnych znanych w świecie. Zbadanie możliwości wprowadzenia ich w Polsce.
- Przygotowanie projektów rozwiązań systemowych regulujących przepływy studentów i absolwentów między studiami różnych poziomów i kierunków oraz zapewniających poziomą i pionową mobilność słuchaczy ponad podziałami sektorowymi.

Na liście tej znajduje się również wiele innych zagadnień⁶.



⁶ Autorzy badania będą wdzięczni za nadsyłanie do Instytutu Społeczeństwa Wiedzy (Fundacji Rektorów Polskich) sugestii i propozycji tematów ważnych dla szkolnictwa wyższego, które powinny podlegać dyskusji i być objęte badaniami w ramach prac Instytutu.



Załącznik

Lista rektorów, którzy zechcieli poświęcić swój czas i udzielić wywiadów

Uczelnie publiczne

Prof. Tomasz Borecki	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
Prof. Andrzej Ceynowa	Uniwersytet Gdański
Prof. Marian Harasimiuk	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Prof. Witold Jurek	Akademia Ekonomiczna w Poznaniu
Prof. Stefan Jurga	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. Jan Krysiński	Politechnika Łódzka
Prof. Tadeusz Luty	Politechnika Wrocławska
Prof. Stanisław Mańkowski	Politechnika Warszawska
Prof. Marek Rocki	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Prof. Ryszard Tadeusiewicz	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (rektor w kadencji 1996–2002)
Prof. Fanciszek Ziejka	Uniwersytet Jagielloński

Uczelnie niepubliczne

Prof. Julian Auleytner	Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie
Prof. Andrzej Bartnicki	Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku
Prof. Bogdan Grzeloński	Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku
Prof. Jerzy Kalisiak	Wyższa Szkoła Zarządzania, The Open University w Warszawie
Prof. Andrzej K. Koźmiński	Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie
Dr Krzysztof Pawłowski	Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu
Prof. Tadeusz Pomianek	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie
Prof. Włodzimierz Roszczyniański	Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie
Prof. Mirosław Zdanowski	Wyższa Szkoła Ubezpieczeń i Bankowości w Warszawie
Prof. Andrzej Żyławski	Szkoła Wyższa Mila College w Warszawie



Dyskusja panelowa

Jerzy Błażejowski (Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego)

Panowie Rektorzy – organizatorzy spotkania, Panie, Panowie! Myślę, że należą się słowa podziękowania panom rektorom Jerzemu Woźnickiemu, Markowi Rockiemu i Mirosławowi Zdanowskiemu za to, że umożliwili spotkanie przedstawicieli dwóch sektorów szkolnictwa wyższego. Sądzę, że dzięki temu powstanie okazja do poruszenia w dyskusji panelowej różnych spraw dotyczących współdziałania obu sektorów. Chciałbym zwrócić uwagę na jeden obszar, w którym współdziałanie jest na pewno niezbędne – a mianowicie standardów nauczania, nie wnikając w potrzebę ich istnienia czy nieistnienia, gdyż są w tej chwili uregulowane ustawowo. Pragnę poinformować, że standardy są obecnie kompletowane przy współdziałaniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Po zakończeniu I edycji standardów, co może nastąpić pod koniec roku, będą one nowelizowane i dlatego chciałbym zaprosić całe środowisko akademickie do dyskusji i konsultacji na ten temat. Pewne zagadnienia dotyczące tego problemu pozwoliłem sobie zawrzeć w opracowaniu, które jest w materiałach konferencji. Nie będę więc ich powtarzał. Sądzę natomiast, że dyskusja powinna dotyczyć nowelizacji listy kierunków studiów, kształtu standardów – zwłaszcza w wymiarze czekającego nas wprowadzenia dwustopniowego systemu kształcenia – a także faktu, że studia doktoranckie niebawem staną się III etapem kształcenia. Chciałbym zapewnić, że Rada Główna, która będzie te prace koordynowała, jest otwarta na dyskusję i współpracę z obydwoma sektorami szkolnictwa wyższego. Serdecznie Państwa zapraszam do tej współpracy.

Wyobrażam sobie dyskusję panelową w ten sposób, że jej uczestnicy krótko przedstawią istotne kwestie dotyczące współdziałania obu sektorów, a następnie odpowiedzą na pytania.

Marian Harasimiuk (Rektor Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Przewodniczący Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich)

Udział w tego typu dyskusji jest bardzo trudnym zadaniem. Jak trudnym, wykazały wcześniejsze głosy w dyskusji podczas dzisiejszej konferencji, ale także w trakcie wcześniejszych spotkań przedstawicieli uczelni publicznych i niepublicznych. Na początek chciałbym się odnieść do niezwykle pożytecznego materiału, który przygotowała pani dr Ewa Chmielecka.



Pragnę zwrócić uwagę na bardzo istotną kwestię. Wystarczy przejrzeć tabele, zwrócić uwagę na udział procentowy odpowiedzi na niektóre pytania, żeby od razu się zorientować, że istnieją pola niejednorodności rektorów ze szkół państwowych i niepaństwowych i są to pola, które przeważają. Ale są też pola niejednorodności oraz pola jednorodności niewielkiej, jeżeli uznajemy wyraz procentowy udzielonych odpowiedzi za jakąś miarę. Nie możemy też nie zauważać pól niejednorodności dużej. Wobec tego wydaje się, że ten materiał, po jego dokładnej analizie, może stanowić podstawę do wyznaczenia sobie konkretnych zagadnień do dyskusji, tak aby nie dyskutować o wszystkim. Dyskutujmy o konkretnych kwestiach, budzących wątpliwości w świetle badań przeprowadzonych wśród rektorów, a uważam, że ankieta została naprawdę głęboko przemyślana i jej wyniki powinny być przez nas bardzo szczegółowo przedyskutowane. Moim zdaniem wyniki tego badania stanowią bardzo dobrą podstawę do rzeczowej, merytorycznej dyskusji, jeżeli traktujemy poważnie hasło wypracowania modelu współdziałania. Sądzę zatem, że czekają nas kolejne spotkania. Zwracam się z prośbą do prof. Jerzego Woźnickiego, żeby to on patronował kolejnym spotkaniom, których uczestnicy zajmowałiby się określonymi problemami i wspólnie zmiarłali do ich rozwiązania.

W dyskusjach dotyczących współpracy między uczelniami publicznymi i niepublicznymi najbardziej drażliwa jest kwestia kadr. I jest to moim zdaniem w tej chwili oczywiste. Myślę, że powinniśmy zmierzać do ukształtowania warunków przepływu kadr między uczelniami publicznymi i niepublicznymi. Powinniśmy jednak także zmierzać do tego, żeby ukształtować warunki do intensyfikacji procesu szkolenia kadr przez te uczelnie, które mają bardzo duże zasoby kadrowe oraz uprawnienia i mogą kształcić w większym zakresie niż to wynika dziś z ich możliwości finansowych. Tu się pojawia problem pieniędzy. Jest oczywiste, że dobry nauczyciel akademicki to jest nauczyciel, który prowadzi badania. Zanim większość szkół niepublicznych osiągnie poziom zdolności ekonomicznej i organizacyjnej prowadzenia badań w wielu dziedzinach, to może warto byłoby pomyśleć nad tym, żeby np. stworzyć możliwość udziału pracowników etatowych szkół niepublicznych w badaniach prowadzonych np. poprzez centra badawcze organizowane przez uczelnie (uniwersytety, politechniki). Mój uniwersytet organizuje obecnie kilka takich centrów badawczych i wydaje mi się, że istnieje możliwość zaproszenia reprezentantów szkół niepublicznych do udziału w badaniach prowadzonych w tych centrach. Nie są to bowiem tylko ośrodki prowadzące badania w dziedzinach bardzo specjalistycznych (np. nanotechnologii czy biotechnologii), w których uczelnie niepaństwowe jeszcze się nie specjalizują, istnieją bowiem także centra nauk humanistycznych. Oczywiście znów powstaje pytanie o pieniądze, ale czymś innym jest udział pracownika w zespole badawczym, który np. wygrywa grant przygotowany przez pracowników z kilku uczelni, a czymś innym jest finansowanie badań własnego zespołu badawczego.

Kolejny temat to studia doktoranckie i szkoły doktoranckie. Obecnie każda uczelnia, która ma uprawnienia, może otwierać studia doktoranckie, i otwiera je. Liczba uczestników studiów doktoranckich w Polsce jest ogromna (ok. 30 tys.). Ale te studia są najczęściej jednouczelniane. Wydaje mi się, że powinniśmy dążyć do stworzenia międzyuczelnianych szkół doktoranckich, kształcących w określonych dziedzinach, tych najbardziej potrzebnych, zarówno gospodarce, jak i edukacji oraz stworzyć możliwość uczestniczenia w tych szkołach pracownikom uczelni niepublicznych (na normalnych zasadach).



Marian Harasimiuk, Andrzej Koźmiński, Marek Ratajczak

Chciałbym jeszcze powiedzieć kilka słów na temat współpracy, jaka jest realizowana między moim uniwersytetem a uczelniami niepublicznymi w ramach utworzonej przez nas Konfederacji Szkół Wyższych wokół Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Wypracowaliśmy przed dwoma laty taki model współpracy, i to model nie tylko dla szkół lubelskich. W skład tej Konfederacji wchodzi m.in. uczelnie z Przemyśla, Rzeszowa, Łodzi i z samego Lublina bądź okolicznych miast. Ten model na pewno będzie się zmieniał, bo tworzymy coś zupełnie nowego. Tym niemniej istnieją już pozytywne rezultaty, które wskazują na to, że droga jest dobra, aczkolwiek wcale nie jest usłana różami, ale raczej kolcami. Istnieje jednak dobra wola usuwania tych kolców i zmierzanie do osiągnięcia jak najlepszych efektów współpracy. A że są one możliwe, podam choćby przykład szkoły łódzkiej, która partycypuje w kosztach eksperymentowania w zakresie wdrażania nauczania zdalnego. Ta szkoła współfinansuje, a może nawet prawie całkowicie finansuje nasze prace eksperymentalne w tym zakresie. My, mając pewne projekty, nie mieliśmy możliwości podjęcia ryzyka finansowego przy ich opracowywaniu, natomiast szkoła niepaństwowa ma taką możliwość i podjęła to ryzyko. Myślę, że dzisiaj nie żałuje tego, bo współpraca w tym zakresie rozwija się bardzo dobrze, a więc istnieją pola do dobrej współpracy oraz próby wypracowywania jej form. Sądzę, że powinniśmy zmierzać w tym kierunku.

