Opracowanie
Roman Z. Morawski

Projekt okładki i stron tytułowych
Jakub Rakusa-Suszczewski

Redaktor prowadzący
Anna Matysiak

Opracowanie graficzne
i redakcja techniczna
Zofia Kosińska

Redakcja i korekta
Anna Matysiak

Skład i łamanie
Logoscript

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Warszawa 2009
© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich (FRP), Warszawa 2009
© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009

ISBN 978-83-235-0567-9

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
http://www.wuw.pl; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy WUW: tel. (0 48 22) 55-31-333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl
Księgarnia internetowa: http://www.wuw.pl/ksiegarnia

Wydanie I

Druk i oprawa: Drukarnia Naukowo-Techniczna, Oddział PAP

Spis treści

WSTĘP 7

1. DIAGNOZA STANU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE. WYZWANIA W OBSZARACH STRATEGICZNYCH (MAŁGORZATA RÓSZKIEWICZ) 11

2. SPOŁECZNA ROLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I JEGO MISJA PUBLICZNA W PERSPEKTYWIE DEKADY 2010–2020 (JANINA JÓŹWIAK, ROMAN Z. MORAWSKI) 45

3. EKONOMICZNO-FINANSOWE UWARUNKOWANIA ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE (JERZY WILKIN) 79

4. UWARUNKOWANIA MIĘDZYNARODOWE I INTERNACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (ROMAN Z. MORAWSKI) 133

5. KSZTAŁCENIE (ANDRZEJ KRAŚNIEWSKI) 213

6. PRZYSZŁOŚĆ NIEPUBLICZNEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE (ANDRZEJ KOŹMIŃSKI) 273

Wstęp

Na książkę tę składa się sześć raportów dotyczących różnych aspektów polskiego szkolnictwa wyższego na progu XXI wieku. Powstały one w związku z pracami nad środowiskowym projektem: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*, prowadzonymi przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) w roku 2009 w imieniu Konsorcjum KRASP(KRePSZ)-FRP-KRZaSP. Pierwsza faza tych prac obejmowała przygotowanie 55 ekspertyz autorskich, dotyczących wielu szczegółowych zagadnień szkolnictwa wyższego, zgrupowanych w kilka obszarów tematycznych. Część z tych ekspertyz – po wstępnej analizie, ocenie i selekcji – została wykorzystana przy opracowaniu raportów zamieszczonych w tej książce[1]. Na stronie tytułowej każdego z raportów widnieje nazwisko jego autora oraz nazwiska autorów ekspertyz, które zostały wykorzystane przy jego opracowaniu.

Raporty szczegółowe stały się punktem wyjścia prac Zespołu Wykonawców powołanego do przygotowania projektu *Strategii* rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. W znacznej części dostarczyły one istotnych informacji dla tych prac, nie mogły być jednak wykorzystane w całości, zarówno ze względu na specyfikę i ograniczoną objętość dokumentu, jakim jest *Strategia*, jak i z powodu niektórych tez w nich zawartych, które nie zostały wykorzystane w dalszych pracach. Zawarte w niniejszej książce raporty publikowane są w wersji przedstawionej przez ich autorów, a więc na ich merytoryczną odpowiedzialność. Celem publikacji w tej postaci jest – z jednej strony – rozszerzenie dostępu do bogatej informacji na temat polskiego szkolnictwa wyższego, zgromadzonej podczas wstępnego etapu prac nad projektem *Strategii*, z drugiej zaś – udokumentowanie tego etapu prac nad projektem. Książka ta nie stanowi więc części projektu *Strategii*, a jedynie mu towarzyszy. Właściwy raport końcowy opublikowany został w osobnym tomie pod tytułem *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020 – projekt środowiskowy* i tylko w tej formie został przekazany Komitetowi Sterującemu pod dyskusję i był przezeń rozpatrywany, a następnie przyjęty i pozytywnie rekomendowany konsorcjantom jako projekt spełniający wymagania profesjonalne i merytoryczne, który powinien zostać skierowany pod debatę publiczną.