Andrzej K. Koźmiński (Rektor Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Warszawie)

Pragnę się dołączyć do tych głosów, które składają należne podziękowania i hołd organizatorom dzisiejszej konferencji. Myślę, że takie przedsięwzięcie jest nam bardzo potrzebne i że powinno być kontynuowane. To powinna być stała konferencja (*standing conference*). Przyznam natomiast, że tytuł konferencji mi się nieco nie podoba, a to dlatego, że kamufluje rzeczywistość. Mianowicie w rzeczywistości nie mamy do czynienia wyłącznie ze współdziałaniem, występują bowiem co najmniej trzy rodzaje relacji: po pierwsze – konkurencja; po drugie – współdziałanie; po trzecie – hybryda tych dwóch, która nazywa się *coopetition*, czyli takie konkurencjo-współdziałanie. I te wszystkie trzy relacje są równoprawne; nie można przecież wykluczyć konkurencji między nami, ale nie można wykluczyć także współdziałania. Po to, żeby te trzy relacje mogły prawidłowo przebiegać, potrzebne są z kolei trzy instrumenty: po pierwsze – instrument regulacji, głównie prawnej; po drugie – pewna polityka edukacyjna państwa; po trzecie – kwestia środowiskowa, a mianowicie kultura i etyka wzajemnych relacji. Dopiero te trzy rzeczy łącznie stanowią całość. Postaram się pokrótce o nich powiedzieć, na tyle, na ile mi czas pozwoli.

Podstawowe cele regulacji są w moim odczuciu następujące. Po pierwsze – ochrona konsumenta, czyli nabywcy usług edukacyjnych, przed produktami szkodliwymi dla niego. Jest to cały mechanizm akredytacji, który odcina te najbardziej szkodliwe produkty. Po drugie – zasady korzystania z zasobów. Istnieją dwojakiego rodzaju zasoby: zasoby ludzkie oraz zasoby finansowe i materialne. Myślę, że musimy dojść w tej sprawie do jakiegoś porozumienia. Gorąca dyskusja na temat jednoetatowości-wieloletowości jest przykładem tego, że musimy osiągnąć w tej sprawie rozsądny kompromis. I tutaj chciałem się pokłonić autorom projektu ustawy za to, że ta kwestia jest w nim w miarę dobrze regulowana. Gorzej jest ze sprawą korzystania ze środków materialnych. Myślę, że w tej dziedzinie należałoby dokonać



trochę większej regulacji, jeżeli przyjmiemy zasadę, że szkoły wyższe są równe i wszystkie pełnią funkcje służebne w stosunku do społeczeństwa, bo to są dwie kwestie podstawowe, z których wynika legitymacja uczelni. I wreszcie następna sprawa – reguły konkurencji. Bardzo istotna jest oczywiście reguła konkurencji cenowej. Konkurencja cenowa między uczelniami państwowymi i niepaństwowymi nie opiera się na zasadach *fair play*. Dlatego, że uczelnie państwowe mają pokryte podstawowe koszty i w związku z tym mogą dosyć swobodnie obniżać ceny. Tego typu dumping edukacyjny powinien być w jakiś sposób zabroniony.

Przejdźmy teraz do sprawy polityki. Po pierwsze, wydaje mi się, że naszą wielką słabością jest brak polityki edukacyjnej państwa. Państwo w tej dziedzinie całkowicie abdykowało. Sądzę zatem, że naszym celem powinno być skłonienie państwa do tego, żeby z powrotem wdrapało się na swój tron i zaczęło trochę rządzić. W przeciwnym wypadku będziemy mieli niecywilizowane relacje. O co chodzi w polityce? Chodzi po prostu o to, żeby ustalić, jakie są preferencje, priorytety, jakie są cele, do których ma zmierzać cały system edukacyjny. Myślę, że powinno to być tematem osobnej debaty.

Jest wreszcie sprawa trzecia, mianowicie pewnej kultury i etyki wzajemnych relacji. Nasze środowisko ma w tej dziedzinie wiele do zrobienia, gdyż zarówno ze strony jednych uczelni, jak i drugich zdarzały się przypadki słownej agresji, niewłaściwego traktowania drugiej strony. Pozwolę sobie na przytoczenie przykładów. Otóż jest kilka uczelni niepaństwowych, które są członkami KRASP, ale znajdują się tam w swego rodzaju getcie. I jest to dosyć dziwne, bo ja przecież mogę z rektorami Bartnickim czy Zdanowskim pójść na obiad i porozmawiać, niepotrzebny jest nam do tego żaden KRASP. Jeżeli natomiast mamy coś uzyskać z uczestnictwa w tej szacownej organizacji – z którego jesteśmy oczywiście wszyscy trzej bardzo dumni – to jednak powinniśmy być tam, gdzie należymy, tzn. Wyższa Szkoła Ubezpieczeń i Bankowości, której rektorem jest prof. Zdanowski, powinna być w organizacji zrzeszającej uczelnie ekonomiczne, a Wyższa Szkoła Humanistyczna, której rektorem jest prof. Bartnicki, powinna być w organizacji zrzeszającej uczelnie humanistyczne czy uniwersytety, bo inaczej czujemy się jak obywatele drugiej kategorii. Może nawet dojść do tego, że zabronią nam nosić czarne buty, tylko każą nosić brązowe, żebyśmy się w odpowiedni sposób odróżniali od innych, bardziej szacownych kolegów! Myślę, że jest to dobra ilustracja pewnego klimatu naszych wzajemnych relacji. Ale jestem optymistą, sądzą, że ten klimat się w niedługim czasie poprawi i nastąpi to, o czym mówiła w swojej prezentacji pani dr Ewa Chmielecka, mianowicie nowy podział uczelni, niekoniecznie na te państwowe i niepaństwowe, bo nigdy się nie zgodzę z panem prof. Woźnickim, że one są publiczne i niepubliczne. Bo publiczne są wszystkie *ex definitione*. Nie ma to nic wspólnego z konstytucją. Wydaje mi się, że będziemy mogli podzielić uczelnie według innych kategorii, bardziej pożytecznych dla polityki edukacyjnej.

Marek Ratajczak (Prorektor Akademii Ekonomicznej w Poznaniu)

W pełni się zgadzam, że na rynku jest potrzebne współdziałanie, czy też współpraca, ale niezbędna jest również konkurencja i zapewne normalną rzeczą są sytuacje, kiedy występuje połączenie elementów konkurencji ze współdziałaniem. Tyle tylko, że aby konkurencja i współdziałanie mogły odpowiadać swoim rynkowym wyobrażeniom, muszą być spełnione pewne wymagania i pewne kryteria. Rynek nie będzie właściwie tych spraw

regulował, jeżeli nie będzie chociażby czytelnej odpowiedzi na pytanie – kto tak naprawdę czym i kim dysponuje? W kategoriach rynkowych musi być jasne, z kim mamy do czynienia. Obecnie bowiem pojawiają się różnego rodzaju sytuacje, które wiekuiście będą rodzić wzajemne oskarżenia, różnego rodzaju konflikty dotyczące tego, kto ma prawo do danego programu czy publikacji, kto ma prawo powiedzieć: „to jest mój pracownik, część mojego kapitału intelektualnego, w który ja inwestowałem i w jakiejś mierze przyczyniłem się do jego rozwoju”. Oczywiście, istniejąca sytuacja jest pochodną określonej polityki państwa. Padło dzisiaj stwierdzenie, że to nie państwo stworzyło to wszystko (z myślą głównie o sektorze uczelni niepaństwowych). A jednak to państwo stworzyło to wszystko – bądź co bądź jest to działalność koncesjonowana. To państwo przyjęło pewną wizję czy pewną realizowaną politykę, która w gruncie rzeczy jest polityką niskich barier wejścia na rynek edukacyjny.

Stworzenie szkoły wyższej i kierowanie nią jest jedną z najbardziej odpowiedzialnych publicznie funkcji, trudno znaleźć funkcję porównywalnie odpowiedzialną. Tymczasem – powiedzmy sobie szczerze – warunki, jakie były (i w jakiejś mierze są) stawiane wszystkim, którzy pragną stworzyć szkołę wyższą, w tym warunki kadrowe, są relatywnie niskie. Stąd zdziwienie naszych kolegów z Niemiec czy innych krajów, że w Polsce może działać tyle szkół wyższych, bo oni sobie nie wyobrażają, że można stworzyć uczelnię mając dosłownie kilku rzeczywiście własnych pracowników. To po prostu nie mieści się w pewnym wyobrażeniu o pojęciu szkoły wyższej. A więc, tak naprawdę, państwo to wszystko stworzyło. Nie poprzez nakłady finansowe, ale poprzez pewną politykę i oczywiście sytuacja, w jakiej się znaleźliśmy, jest w jakiejś mierze nieuchronną konsekwencją tej polityki. Tyle tylko, że dobrze by było, gdybyśmy się zgodzili, iż należy to jednak traktować jako sytuację wymuszoną i przejściową. Dlatego – rozumiejąc przyczyny propozycji zapisu w projekcie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym w praktyce namaszczającego dwuetaetowość – uważam, że dobrze by było, gdyby temu zapisowi towarzyszyło stwierdzenie „nie dłużej niż jeszcze przez 10 lat”. Bo, powiedzmy sobie szczerze, gdy za 10 lat przedstawiciel jakiejś uczelni powie „nie mieliśmy czasu, żeby dopracować się własnej kadry”, to pojawi się pytanie, czym się ta szkoła zajmowała poza kształceniem ludzi i daniem im czegoś, co również zapewniło państwo – państwowego dyplomu. Powstają programy MBA, niektóre odnoszą sukces, inne nie są w stanie utrzymać się na rynku. Dlaczego? Między innymi dlatego, że nie dają czegoś, co daje każda oficjalnie działająca szkoła wyższa, która oferuje studia licencjackie czy magisterskie – państwowego dyplomu, którego posiadanie sprawia, że zawsze można liczyć na to, iż znajdą się tacy, którzy powiedzą „Może niekoniecznie wiele się za tym kryje, ale papier jest papier. W końcu będę mógł każdemu powiedzieć: jestem uznanym przez państwo licencjatem, jestem uznanym przez państwo magistrem i proszę się mnie nie czepiać”. Dlatego potrzebne są zmiany regulacji, ale dobrze by było, żeby kompromis, o którym było tu tyle mowy, nie zamienił się nam, w wyniku różnych konfliktów interesów, w „zgniły kompromis”. Miejmy nadzieję, że tak się nie stanie. Dobrze by było, gdyby zwyciężyła wizja dobra wspólnego, dobra publicznego, czy, jak kto woli, świątyni wiedzy i nauki. Wymaga to od nas wszystkich zrozumienia i odrzucenia podziału na szkoły państwowe i niepaństwowe. Rynek coraz wyraźniej oczekuje raczej podziału w kategoriach „dobre, średnie, złe”, co wcale nie znaczy, że można zakładać, iż rynek wyeliminuje szkoły złe. Zawsze się znajdują chętni do skorzystania z ich usług.



W Europie dwa podstawowe modele współdziałania szkół wyższych. Model francuski, w którym w ograniczonym stopniu przenika się sektor szkół państwowych z sektorem szkół niepaństwowych, które – co istotne – nie mają prawa wydawania takich samych państwowych dyplomów. Dyplom *Grande École* nie jest tak naprawdę dyplomem państwowym, żadna tego typu szkoła nie może dać odpowiednika naszego magistra typu *maitrise*, ponieważ z definicji jedno jest od drugiego oddzielone. Kadry mogą stosunkowo swobodnie przepływać między szkołami i podejmować dodatkowe zajęcia, ale pracownik, który korzysta z przywileju odpowiednika naszego mianowania, nie może występować w podwójnej roli: profesora uczelni państwowej oraz pracownika szkoły niepaństwowej.

W modelu brytyjskim wyraźny jest podział na szkoły słabsze i silniejsze, z większymi bądź mniejszymi tradycjami. W modelu tym każda szkoła, która wchodzi na rynek, może się zgłosić do szkoły silniejszej i powiedzieć: „ponieważ my debiutujemy, użyćcie nam swoich programów, użyćcie nam swojej kadry; namaśćcie nas, dajcie prawo np. podpierania się waszą nazwą w naszej reklamie”. Nie ma problemów, by to rozwiązać, pod jednym tylko warunkiem: co za co. Istnieją umowy franchisingowe, licencyjne, walidacyjne – całe spektrum rozwiązań, które obejmują wszystkie problemy współpracy oraz, co bardzo ważne, wynikające z tego konsekwencje finansowe. A jeżeli z kimś się świadomie umawiamy, to w tym momencie oczywiście nie mamy prawa mieć pretensji o to, dlaczego np. w reklamie podpira się on tym, że u niego pracują pracownicy z naszej uczelni.

Polski system jest natomiast hybrydą, ale bynajmniej nie tą dobrą hybrydą kooperacji i współdziałania, tylko taką hybrydą, która nie ma szans przetrwania. Kończąc, chciałbym zwrócić uwagę, że gdy my będziemy tracić czas na wzajemne wypominanie sobie grzechów, na ten rynek będą coraz bardziej wchodzić uczelnie zagraniczne. Będą nam zabierać studentów, być może zaczną nam także podbierać kadrę, a my wciąż będziemy dyskutować nad wyższością świąt Bożego Narodzenia nad świętami Wielkiej Nocy.

Zbigniew Stachowski (Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, Przewodniczący Konferencji Założycieli Uczelni Niepaństwowych)

Zaproponowana formuła i dyskusji, i spotkania ma w intencji nie tylko ramy określone „współdziałaniem”, ale także powinna nas zachęcać do podejmowania konkretnych przedsięwzięć w tym obszarze, gdyż dotychczasowa praktyka i wspólne doświadczenia związane ze współpracą obu sektorów szkolnictwa wyższego nie satysfakcjonują żadnej ze stron. Fakt, że dziś rozmawiamy o współdziałaniu uczelni państwowych i niepaństwowych ukazuje, jak wiele czasu musiało upłynąć od ustanowienia ustawy z 1990 roku umożliwiającej powstanie sektora niepaństwowego, aby powstały warunki do obustronnego dialogu i aby nieco unormowała się atmosfera obfitująca dotąd w napięcia, spory i obustronną niechęć. Był przecież czas, kiedy senatom uczelni niepaństwowych chciano nawet zabronić używania tóg. Dziś tego rodzaju pomysły zdarzają się rzadko i chociaż od czasu do czasu są ujawniane, możemy je zaliczyć co najwyżej do swoistego folkloru naszego środowiska.

Znaczący i na ogół niekwestionowany wkład w tę normalizację wzajemnych relacji między obu sektorami wniósł w ostatnich latach pan profesor Jerzy Woźnicki, któremu udało się „spacyfikować” ekstremalne stanowiska manifestujące wolę konfrontacji i niechęć wobec

konkurencji, która jest przecież naturalną konsekwencją przemian ustrojowych po 1989 roku. W imieniu Konferencji Założycieli Uczelni Niepaństwowych, której jestem przewodniczącym, dziękuję Panu, Panie Profesorze, za wszystko, co Pan uczynił w tej materii.

Reprezentuję Wyższą Szkołę Społeczno-Gospodarczą, uczelnię zlokalizowaną na peryferiach Polski, w małym, bo liczącym 3 tys. mieszkańców Tyczynie, oddalonym o 6 km od stolicy Podkarpacia. Tyczyńska perspektywa widzenia współdziałania obu sektorów jest zapewne nieco inna niż warszawska, aczkolwiek zasadnicze pryncypia współpracy i funkcjonowania szkolnictwa wyższego są jednakowe dla wszystkich. Pominę w swych rozważaniach fakt, że mój sposób myślenia i działania w interesującym nas obszarze musi uwzględniać realia lokalne. Podkarpacie ma 2 mln mieszkańców i ponad 30 szkół wyższych państwowych i niepaństwowych, wraz z filiami, oddziałami zamiejscowymi, punktami konsultacyjnymi i innymi inicjatywami, które otwierają uczelnie państwowe, i to niezgodnie z obowiązującym w tym zakresie prawem. Liczących się na rynku edukacyjnym uczelni niepaństwowych jest 5–6. O jakości oferty edukacyjnej nie będę mówił; aby wyciągnąć właściwe wnioski, wystarczy zajrzeć na strony internetowe Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Dodam tylko, że PKA nie zgłosiła zastrzeżeń do uczelni niepaństwowych. Jaka zatem może być współpraca, skoro dotychczas nie stosowano jednakowych kryteriów obecności na rynku edukacyjnym, a przyzwolenie na preferencyjne monopolizowanie pewnych obszarów było raczej oczywiste?

Powracając do zasadniczych determinantów współdziałania, na pierwszym miejscu należy – jak sądzę – wymienić uwarunkowania prawne. Permanentny brak stabilności prawnej, dwie różne ustawy o szkolnictwie wyższym, niekończące się nowelizacje dotychczasowych ustaw i brak zgody środowisk akademickich na nowe, równoprawne traktowanie obu sektorów szkolnictwa wyższego – to zasadniczy czynnik zniechęcający obie strony do aktywnego zaangażowania się we współdziałanie i współpracę, które są przecież konieczne, abyśmy zaznaczyli swoją obecność w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Szybkie uchwalenie nowej ustawy jest zatem warunkiem *sine qua non* normalnego wreszcie – to znaczy równoprawnego – funkcjonowania wyższego szkolnictwa państwowego i niepaństwowego w naszym kraju.

Drugim istotnym czynnikiem wpływającym na współdziałanie obu sektorów jest ekonomia, która warunkuje niemal wszystko w szkolnictwie niepaństwowym i niewiele dotąd warunkowała w szkolnictwie państwowym. Im szybciej wprowadzimy w życie konstytucyjną zasadę równouprawnienia – także, a może głównie, w wymiarze ekonomicznym – tym łatwiej będzie nam rozmawiać o współdziałaniu. Pogoń za pieniędzmi wszystkim nam utrudnia realizację podstawowego zadania, a mianowicie tego, co nazywamy „akademicznością” i „misyjnością” szkół wyższych. Z pozyskiwaniem środków finansowych, i ich zasobami wiąże się przecież pozycja, prestiż, status uczelni oraz jej trwanie. Uczelnie niepaństwowe doświadczają co dnia wyzwania, jakie niesie rynek. Uczelnie państwowe – nie, bo jeszcze nie muszą nazbyt się przejmować regułami rynku, chociaż już nie mogą ich lekceważyć.

Pieniądz poróżnił oba sektory, gdyż na uczelni niepaństwowe zaczęto spoglądać w kategoriach biznesu, a nie misyjności. Stało się tak m.in. za sprawą tych, którzy zakładali szkoły wyższe po to, by czerpać korzyści materialne – ale to przecież margines, który (o dziwo!) wielu przysłonił rzeczywisty obraz niekwestionowanych sukcesów sektora niepaństwowego.



Założyciele uczelni niepaństwowych – którzy zaangażowali własne pieniądze i ponoszą pełną odpowiedzialność za wszystko w swoich szkołach, w zamian otrzymując co najwyżej odrobinę satysfakcji i zapewniając sobie miejsce pracy – nie zasłużyli na to, aby ze swojej innowacyjności, a niekiedy i sukcesów, tłumaczyć się i usprawiedliwiać, że mieli odwagę zrobić coś dobrze, ale inaczej. Dziwi to tym bardziej, że wielu z tych założycieli (ponad 50%) było pracownikami naukowo-dydaktycznymi uczelni państwowych. Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtuskach oraz Krakowska Szkoła Wyższa to klasyczne przykłady uczelni założonych przez profesorów, którzy odważyli się w dalszym ciągu robić to, co dotychczas, tyle tylko że inaczej.

Tę koniunkturę konfrontacji i oskarżeń pod adresem uczelni niepaństwowych stymulują ci, którzy w nich nie pracują i nie mają możliwości tzw. dorabiania. To głównie oni są inspiratorami restrykcyjnych uchwał senatów uczelni państwowych zakazujących swym nauczycielom akademickim pracy w uczelniach niepaństwowych. Niestety, nie mamy możliwości, i nigdy nie będziemy mieli, zatrudnienia wszystkich, którzy chcieliby pracować w naszych uczelniach.

W próbach budowania podstaw partnerskiego współdziałania należy zatem uwzględnić wewnętrzną niechęć szkolnictwa państwowego do naszego sektora, który działa wedle innych zasad i który nie jest ani anomalią systemową, ani polipem wyrosłym na zdrowym organizmie szkolnictwa państwowego. Uczelnie niepaństwowe tak wielkiej niechęci do sektora państwowego nie wykazują i chociaż widzą w nim poważnego konkurenta, to liczą na współpracę i współdziałanie, które już w najbliższych latach, w wyniku niżu demograficznego, będą koniecznością.