Książka ta nie mogłaby powstać bez wsparcia instytucji partnerskich Fundacji Rektorów Polskich, a w tym: Krajowej Izby Gospodarczej, PKN Orlen, Telekomunikacji Polskiej, Związku Banków Polskich i Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Istotnym elementem w punkcie wyjścia była diagnoza stanowiąca wynik badania przeprowadzonego przez firmę Pentor na zlecenie i we współpracy z Fundacją Rektorów Polskich.

Jerzy Woźnicki
Przewodniczący Komitetu Sterującego
i Zespołu Wykonawców

Przedsięwzięcie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*
/projekt środowiskowy/

[1] Treść raportów nie była jednak konsultowana z autorami ekspertyz.

Fundacja Rektorów Polskich wyraża podziękowanie
Uniwersytetowi Warszawskiemu
za wydanie tej książki

DIAGNOZA STANU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE. WYZWANIA W OBSZARACH STRATEGICZNYCH

raport opracowany
przez MAŁGORZATĘ RÓSZKIEWICZ

z wykorzystaniem ekspertyz przygotowanych
przez następujące osoby:

ANDRZEJ KRAŚNIEWSKI

BARBARA MINKIEWICZ

ALEKSANDER SULEJEWICZ

JERZY WILKIN

SPIS TREŚCI

1. Szkolnictwo wyższe a kapitał intelektualny Polski 13

1.1. Definicje i podejścia badawcze 13
1.2. Współwystępowanie poziomu kapitału intelektualnego i cech systemu szkolnictwa wyższego 15
1.3. Kluczowe wskaźniki kapitału intelektualnego a system szkolnictwa wyższego 16
1.4. Wnioski i rekomendacje. 17
Załącznik 18

2. Szkolnictwo wyższe a rynek pracy 26

2.1. Pozycja osób o najwyższych kwalifikacjach na rynku pracy 26
2.2. Sytuacja na rynku pracy 27
2.3. Zmiana struktury studiujących 27
2.4. Zmiana struktury podmiotów edukacyjnych (typów szkół) i struktury kierunkowej kształcenia 27
2.5. Uniwersalizm (ofert) uczelni 28
2.6. Podaż i popyt (kierunkowy) na kształcenie – powolne i selektywne dostosowania 29
2.7. Ewolucja kształcenia w uczelniach publicznych i niepublicznych 29
2.8. Nieprzejrzystość rynku pracy 30
2.9. Niedostosowania kompetencyjne. 30
2.10. Przekształcenia rynku usług edukacyjnych 31
2.11. Rekomendacje 31

3. Poziom i efektywność finansowania szkolnictwa wyższego 32

3.1. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe 32
3.2. Zaangażowanie środków prywatnych 33
3.3. Koszt studiowania. 33
3.4. Wnioski i rekomendacje. 34

4. Polski system szkolnictwa wyższego w ocenie OECD 34

5. Polski system szkolnictwa wyższego w ocenie środowiska krajowego 35

5.1. Wprowadzenie 35
5.2. Ocena i jej wyznaczniki. 35
5.3. Czynniki mające wpływ na negatywne postrzeganie systemu szkolnictwa wyższego 35
5.4. Pożądane wyznaczniki oceny systemu szkolnictwa wyższego 36
5.5. Oczekiwania wobec przemian 36