Józef Szabłowski (Rektor Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych)

Pragnę zwrócić uwagę na znaczne rozwarstwienie uczelni niepaństwowych. Mamy uczelnie najstarsze – te nadające stopień doktora; jest około stu uczelni, które reprezentują dobry poziom i już okrzepły, mają bazę, kadrę itd. Istnieje wreszcie 100–120 szkół zupełnie nowych. W związku z tym nie możemy powiedzieć, że niepaństwowe szkoły wyższe za 10 lat będą miały własną kadrę, bo przecież dopiero co powstały nowe uczelnie. Chciałem także mówić o konkurencji, ale uprzedził mnie pan prof. Andrzej Koźmiński. Pragnę więc tylko podkreślić, że konkurencja jest dzika. Jeżeli nie będziemy mieli w konkurencji jakichś ustalonych zasad, nie ustalimy pewnego porozumienia, to ta konkurencja będzie wyniszczająca. Będzie bardzo dobra tylko dla mediów, bo będziemy się o różne rzeczy oskarżali. Wydaje mi się też, że te niepaństwowe szkoły wyższe, które osiągnęły najwyższy szczyt rozwoju i „akademickość”, chyba trochę zapominają o uczelniach najmłodszych, które tę akademickość mogą uzyskać za lat 10 czy 8.

Następny wątek, który chciałbym poruszyć, dotyczy kadr. W mojej uczelni mam 8 pracowników, którzy obronili prace doktorskie w innych szkołach wyższych, bo Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania nie ma takich uprawnień, ale 60–70 asystentów pisze prace doktorskie. Przewiduję, że w następnych latach będę miał po 4–6 doktoratów. Pierwsze habilitacje będą za 5 lat.



Chciałbym jeszcze uświadomić pewną sprawę przedstawicielom państwowych szkół wyższych. To nieprawda, że w uczelniach niepaństwowych jest bardzo dużo pieniędzy, że profesorowie zarabiają po 15 tys. zł. Ja to policzyłem – przeciętnie w całej Polsce profesor w uczelni niepaństwowej zarabia najwyżej 4 tys. zł. Mogę to udowodnić na podstawie danych GUS. Cały fundusz wynagrodzeń, który został wypłacony w 2002 roku, wynosił prawie 6 mld zł. Z tego na uczelnie niepaństwowe przypada 882 mln zł. A zatem uczelnie niepaństwowe kształcą 29% studentów i absorbują 14,8% całego funduszu wynagrodzeń.

Wydaje mi się, że dotychczas polskie szkolnictwo wyższe funkcjonowało zupełnie dobrze – bez tych podziałów, bez żadnych „grubych kresek”. Nie stawiamy tych kresek, nie było podziału na uczelnie akademickie–nieakademickie, publiczne–niepubliczne. Pan prof. Franciszek Ziejka powiedział, że wszystkie szkoły stanowią dobro publiczne. Przecież w tych ustawach dotychczas nie było takiego zapisu, po co to wprowadzać, po co drażnić środowisko? Są drobne rzeczy, nikomu niepotrzebne, które tylko wprowadzają zadrażnienie. Zostawmy je. Tym bardziej że studia magisterskie są powszechnie uznane za studia akademickie – pięcioletnie. Nie może być tak, żeby szkoła nieakademicka dawała dyplom akademicki.

Jerzy Błazejowski

Podczas tej dyskusji usłyszałem tylko jedno słowo, które dzieli uczelnie (nazwę je tak jak jest w zapisie ustawy – publiczne i niepubliczne, chociaż potem będę unikał tego określenia, a mianowicie słowo „współzawodnictwo” (czy konkurencja – *competition*). Poza tym istnieje wiele obszarów, które są wspólne. Takim obszarem wspólnym jest np. uczestnictwo w badaniach naukowych – tutaj współdziałanie jest możliwe i wręcz niezbędne. Możliwe jest także współdziałanie na polu kształcenia (na trzecim stopniu, czyli kształcenia doktoranckiego). Wyrażona przez rektora Mariana Harasimiuka idea tworzenia środowiskowych studiów doktoranckich, które byłyby na dobrym czy bardzo dobrym (światowym) poziomie, jest godna zauważenia i wydaje się, że oba sektory mogłyby w tym zakresie szeroko współdziałać. Projekt ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* stwarza takie możliwości.

Wróć jeszcze na moment do standardów nauczania. Standardy nie są po to, aby komukolwiek utrudniać życie, ale powinny być wspólnie wypracowanym kanonem, jak i czego uczyć oraz kogo wykształcić. Można by dopuścić, aby uczelnie kształciły jak chcą, gdyby dyplom nie był dyplomem państwowym. To nieprawda, że standardów nauczania nie ma w innych krajach. Wiem, że są, i niekiedy w większym niż u nas stopniu regulują kształcenie. Bywa, że obszaru kształcenia nie ustalają ministrowie czy instytucje do tego powołane, ale np. towarzystwa naukowe. Widzę w tej dziedzinie szerokie możliwości współdziałania.

Jest jeszcze jeden problem, na który pozwolę sobie zwrócić uwagę, a mianowicie wspólne myślenie o eliminowaniu wypaczeń w naszym środowisku, które niestety są coraz częstsze. Sądzę, że to powinno być naszą wspólną troską. Z zewnątrz jesteśmy bowiem widziani jako jedno szkolnictwo wyższe w Polsce. Wypaczenia, które tak wyraziście pojawiły się w różnych obszarach naszego życia, zaczynają również dotyczyć środowiska akademickiego. Środowisko to jest ciągle jeszcze bardzo dobrze postrzegane przez społeczeństwo i trzeba ten dobry wizerunek zachować w przyszłości. Myślę, że powinniśmy o to dbać wspólnie.



Głos po dyskusji

Ryszard Hayn (Przewodniczący Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP)

Z uwagą słuchałem tych wypowiedzi, jako że problem szkolnictwa wyższego jest mi bliski z racji mojego doświadczenia zawodowego, ale sądzę, że również z tego powodu, że wszyscy mamy świadomość, iż nowe prawo dotyczące szkolnictwa wyższego jest niezbędne. Rozwój szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych spowodował, że znacząco wzrosła liczba studentów, pojawiły się nowe uczelnie, nowe formy kształcenia. Była tutaj mowa o uczelniach niepublicznych oraz o wyższych szkołach zawodowych. Jest jeszcze tzw. kształcenie na odległość, o którym nie mówiono, ale ta forma się pojawia, istnieje. Na tym tle powstały się problemy, które trzeba po nowemu rozwiązywać. Wspominali Państwo braki kadrowe, wieloletowość, kłopoty organizacyjne, jakościowe, zwłaszcza nowych uczelni, problemy programowe, finansowe, rywalizację o studentów. Wydaje się, że te zjawiska się nasilały w związku z niżem demograficznym w szkołach wyższych oraz możliwością kształcenia naszej młodzieży przez uczelnie zagraniczne po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Wszystko to wymaga uporania się z sytuacją, uporządkowania systemu. Sądzę, że jednym z najistotniejszych etapów zmierzających do tego uporządkowania było powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Oczywiście, Komisja nie jest w stanie przekroczyć pewnego progu wydolności, to nie może być praca, jak mówią, na akord, na bylejakość, bo jest to zadanie bardzo poważne. Niemniej, jest to krok we właściwym kierunku i myślę, że zgodzimy się, iż nieważne, czy uczelnie są publiczne, czy niepubliczne, istotne jest, żeby były dobre i spełniały określone wymogi, to jest rzecz, co do której wszyscy się zgadzamy.

Pragnę przypomnieć, że postulaty przyjęcia nowego prawa o szkolnictwie wyższym nie są nowe. Nie pojawiły się w tej kadencji parlamentu. W przeszłości, w poprzedniej kadencji, gdy też działałem w Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, mieliśmy różne sygnały, propozycje, ale żaden oficjalny projekt nie dotarł do Sejmu (pamiętam, że było kilkanaście projektów modyfikowanych, co do których środowisko nie było zgodne, zgłaszało zastrzeżenia i uwagi).

Chciałbym przestrzec, żeby znowu nie powtarzać tej sytuacji. Głosy, które tutaj padały, i te, które do mnie docierają (ponieważ projekt zespołu pana prof. Woźnickiego jest znany) świadczą o istnieniu różnego rodzaju kontrowersji i rozdzwięków. Dobrze, że są one przedmiotem dyskusji. Bardzo istotne jest to, co wypracuje środowisko akademickie, ale następnym etapem jest „obróbka legislacyjna” ustawy w parlamencie: Sejmie i Senacie. Obawiam się, że powstanie sytuacja nacisków, agitacji, krytyki, publicznego zamieszania. Dobrze zatem się stało, że projekt jest przedmiotem dyskusji w Państwie środowisku, zanim trafi do parlamentu. Jest to bardzo poważne wyzwanie i sądzę, że jedyną szansą na to, by nie powtórzyła się sytuacja z poprzedniej kadencji, jest po prostu dialog, współpraca i sukcesywne porozumienie co do poszczególnych zapisów. Sądzę, że będzie to potrzebne nam, parlamentarzystom, środowisku akademickiemu, a także wszystkim tym, którym leży na sercu dobro polskich uczelni. Wyrażam też przekonanie, że cel ten uda się osiągnąć wspólnymi siłami.

Nadesłane komunikaty

JERZY BŁAŻEJOWSKI
Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego

Udział uczelni publicznych i niepublicznych w ustalaniu standardów nauczania

Kształcenie w polskim szkolnictwie wyższym odbywa się w ramach kierunków studiów. Mówi o tym art. 4 ust. 5 *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 1990 roku (DzU 1990, nr 65, poz. 385): „nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów”. Po nowelizacji ustawy w 2001 roku (DzU 2001, nr 85, poz. 924) odpowiedni zapis znalazł się w art. 4a ust. 1: „nauczanie w uczelni odbywa się w ramach kierunków studiów, zgodnie z ustalonymi standardami nauczania”. Jednak *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych* z 1997 roku (DzU 1997, nr 96, poz. 590) dopuszczała „kształcenie studentów” w „zakresie kierunków lub kierunków i specjalności zawodowych” (art. 3 ust. 1, p. 1). Kształcenie w ramach specjalności zawodowych – uruchamiane na podstawie tej ostatniej ustawy – nie jest kontynuowane, gdyż po ukazaniu się *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 12 lutego 2003 roku* (DzU 2003, nr 34, poz. 285) wszystkie specjalności zawodowe zostały przypisane kierunkom, uczelniom zaś, które kształciły w pierwotnym systemie pozostawiono czas (do 30 września 2005 roku) na dostosowanie kształcenia do zmienionych regulacji. W projekcie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (tekst z 6 czerwca 2003 roku; www.frp.org.pl; art. 3, ust. 1, p. 21) stwierdza się natomiast, że „kierunek studiów to wyodrębniony zakres kształcenia w ramach studiów wyższych prowadzących do uzyskania określonego tytułu zawodowego”. Nieco odmienną definicję kierunku studiów podawała *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 1982 roku (DzU 1985, nr 42, poz. 201), a mianowicie „nauczanie w szkołach [wyższych] jest prowadzone w ramach kierunków studiów, które odpowiadają dziedzinom nauki, sztuki, specjalnościom naukowym, artystycznym i zawodowym” (art. 10, ust. 1). Jakkolwiek by definiować kierunki studiów, ich wprowadzenie oznacza, że pełny obszar kształcenia jest podzielony na skończoną liczbę nie pokrywających się lub częściowo pokrywających się obszarów wiedzy. Nazwy kierunków studiów – zgodnie ze znówelizowaną w 2001 roku *Ustawą o szkolnictwie wyższym* (art. 4a, ust. 2, p. 2) – ustala minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego. Aktualny wykaz obejmuje 104 kierunki studiów: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 28 marca 2002 roku* (DzU 2002, nr 55, poz. 480) wymienia 102 kierunki, a *Rozporządzenie z 13 maja 2003 roku* (DzU 2003, nr 101, poz. 933) – dwa dalsze kierunki i zmienia nazwy dwóch ustanowionych wcześniej kierunków.

Kształcąc w ramach kierunków studiów, uczelnie są zobowiązane do przestrzegania standardów edukacyjnych, które ustala minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, na podstawie art. 4a, ust. 2, p. 3 znówelizowanej w 2001 roku *Ustawy o szkolnictwie wyż-*



szym. Zgodnie z tą regulacją Minister Edukacji Narodowej i Sportu obwieścił standardy edukacyjne dla 72 kierunków studiów na poziomie magisterskim oraz 35 kierunków na poziomie zawodowym (DzU 2002, nr 166, poz. 1004 oraz DzU 2003, nr 144, poz. 1401). Opublikowane standardy były efektem wieloletniej pracy koordynowanej przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Treści standardów były formułowane przez ponad 10 lat, na mocy bowiem *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 1990 roku (art. 42, ust. 1, p. 1) „Rada Główna na wniosek Ministra Edukacji Narodowej lub z własnej inicjatywy” miała prawo określania „warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, minimalnych wymagań programowych [obecnie standardów edukacyjnych] dla poszczególnych kierunków studiów oraz nazwy tych kierunków”.

Standardy dla wielu kierunków powstały w ostatnich latach, a wieloma zajmujemy się obecnie. Rola Rady Głównej po nowelizacji *Ustawy o szkolnictwie wyższym* w 2001 roku, jest jednak odmienna i sprowadza się do koordynowania prac nad ich przygotowaniem – w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej i Sportu. Obecnie opracowujemy brakujące standardy edukacyjne dla około 20 kierunków na poziomie magisterskim i około 40 na poziomie zawodowym.

Ostateczną formę standardów edukacyjnych akceptuje minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, zasięgając opinii instytucji i gremiów uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym. Najważniejszy jest jednak etap ich przygotowywania. Dlatego Rada Główna prowadzi od roku szerokie konsultacje ze środowiskiem akademickim oraz z instytucjami w nim funkcjonującymi, m.in. Państwową Komisją Akredytacyjną i Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Jest wielce prawdopodobne, że brakujące standardy zostaną przekazane Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu w ciągu najbliższych miesięcy. W ten sposób zamknięta zostanie pierwsza edycja standardów. Od 2004 roku czeka nas nowelizacja, modernizacja, a być może przygotowanie nowych standardów, niektóre bowiem stały się nieaktualne, a inne różnią się znacznie, gdyż były przygotowane przez różne składy Rady. Zanim do tego dojdzie, Rada – współdziałając z MENiS – będzie prowadziła szerokie konsultacje dotyczące:

- listy i nazw kierunków studiów;
- listy i nazw kierunków, dla których prowadzone będą jednolite studia magisterskie;
- formuły standardów studiów I i II stopnia:
 - określenia zakresu informacji potrzebnych do scharakteryzowania sylwetki absolwenta,
 - ustalenia ogólnej liczby godzin oraz udziału w niej przedmiotów zdefiniowanych w standardach,
 - ustalenia przedmiotów kształcenia ogólnego, podstawowego i kierunkowego,
 - ustalenia treści przedmiotów kształcenia podstawowego i kierunkowego,
 - ustalenia relacji godzinowych na studiach stacjonarnych, zaocznych i wieczorowych,
 - sprecyzowania wymagań specjalnych (np. dotyczących zawodu lekarza, inżyniera itp.);
- ram funkcjonowania studiów doktoranckich (III stopnia).



Jerzy Błazejowski

Powyższe hasła z pewnością nie wyczerpują wszystkich zagadnień, które należy przeanalizować przed przystąpieniem do opracowywania drugiej edycji standardów. Zostały one wyszczególnione w analizie zapisów obowiązującej *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz w propozycjach, które znajdują się w projekcie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Wydaje się też celowa kontynuacja idei minimów programowych, a później pierwszej edycji standardów edukacyjnych. Standardy zaczęły bowiem być realizowane i zdobywamy pierwsze doświadczenia, jak sprawdzają się w praktyce. Wiele z nich powstało przy udziale szerokiej reprezentacji środowiska akademickiego i celowe jest, aby zdobyte doświadczenie wykorzystać w trakcie przygotowywania drugiej edycji standardów.

Nawiązując do tematu konferencji „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy”, wydaje się, że obszarem możliwego i wskazanego współdziałania jest ustalanie kanonów edukacji na poziomie wyższym. Troską bowiem sektora publicznego i niepublicznego winno być, aby jakość kształcenia była jak najwyższa, aby szkolnictwo w naszym kraju było przejrzyste zorganizowane, aby eliminowane były wypaczenia i aby istniały ramy zdrowej konkurencji. Jak można zrealizować współdziałanie w tym obszarze? Otóż poprzez zapraszanie do współpracy uczelni z obu sektorów oraz instytucji grupujących szkoły wyższe (konferencje rektorów, inne organizacje).

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego wsłuchuje się we wszystkie głosy, które napływają ze środowiska na temat funkcjonowania szkolnictwa wyższego w naszym kraju i rozważa wszelkie uwagi dotyczące nazw kierunków studiów, standardów edukacyjnych czy innych regulacji. Współdziałając z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu, Rada pragnie jak najlepiej służyć publicznemu i niepublicznemu sektorowi szkolnictwa wyższego oraz jest otwarta na wszelkie konstruktywne propozycje płynące z uczelni.



Unia personalna w szkolnictwie wyższym

Uwagi wstępne

Przedmiotem niniejszego opracowania są różne formy zjawiska, które można określić mianem „unii personalnej w szkolnictwie wyższym”. Kojarzone jest ono przede wszystkim z powiązaniem uczelni państwowych z niepaństwowymi. Jednak prawie wszystkie kwestie, które zostaną poruszone w dalszych fragmentach, można także analizować w odniesieniu do związków łączących niektóre szkoły państwowe czy też występujących w ramach sektora szkół niepaństwowych.

Swoje uwagi opieram na następujących założeniach. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe można traktować jako swego rodzaju dobro wspólne całego środowiska akademickiego, a także całego społeczeństwa. W kategoriach społecznych szkolnictwo wyższe ma przy tym cechy tzw. dobra szczególnie cennego (ang. *merit good*). Oznacza to, że efekty społeczne szkolnictwa wyższego są czymś więcej niż prostą sumą efektów prywatnych oraz że rynek nie może być jedyną formą regulacji tego obszaru aktywności ekonomicznej. Po drugie z punktu widzenia odbiorców usług szkolnictwa wyższego coraz mniejszą rolę będzie odgrywał podział uczelni w kategoriach własnościowych, a coraz większą – segmentacja związana z oceną szeroko rozumianej jakości edukacji. I wreszcie po trzecie, na rynku szkolnictwa wyższego naturalnymi zjawiskami są zarówno konkurencja, jak i kooperacja czy też współdziałanie różnych podmiotów. Tyle tylko, że w punkcie wyjścia dyskusji o relacjach między uczestnikami rynku szkolnictwa wyższego niezbędna jest obiektywna analiza istniejącej sytuacji, bez przyjmowania *a priori* jakichkolwiek założeń dotyczących wad czy zalet którejkolwiek uczestnika rynku. Taka analiza powinna służyć określeniu pewnych warunków brzegowych, których spełnienie byłoby niezbędne po to, by móc określać konkurencję mianem „uczciwej”, a kooperację mianem „autentycznej”.

Szkolnictwo wyższe w Polsce i jego zasoby kadrowe

Syntetyczne przedstawienie zmian, jakie zaszły w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie od rozpoczęcia zmian ustrojowych zawiera tabela 1.



Tabela 1. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1989–2002

Wyszczególnienie	Rok akademicki		
	1988/1989 (1)	2001/2002 (2)	(2) / (1) (w %)
Liczba studentów (w tys.)	356,4	1718,7	482,2
w tym: w zakresie ekonomii i zarządzania	34,9	508,6	1457,3
Liczba szkół wyższych	92	344	373,9
w tym: niepaństwowych	1	221	221 razy
Wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym ^a	12,9	43,6	338,0
Nakłady na szkolnictwo wyższe ze środków budżetowych ^b	4288,8	6370,7	148,5
Studenci studiujący w trybie (w %)			
– dziennym	76,5	44,5	58,2
– zaocznym	22,6	49,8	220,6
w tym: w zakresie ekonomii i zarządzania w trybie			
– dziennym	71,6	27,5	38,4
– zaocznym	27,5	65,5	238,3
Liczba nauczycieli akademickich ^c (w tys.)	59,1	86,0	145,5
w tym: w zakresie ekonomii i zarządzania	2,8	9,5	339,3

^a Wskaźnik brutto.

^b Lata 1988 i 2001, w mln nowych złotych, ceny z roku 2001.

^c Osoby zatrudnione na kilku etatach liczone wielokrotnie.

Źródło: Rocznik statystyczny GUS 1990 i 2002.

Sukces edukacyjny w zakresie ilościowego rozwoju szkolnictwa wyższego, zilustrowany danymi tabeli, nie byłby możliwy, gdyby nie aktywność ludzi, którzy byli gotowi podjąć ryzyko związane z tworzeniem nowych instytucji edukacyjnych lub zwiększyć swe zaangażowanie dydaktyczne znacznie powyżej minimum wynikającego z tzw. pensum oraz gdyby tej aktywności nie towarzyszyła określona polityka państwa.