6. Analiza SWOT 38

6.1. Wprowadzenie 38
6.2. Szanse – zagrożenia – silne strony – słabe strony polskiego systemu szkolnictwa wyższego . 39

Bibliografia. 42

1. Szkolnictwo wyższe a kapitał intelektualny Polski

1.1. Definicje i podejścia badawcze

W opracowaniu przyjęto za Andriessenem, Stamem i Bontisem[1], że kapitał intelektualny kraju to nieobserwowalny zasób wszystkich podmiotów funkcjonujących na jego terytorium, tj. mieszkańców, jednostek gospodarczych, instytucji i organizacji, a także społeczności i jednostek administracyjnych, który jest źródłem generowania aktualnego rozwoju zarówno ekonomicznego, jak i społecznego, oraz źródłem dobrobytu społecznego i wzrostu gospodarczego w przyszłości. Zasób ten wyznaczają składniki materialne i niematerialne. Zgodnie z propozycjami zawartymi w literaturze tematu, w opracowaniu wyróżniono cztery składowe kapitału, tj. kapitał ludzki, kapitał społeczny, kapitał strukturalny i kapitał rozwoju[2]. Kapitał ludzki wyznaczają wiedza, zdolności i umiejętności, jakie posiadają członkowie społeczeństwa, oraz takie predyspozycje, jak przedsiębiorczość, innowacyjność i orientacja na rozwój osobisty[3]. Kapitał ludzki jest wprawdzie cechą indywidualną, lecz, jak podkreśla Becker[4], w jego identyfikacji ważny jest kontekst mikrośrodowiska, czyli rodziny/gospodarstwa domowego. Kapitał społeczny tworzą normy społeczne i prawne oraz wartości podzielane przez społeczeństwo, a także zwyczaje kształtujące relacje społeczne i ekonomiczne[5]. Na kapitał strukturalny składa się infrastruktura społeczna i techniczna, która zapewnia dostęp do kształcenia oraz określa warunki życia i pracy w kraju. Kapitał rozwoju wiąże się zaś ze zdolnością do rozwoju i innowacji[6].

W literaturze tematu znane są tylko trzy podejścia do pomiaru kapitału intelektualnego Polski oraz jego składowych. Dwa z nich dotyczą relatywnej oceny względem wybranej grupy krajów europejskich, w jednym zaś przypadku dokonano pomiaru kapitału intelektualnego i jego składowych, uwzględniając strukturę regionalną Polski w układzie wojewódzkim. Chronologicznie pierwsze podejście zaproponowała Dorota Węziak, dokonując relatywnej oceny kapitału intelektualnego Polski w grupie 24 krajów Unii Europejskiej[7]. Podstawą przeprowadzonego pomiaru było 39 wskaźników odnoszących się do wszystkich czterech składowych kapitału intelektualnego. Uzyskane wyniki plasowały Polskę na ostatnim miejscu pod względem poziomu kapitału intelektualnego, na 21 miejscu pod względem poziomu kapitału ludzkiego, na 23 miejscu pod

---

[1] D.G. Andriessen, Ch.D. Stam, *Measuring the Lisbon agenda – the intellectual capital of the European Union*, Centre for Research in Intellectual Capital, 2004; N. Bontis, *National Intellectual Capital Index. A United nations initiative for the Arab region*, „Journal of Intellectual Capital" 2004, Vol. 5, No. 1, s. 13–39.

[2] Zob. J.R. Pomeda, M.C. Merino, R.C. Murcia. M.L. Villar, *Towards an Intellectual Capital of Madrid: New Insight and Developments*, paper presented at *The Transparent Enterprise. The Value of Intangibles*, Madrid, Spain. 25-26 November 2002; N. Bontis, *National Intellectual Capital Index...*, dz. cyt.; D.G. Andriessen, Ch.D. Stam, *Measuring the Lisbon agenda...*, dz. cyt.; A. Bonfour, L. Edvinsson, *Intellectual Capital for Communities: Nations, Regions and Cities*. Elsevier, London 2005; A. Lerro, D. Carlucci, G. Schiuma, *Intellectual Capital Index. Relationships between Intellectual Capital Index and Value Creation Capability within Italian Regions*, Frontiers of E-Business Research 2005; E. Pascher, S. Shachar, *The Intellectual Capital of the State Israel,* [w:] *Intellectual Capital for Communities. Nations, Regions and Cities,* A. Bonfour, L. Edvinsson, Elsevier Butterworth-Heinemann, London. 2005.

[3] Por. *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*, OECD, 2001, s. 18, 65. http://www.oecd.org/findDocument/0,2350,en_2649_34543_1_1_1_1_1,00.html, [stan z 20 stycznia 2007].