Politykę państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia można określić mianem polityki niskich barier wejścia, powiązanej z ograniczaniem ryzyka działalności na rynku edukacji na poziomie wyższym.

Niskie bariery wejścia były pochodną ograniczonych wymogów, w tym także kadrowych, jakie trzeba było spełnić, by uzyskać pozwolenie na utworzenie szkoły wyższej. W sferze kadrowej wymagania ilościowe związane z tworzeniem uczelni zostały jeszcze dodatkowo osłabione poprzez zaakceptowanie szeroko rozumianej unii personalnej szkół wyższych, a zwłaszcza tradycyjnych uczestników rynku, czyli uczelni państwowych i nowo powstających podmiotów, przede wszystkim należących do sektora szkół niepaństwowych.

Polityka ograniczania ryzyka towarzyszącego tworzeniu szkół wyższych wiąże się z łączeniem pozwolenia na podjęcie działalności z automatycznym przyznawaniem prawa do wydawania państwowego dyplomu. Inne ryzyko podejmuje bowiem ktoś, kto musi dopiero przekonać rynek do tego, że oferowany przez niego produkt (w tym przypadku usługa edukacyjna) spełnia określone wymogi i oczekiwania, a inne jest ryzyko tego, kto może, do pewne-



go stopnia niezależnie od jakości i efektywności własnych działań, zagwarantować państwowi, i w świetle prawa niczym nie różniący się od innych, dyplom końcowy.

Scharakteryzowane powyżej dwie cechy polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego były konsekwencją dążenia do uzyskania zasadniczego zwiększenia liczby studentów i osób

Tabela 2. Samodzielni pracownicy nauki w dziedzinie nauk ekonomicznych oraz potrzeby kadrowe w zakresie wyższego szkolnictwa ekonomicznego w roku 2002

Wyszczególnienie	Uczelnie publiczne			Uczelnie niepubliczne i inne instytucje	Ogółem
	razem	pięć publicznych uczelni ekonomicznych	pozostałe uczelnie publiczne		
Samodzielni pracownicy nauki w zakresie nauk ekonomicznych (liczba osób) ^a	1189	613	576	694 ^b	1883
Dostępna kadra w relacji do potrzeb w zakresie trzech podstawowych kierunków studiów (w %) ^c	173,8	510,8	102,1	43,9 ^d	119,2 ^e
Dostępna kadra w relacji do potrzeb w zakresie ośmiu kierunków studiów (w %) ^c	100,8	255,4	61,3	30,8 ^d	83,6 ^e

^a Na podstawie danych *Informatora nauki polskiej* oraz danych pozyskanych ze szkół wyższych; dane dotyczące uczelni publicznych obejmują osoby mające tytuł profesora oraz osoby ze stopniem doktora habilitowanego zatrudnione na podstawie mianowania, w skład nauk ekonomicznych wchodzi: ekonomia, nauki o zarządzaniu i towaroznawstwo.

^b Samodzielni pracownicy nauki z zakresu nauk ekonomicznych zatrudnieni na podstawie umowy o pracę w szkolnictwie wyższym, zatrudnieni poza szkolnictwem wyższym oraz osoby emerytowane nieaktywne zawodowo.

^c Trzy podstawowe kierunki studiów to: ekonomia, zarządzanie i marketing oraz finanse i bankowość. Potrzeby kadrowe oszacowano przy założeniu wymogu jednego miejsca pracy w szkolnictwie wyższym i przy uwzględnieniu liczby jednostek organizacyjnych w szkolnictwie wyższym mających uprawnienia do prowadzenia studiów wyższych magisterskich i/lub zawodowych w ramach trzech wymienionych kierunków oraz regulacji ministerialnych dotyczących tzw. minimum kadrowego. Tak otrzymaną wielkość potrzeb kadrowych porównano z zawartą w pierwszym wierszu tabeli dostępną kadrami. W przypadku wyższych szkół zawodowych prowadzone specjalności przyporządkowano do odpowiednich kierunków.

^d Przy założeniu, że w szkolnictwie wyższym niepaństwowym pracują wszystkie, ale zarazem wyłącznie, osoby nie będące zatrudnione na podstawie mianowania w szkolnictwie państwowym.

^e Przy założeniu, że wszyscy samodzielni pracownicy nauki z zakresu nauk ekonomicznych pracują w szkolnictwie wyższym.

^f Ośmiu kierunków studiów to: trzy wymienione w przypisie c oraz informatyka i ekonometria, towaroznawstwo, gospodarka przestrzenna, stosunki międzynarodowe, zarządzanie i inżynieria produkcji. Obliczenia przy założeniu, że w uczelniach o profilu ekonomicznym minimum kadrowe zapewniają wyłącznie osoby należące do grupy samodzielnych pracowników w dziedzinie nauk ekonomicznych.

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Informatora nauki polskiej*, danych z uczelni oraz informacji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.



mających wyższe wykształcenie w warunkach – bardziej niż skromnego i nie pozostającego w żadnym związku ze zwiększeniem liczby studentów – wzrostu nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe.

Zastanawiając się nad zasygnalizowanymi w tytule opracowania zjawiskami, trzeba zatem zawsze pamiętać, że są one w dużym stopniu rezultatem określonej polityki państwa.

Jak już wspomniano, w zasadzie nieuniknionym następstwem polityki państwa w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego musiała stać się – w znacznej mierze przymusowa – unia personalna różnych uczelni. Skalę problemu ilustruje tabela 2, w której przedstawiono wyniki szacunku sytuacji kadrowej w grupie tzw. samodzielnych pracowników nauki w obrębie – szczególnie popularnego – wyższego szkolnictwa ekonomicznego. Przy tym nawet przyjmując, że ze względu na niedoskonałości informacji pierwotnych, zawarte w tabeli wyniki obliczeń mają tylko charakter przybliżony, to wymowa tych danych jest jednoznaczna. Obecnie przyjęcie regulacji zakładającej bezwzględne egzekwowanie zasady jednego miejsca pracy w szkolnictwie wyższym byłoby równoznaczne z decyzją o likwidacji lub przynajmniej znacznym ograniczeniu skali działania większości niepublicznych szkół wyższych oraz części szkół publicznych, a zwłaszcza państwowych szkół zawodowych. Oznaczałoby to zarazem konieczność zmniejszenia liczby studiujących, gdyż te szkoły wyższe, które pozostałyby na rynku, nie miałyby możliwości wchłonięcia studentów uczelni likwidowanych z powodów kadrowych.

Unia personalna w szkolnictwie wyższym jest więc w obecnych warunkach nieunikniona, tyle tylko, że – w moim przekonaniu – należy ją traktować jako przejściową konsekwencję wystąpienia tzw. *force majeure*, a nie jako stan naturalny, możliwy do utrzymania w długim okresie.

Wielość miejsc pracy

Wielość miejsc pracy nauczycieli akademickich występuje w każdej sytuacji, gdy osoba, dla której praca dydaktyczna czy też naukowo-dydaktyczna jest zasadniczą formą aktywności zawodowej, podejmuje pracę zarobkową poza instytucją będącą dla niej podstawowym miejscem pracy. W przypadku osób zatrudnionych na podstawie mianowania w uczelni państwowej, to właśnie ta szkoła jest, w kategoriach formalnoprawnych, podstawowym miejscem pracy.

Oczywiście, dodatkowa aktywność zawodowa nie musi polegać na pracy dydaktycznej w innej szkole wyższej, jednak w dalszych rozważaniach ograniczę się tylko do wielości miejsc pracy w charakterze nauczyciela akademickiego. Wielość miejsc pracy nie musi się przy tym wiązać z formalizacją poprzez zawarcie umowy o pracę. W praktyce często spotykanym rozwiązaniem są stałe, powtarzalne umowy cywilnoprawne.

Zastanawiając się nad konsekwencjami wielości miejsc pracy, należy rozróżnić analizę z punktu widzenia bezpośrednio zainteresowanego oraz z punktu widzenia instytucji korzystających z jego pracy. Dla nauczyciela akademickiego wielość miejsc pracy dydaktycznej oznacza nierzadko możliwość korzystania ze swoistych efektów skali. Raz przygotowany wykład może być realizowany w różnych instytucjach, za każdym razem traktowany jako dzieło autorskie. Odwołując się do bliskich ekonomistom pojęć kosztu krańcowego i przychodu krańcowego, można uznać, że podjęcie zajęć w kolejnej instytucji wiąże się z relatyw-



nie niskim kosztem krańcowym (oczywiście pomijając elementy trudno wymierne, takie jak zmęczenie, rezygnacja z czasu wolnego czy ograniczenie aktywności naukowej) oraz stosunkowo wysokim – i jak najbardziej wymiernym – przychodem krańcowym.

Ta właśnie – częściowo pozorna, bo oparta na elementach wymiernych – niekiedy bardzo korzystna relacja przychodu krańcowego i kosztu krańcowego związana z dodatkową aktywnością dydaktyczną powoduje, że – w moim przekonaniu – nie można oczekiwać, iż problem nadmiernej aktywności części kadry dydaktycznej na rynku edukacyjnym można rozwiązać wyłącznie poprzez wzrost wynagrodzeń w podstawowym miejscu pracy. Oczywiście nie oznacza to, że uważam, iż płac nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach państwowych nie należałoby, i to znacząco, zwiększyć.

Dla nauczyciela akademickiego wielość miejsc pracy oznacza także inne korzyści niż finansowe. Pozwala mu to na zetknięcie się z innymi zespołami dydaktycznymi i naukowymi (z inną, niekiedy w pewnych elementach dość odmienną od tej znanej z macierzystej instytucji) kulturą organizacji. W jakiejś mierze, w polskich realiach, gdy w przypadku pracowników uczelni państwowych dominuje model kariery stacjonarnej (czyli od studenta aż do profesora zwyczajnego w tej samej instytucji), wielość miejsc pracy pełni funkcję surogatu charakterystycznego dla Stanów Zjednoczonych i przynajmniej części krajów Europy Zachodniej modelu kariery mobilnej, związanej z – nierzadko obowiązkową – okresową zmianą uczelni i środowiska, w którym się funkcjonuje.

Dla instytucji będącej w świetle prawa podstawowym miejscem pracy danej osoby, wykraczająca poza granice tej instytucji aktywność dydaktyczna i niekiedy naukowa oznacza zarówno korzyści, jak i straty.

Korzyści wynikają ze wspomnianego już dodatkowego doświadczenia, jakie zyskują osoby pracujące także poza macierzystą uczelnią. Czasem łatwiej jest proponować (czy uzasadniać) zmiany w uczelni, odwołując się do doświadczeń innych instytucji, znanych z autopsji przynajmniej części własnej kadry. Korzyści związane są także z tym, że dorabianie poza macierzystą uczelnią jest niekiedy alternatywą dla decyzji o oficjalnym przejściu do innej szkoły wyższej lub odejściu z zawodu. Sprawa ta nie jest bez znaczenia zwłaszcza w przypadku mniejszych zespołów akademickich. Korzyści mogą też wiązać się z pozyskaniem części kandydatów na studia. Dotyczy to przede wszystkim magisterskich studiów uzupełniających. Praca części kadry dydaktycznej w innych uczelniach, zwłaszcza nie mających uprawnień magisterskich, może bowiem przyczyniać się do podjęcia decyzji o kontynuowaniu edukacji w szkole, z której np. wywodził się promotor pracy licencjackiej.

Niestety, dodatkowa aktywność własnych pracowników dla macierzystej uczelni oznacza także (a niekiedy przede wszystkim) problemy: poczynając od tak prozaicznej, acz skądinąd bardzo ważnej kwestii jak planowanie zajęć (ograniczenia będące pochodną zobowiązań niektórych osób wobec innych instytucji edukacyjnych), a kończąc na jakości dydaktyki oraz poziomie i efektach aktywności naukowej. Nadmierna liczba zajęć dydaktycznych musi bowiem wpływać negatywnie na szeroko rozumianą jakość dydaktyki. Bo choć prawdą jest, że dobry wykładowca będzie mniej więcej na równym poziomie prowadził zajęcia wszędzie tam, gdzie się ich podejmie, to jednak po przekroczeniu pewnej granicy obowiązków dydaktycznych nie ma już za bardzo czasu ani na aktualizację przekazywanych treści, ani na doskonalenie form przekazu, ani na to, co jest szczególnie ważne, czyli działalność badawczą, której efekty powinny stanowić podstawę rozwoju dydaktyki. Tak więc to, co dla wykła-



dowcy jest, jak już wspomniano, nierzadko szansą wykorzystania efektów skali, dla macierzystej instytucji może oznaczać pogorszenie efektywności procesu dydaktycznego (gorsza jakość dydaktyki, czyli efektu, w relacji do wypłacanego wynagrodzenia, czyli nakładu) oraz ograniczenie aktywności naukowej, istotnej z punktu widzenia pozycji uczelni na rynku nauki i szkolnictwa wyższego.

Również dla instytucji będącej miejscem dodatkowej aktywności zawodowej sytuacja taka oznacza efekty zarówno pozytywne, jak i negatywne. Podstawową konsekwencją jest możliwość korzystania z – w gruncie rzeczy cudzego – kapitału ludzkiego, bez ponoszenia żadnych nakładów na jego rozwój bądź przy nakładach znikomych, tudzież przy bardzo ograniczonych – w stosunku do zatrudnienia etatowego na warunkach podstawowego miejsca pracy – kosztach. Sto osiemdziesiąt godzin zajęć (standardowe pensum profesora) jest nawet kilkakrotnie tańsze w przypadku umowy cywilnoprawnej niż wówczas, gdy realizacja tych zajęć jest pochodną umowy o pracę. Czasem wraz z wykładowcą pozyskiwane jest też *know-how*, którego jest on nośnikiem (np. programy zajęć). Niekiedy możliwe jest także – nawet nieświadome – przenoszenie na instytucję-dawcę kadry części kosztów rzeczowych związanych z realizacją procesu dydaktycznego.

Korzyścią może być także dostęp do nazwy instytucji będącej podstawowym miejscem pracy osoby zatrudnianej. Czasem bowiem w informacjach przekazywanych potencjalnym kandydatom na studia mniej lub bardziej eksponuje się fakt pracy w danej uczelni wykładowców z innej lub innych szkół wyższych. Można to postrzegać jako uwiarygodnianie danej instytucji za pomocą prestiżu innej uczelni, a zarazem jako formę korzystania z cudzych aktywów w postaci tzw. wartości niematerialnych i prawnych. Oczywiście sprawą otwartą jest, gdzie kończy się informacja oparta tylko na faktach („u nas pracuje wykładowca ze szkoły X”), a gdzie zaczyna wykorzystywanie tej informacji do tego, by wysłać do kandydatów sygnał, iż jesteśmy szkołą dobrą m.in. dlatego, że pracuje u nas wykładowca ze szkoły X. Kwestia ta jest szczególnie delikatnej natury wtedy, gdy duża część wykładowców szkoły-biorcy pracuje na podstawowym etacie w jednej, działającej na tym samym rynku uczelni i kiedy może być realizowana (niekonieczne sformułowana *explicite*) strategia selektywnego kopiowania uczelni-dawcy. Strategia ta polega na, do pewnego stopnia, odtwarzaniu w danej uczelni dzięki „podnajmowanemu” kapitałowi ludzkiemu, tego co dobre i wartościowe w uczelni-dawcy, przy równoczesnym dążeniu do eliminowania tego, co niepożądane. W efekcie do klientów płynie mniej lub bardziej wyraźnie sformułowane przesłanie o tym, że decydując się na studia w szkole Y, będą mieć w zasadzie zapewnione to, co dobre w szkole X (a zwłaszcza kadre), a równocześnie unikną tego, co może się wydawać słabością studiów w szkole X.

Korzystanie z kapitału ludzkiego podnajmowanego do konkretnych zadań dydaktycznych wiąże się jednak także z pewnymi problemami dla instytucji-biorcy. Po pierwsze, podobnie jak w przypadku szkoły-dawcy, jest to problem jakości dydaktyki. Bo chociaż – o czym już wspomniano – trudno zakładać, że dobry wykładowca przestaje nim być w momencie przekroczenia progu innej, niż macierzysta, uczelni, to jednak – na co już także zwracano uwagę – nadmiar obowiązków dydaktycznych musi wpłynąć na szeroko rozumianą jakość dydaktyki w każdym z miejsc pracy danej osoby.

Korzystanie z kapitału ludzkiego zatrudnionego na podstawie umów cywilnoprawnych oznacza także trudności (czy wręcz niemożność) zorganizowania trwałych zespołów



badawczych. Opieranie się w znacznej mierze na bardzo luźno związanej z daną szkołą kadrze dydaktycznej łączy się również z ryzykiem ograniczenia motywacji do współpracy z daną instytucją wyłącznie do względów merkantylnych, co może grozić utratą przynajmniej części kadry, gdy na rynku pojawi się nowy podmiot oferujący lepsze warunki finansowe współpracy.

Ryzyko wiąże się wreszcie także z regulacjami prawnymi. Ograniczenie swobody funkcjonowania kadr dydaktycznych na rynku może spowodować poważne problemy w funkcjonowaniu szkół-biorców.

Sytuację analizowaną do tej pory – czyli korzystanie przez szkoły wyższe z kadry dydaktycznej na podstawie umów cywilnoprawnych – można traktować jako szczególną formę *outsourcingu*. Tyle tylko, że najmowana do konkretnych zadań dydaktycznych kadra nie działa na zasadach samozatrudnienia. W świetle prawa inna instytucja edukacyjna może się uważać za dysponenta danego kapitału ludzkiego. W konsekwencji nie można nie postawić pytania, czy i jak dalece szkoła-dawca (a konkretnie: osoby nią kierujące i będące przełożonymi wszystkich w tej szkole zatrudnionych) powinna mieć możliwość ingerencji w to, gdzie pracownicy podejmują pracę (nawet na warunkach nieetatowych)? Uważam, że obecna sytuacja, w której rektor może – w skrajnym przypadku – dowiedzieć się z gazety, że jego podwładny nie tylko pracuje w innej szkole wyższej, ale nawet nią kieruje, jest trudna do zaakceptowania.

Wielość etatów

Wielość etatów oznacza sytuację, w której nauczyciel akademicki podejmuje pracę w innej instytucji na podstawie umowy o pracę. Podobnie jak w poprzednim fragmencie opracowania, nasze zainteresowanie ograniczamy do sytuacji, gdy kolejnym pracodawcą jest szkoła wyższa.

Z punktu widzenia samego zainteresowanego umowa o pracę może oznaczać korzyści zarówno finansowe, jak i pozafinansowe, większe niż w przypadku osób zatrudnionych wyłącznie na podstawie umów cywilnoprawnych (np. osoba ze stopniem doktora zatrudniająca się w szkole zawodowej może uzyskać prawo do stanowiska profesora). Zarazem jednak umowa o pracę oznacza dodatkowe obowiązki, a zwłaszcza niewątpliwie wyższe, niż w przypadku osób jedynie współpracujących, oczekiwania dotyczące identyfikacji z daną szkołą. Od takich osób oczekuje się, że gotowe są np. udostępniać swoje nazwisko i wizerunek w różnego rodzaju działaniach marketingowych.

Wielość etatów zwiększa problemy związane z relacjami między szkołą, która w świetle prawa pozostaje podstawowym miejscem pracy danej osoby, a kolejną czy ewentualnie kolejnymi instytucjami-pracodawcami. O ile bowiem w sytuacji niesformalizowania współpracy umową o pracę profesor szkoły X pozostaje zawsze i wszędzie profesorem tej szkoły (co najwyżej na tzw. gościnnych występach w szkole Y), o tyle w przypadku kilku etatów ta sama osoba, w zależności od sytuacji, może występować raz jako profesor szkoły X, a innym razem zaś jako profesor szkoły Y. Sprawa jest o tyle istotna, że jednym z fundamentów funkcjonowania rynku, a w tym konkurencji, jest przejrzystość informacji.

Sytuacja zatrudnienia na kilku etatach nierzadko, niestety, prowadzi do uczestnictwa w działaniach konkurencyjnych wobec macierzystej szkoły wyższej. Problem ten nie miał



aż tak istotnego znaczenia w sytuacji bardzo dużej liczby chętnych do podejmowania studiów wyższych, a zarazem istotnej różnicy formalnoprawnych uprawnień różnych uczestników rynku szkolnictwa wyższego. Duża liczba chętnych do podejmowania nauki oznaczała, iż w zasadzie dla każdego oferenta studiów starczało kandydatów, a to osłabiało postrzeganie sytuacji rynkowej jako działania w warunkach konkurencji. Z kolei różnica uprawnień, zwłaszcza w zakresie studiów zawodowych i magisterskich, prowadziła do swoistego podziału zadań i rynku, co również ograniczało nasilenie konkurencji. Obecnie jednak, gdy nie ma już gwarancji wypełnienia oferowanych miejsc na studiach, gdy znaczna liczba nowo powstałych uczelni uzyskała także uprawnienia magisterskie, a niektóre również uprawnienia do nadawania stopnia doktora, nie da się obronić tezy, że problem konkurencji na rynku szkolnictwa wyższego (zwłaszcza w obrębie szczególnie popularnego kształcenia w zakresie nauk ekonomicznych) ma charakter marginalny. Problem ten jest już istotnym zjawiskiem i będzie wręcz nabrzmiewał. Przy tym szczególnie istotną rolę z punktu widzenia konkurencji na rynku edukacji odgrywa kwestia kadr. Albowiem szkoła wyższa to przede wszystkim ludzie w niej uczący i uczący się.

Konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego jest zjawiskiem jak najbardziej naturalnym, a nawet wręcz pożądanym. Trudno natomiast uznać za naturalną sytuację konkurowania z samym sobą. Niestety, tak właśnie się dzieje w przypadku części osób zatrudnionych na kilku etatach w szkolnictwie wyższym, nawet jeśli osoby te same uważają, że nie przekraczają pewnych granic wynikających z norm etycznych. Nawet bowiem jeśli ze względów formalnoprawnych nie jest możliwe zaliczenie danej osoby do tzw. minimum kadrowego, to jednak już samo umieszczenie nazwiska (zwłaszcza znanego) wśród kadry etatowo związanej ze szkołą, niewątpliwie zwiększa potencjał konkurencyjny uczelni.

Zatrudnienie na kilku etatach, jako forma pracy w kilku instytucjach, wiąże się dodatkowo z prawie wszystkimi konsekwencjami, dla instytucji-dawcy (pierwszy etat) i instytucji-biorcy, o których pisano w poprzedniej części opracowania. Pozornie, w przypadku szkoły-biorcy, zatrudnienie etatowe pozwala na tworzenie bardziej stabilnego zespołu, pozwalającego także na rozwój działalności badawczej. Dopóki jednak jest to tylko drugie czy kolejne miejsce pracy, dopóty nie można w pełni uznać, że efekty pracy osoby, której to dotyczy, są bezdyskusyjnie przypisane do danej instytucji. Na dodatek trzeba liczyć się z tym, że o ile prowadzenie zajęć dydaktycznych poza macierzystą uczelnią będzie, nawet w przypadku zmiany regulacji prawnych, traktowane jako (w pewnych granicach) naturalny element szkolnictwa wyższego, o tyle wieloetatowość prędzej czy później zostanie poddana restrykcjom. Trudno bowiem oczekiwać, że szkolnictwo, w tym szkolnictwo wyższe, pozostanie na trwałe wyjątkiem od reguły, iż pracodawca ma prawo ingerowania w ewentualną dodatkową aktywność zawodową pracownika, zwłaszcza wtedy, gdy nosi ona znamiona działalności konkurencyjnej wobec podstawowego miejsca pracy.

Wielość funkcji

Wielość funkcji na ogół, choć nie zawsze, wiąże się z wielością etatów. Wielość funkcji oznacza pełnienie w podstawowym miejscu pracy oraz w innej lub innych instytucjach szeroko rozumianych funkcji organizacyjnych czy też menedżerskich. Podobnie jak wcześniej, ograniczamy się do funkcji pełnionych w kilku szkołach wyższych.



Wielość funkcji, a generalnie problem podejmowania funkcji organizacyjnych poza macierzystą uczelnią, stwarza największe problemy z punktu widzenia dyskusji o szkolnictwie wyższym jako rynku. Na rynku bowiem wielość funkcji organizacyjnych jest zjawiskiem znanym, ale jako efekt świadomych decyzji właściciela czy też jako pochodna stosunków własnościowych. Można zasiadać w kilku radach nadzorczych czy nawet być w zarządzie kilku firm, ale trudno uznać za naturalną obecność tej samej osoby w zarządzie dwóch przedsiębiorstw konkurujących ze sobą. Tymczasem, w obecnych realiach szkolnictwa wyższego w Polsce, nie dziwi fakt, że np. w uczelni reklamującej się jako najlepsza w ... podstawowe stanowiska funkcyjne, począwszy od rektora, zajmują osoby, które w świetle prawa są przede wszystkim pracownikami innej uczelni, z którą (czasem mniej, a czasem bardziej) otwarcie konkurują.

Wielość funkcji – podobnie, a nawet jeszcze bardziej niż wielość etatów (jeśli są to etaty czysto dydaktyczne) – może prowadzić do sytuacji konkurowania z samym sobą jako pracownikiem innej instytucji edukacyjnej. Wiąże się to z tym, że – co jest oczywiste i zrozumiałe – od osób tzw. funkcyjnych oczekuje się bardzo wyraźnej identyfikacji z reprezentowaną instytucją, a zarazem zaangażowania w działania służące jej rozwojowi.

Uwagi końcowe

Wszystkie zasygnalizowane w opracowaniu zjawiska, będące wyrazem unii personalnej szkół wyższych, są przede wszystkim pochodną określonej polityki państwa związanej ze skokowym rozwojem ilościowym szkolnictwa wyższego przy niewspółmiernym wzroście nakładów budżetowych. Zjawiska te, zwłaszcza w grupie tzw. samodzielnych pracowników naukowych, są także konsekwencją wymogów czasowych związanych z awansem naukowym. Można założyć bez ryzyka popełnienia większego błędu, że w obrębie nauk ekonomicznych, których szczególnie dotyczą analizowane problemy, przeciętny czas od rozpoczęcia pracy jako asystent-magister do uzyskania stopnia doktora habilitowanego jest nie krótszy niż ok. 20 lat. Jeśli zatem założymy, że w nowo powstałych szkołach wyższych już od pierwszych dni istnienia intensywnie inwestowano by w rozwój własnej kadry, to nawet w przypadku uczelni najdłużej funkcjonujących trudno byłoby na razie oczekiwać spektakularnych sukcesów, pomijając przypadki przejmowania kadr (na tzw. podstawowy czy pierwszy etat) z uczelni o dłuższych tradycjach lub z innych instytucji.

Wszystkie analizowane zjawiska można w znacznej mierze zrozumieć i wytłumaczyć biorąc pod uwagę specyficzny kontekst historyczny. Tyle, że jeszcze tylko przez kilka, najwyżej dziesięć lat będzie można się powoływać na argument o niemożności wykształcenia własnych kadr. Równocześnie trzeba się liczyć z tym, że nasilająca się konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego będzie wzmacniała argumenty i działania na rzecz uczynienia tego rynku bardziej przejrzystym, także w wymiarze kadrowym. Jestem przekonany, że prędzej czy później zostaną przyjęte regulacje zmierzające w kierunku uznania w obrębie całego szkolnictwa wyższego prawa pracodawcy do określania i egzekwowania tego, co wolno (lub nie) pracownikowi w zakresie swobody funkcjonowania na rynku pracy, tak długo jak pozostaje on związany umową o pracę czy korzysta z mianowania.

Uporządkowanie rynku kadr akademickich jest niezbędne z punktu widzenia dyskusji o współdziałaniu uczelni publicznych i niepublicznych. Trudno bowiem mówić o szerszej



współpracy w sytuacji, gdy mający ze sobą współdziałać rektorzy pozostają wzajemnie w zależnościach służbowych, kadry, którymi dysponują są w znacznej mierze te same, a tym, co świadczy o odrębności są siedziby, adresy, no i – czasem gubiący się w tych łamigłówkach personalnych – studenci.

Oczywiście nie można wykluczyć zawierania między szkołami różnego rodzaju alianów strategicznych, które mogą m.in. zakładać dzielenie się, przez instytucję zasobniejszą kadrowo, kapitałem ludzkim z partnerem czy partnerami będącymi na tzw. dorobku. Tyle tylko, że musi to być świadoma decyzja gremiów kierowniczych zainteresowanych instytucji, ściśle określająca „co i za co”.

Na zakończenie trzeba raz jeszcze podkreślić, że zasygnalizowane w opracowaniu problemy nie dotyczą wyłącznie relacji między szkołami publicznymi i niepublicznymi, choć niewątpliwie głównie z taką sytuacją są kojarzone. Raz jeszcze należy także zauważyć, iż konkurencja na rynku szkolnictwa wyższego jest czymś naturalnym i potrzebnym, podobnie jak niezbędne są elementy kooperacji, chociażby z punktu widzenia pewnych wspólnych interesów całego środowiska. Nie można także dziwić się (ani traktować jako czegoś niewłaściwego) decyzji np. o przejściu z uczelni państwowej do szkoły niepaństwowej lub odwrotnie. W polskim świecie akademickim wręcz przydałaby się większa mobilność kadr i każdy jej przejaw jest w jakiejś mierze cenny. Nie wolno także zapominać, że tworzenie instytucji akademickiej wymaga czasu, a wielu dzisiejszych liderów rynku (a w tym instytucja reprezentowana przez autora opracowania) zaczynało swój rozwój od małej, niepaństwowej uczelni, z pewnym protekcjonalizmem traktowanej przez ówczesne znane i uznane szkoły wyższe. Tyle tylko, że jak już wspominałem, szkoła wyższa to przede wszystkim ludzie w niej uczący i prowadzący badania naukowe. O ile wspomaganie się zewnętrzną kadrą jest czymś normalnym i naturalnym, o tyle opieranie się głównie na kadrze tylko pozornie własnej lub własnej jedynie dlatego, że to, czego nie wolno robić w jednej uczelni, wolno robić w innej (przypadek samodzielnych pracowników nauki, którzy ukończyli 70. rok życia i w szkołach niepaństwowych mogą, a w szkołach państwowych nie mogą, być zaliczani do minimum kadrowego) stawia pod znakiem zapytania możliwość traktowania danej uczelni jako mającej trwałe podstawy rozwoju. Rozumie to wielu założycieli nowo powstałych szkół wyższych, podejmując różne działania na rzecz tworzenia i umacniania rzeczywistych, własnych zespołów kadrowych.

Raz jeszcze wskazując, że unia personalna w szkolnictwie wyższym jest przede wszystkim konsekwencją polityki państwa i rozumiejąc, że nie ma możliwości radykalnego ograniczenia tego zjawiska w krótkim okresie, bez narażenia całego systemu szkolnictwa wyższego na poważne problemy, jestem jednak przekonany, że niezbędna jest zarazem zgoda w kwestii uznania przejściowego, a nie trwałego, charakteru obecnej sytuacji. Tylko w warunkach przejrzystości dotyczącej tego, kto, kim i czym w rzeczywistości dysponuje można oczekiwać, że konkurencja i kooperacja w szkolnictwie wyższym będą bliższe swym modelowym wizjom niż obecnie.