[4] G.S. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York 1975.

[5] Por. T. Schuller, *The Complementary Roles of Human and Social Capital*, International Symposium – The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being, 2000, http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf, [stan z 7 października 2007]; J. Helliwell, *The Contribution of Human and Social Capital to Sustain Economic Growth and Well-Being. Symposium Report,* http://www.oecd.org/dataoecd/4/52/1824562.pdf.

[6] N. Bontis, *National Intellectual Capital Index...*, dz. cyt.

[7] D. Węziak, *Measurement of national intellectual capital application to UE countries*, IRISS Working Paper 2007-13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxembourg 2007.

względem poziomu kapitału społecznego, na ostatnim miejscu pod względem poziomu kapitału strukturalnego oraz na 21 miejscu pod względem poziomu kapitału rozwoju. W drugim podejściu, zrealizowanym przez Małgorzatę Rószkiewicz i Dorotę Węziak w ramach prac wykonanych dla Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów[8], pomiar kapitału intelektualnego przeprowadzono oddzielnie dla czterech grup pokoleniowych, tj. dzieci i młodzieży, studentów, dorosłych i seniorów, wykorzystując 117 wskaźników charakteryzujących zarówno poszczególne generacje, jak i poszczególne składowe kapitału ludzkiego w 2006 roku[9]. Ze względu na dostępność danych statystycznych pomiar ograniczono do grupy 16 krajów UE. W podejściu tym nie oszacowano kapitału intelektualnego i jego składowych dla populacji Polski ogółem, poprzestając na prezentacji wyników w wyróżnionych grupach pokoleniowych.

Na potrzeby niniejszego opracowania oszacowano poziom kapitału intelektualnego oraz poziomy jego czterech składowych dla Polski ogółem oraz pozostałych 15 krajów UE[10], wykorzystując dane statystyczne podejścia pokoleniowego[11]. Uzyskane wyniki prowadzą do podobnych wniosków, jakie wyniknęły z pracy Węziak. Pod względem poziomu kapitału intelektualnego ogółem, kapitału ludzkiego i kapitału strukturalnego Polska sytuuje się na przedostatnim miejscu w grupie 16 wyróżnionych w pomiarze krajów UE (por. rys. 1-5 w Załączniku), zaś pod względem poziomu kapitału rozwoju zajmuje ostatnie miejsce. Najlepszy wynik, jaki charakteryzował Polskę, dotyczył kapitału społecznego, plasując nasz kraj na dziewiątym miejscu. Rezultaty uzyskane w obu podejściach wskazują zatem, że na tle krajów europejskich, zarówno pod względem poziomu kapitału intelektualnego ogółem, jak i poziomu jego czterech głównych składowych Polska należy do grupy krajów europejskich osiągających wyniki relatywnie niskie.

Do podstawowych wskaźników kapitału intelektualnego należą charakterystyki systemu szkolnictwa wyższego, do których zalicza się:

(1) udział liczby osób w wieku 25-64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności[12],
(2) udział liczby osób w wieku 20-24 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności w wieku 20-24 lata[13].

Cechy te charakteryzują skalę (zasięg) funkcjonowania systemu. Obok nich można wyróżnić cechy systemu szkolnictwa wyższego, odnoszące się do jakości jego funkcjonowania. Do tych cech w niniejszym opracowaniu zaliczono:

(3) liczbę absolwentów kierunków ścisłych i technicznych szkół wyższych, przypadającą na 1000 osób w wieku 20-29 lat[14],
(4) udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących[15] wśród studentów danego kraju,
(5) udział studentów danego kraju wśród studentów krajów z grupy państw UE-27, EEA i krajów kandydujących[16],

---

[8] Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/.
[9] Większość zebranych danych dotyczyła lat 2005-06 lub lat sąsiednich.
[10] W analizie wyróżniono obok Polski następujące kraje: Austria, Belgia, Czechy, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Irlandia, Włochy, Holandia, Portugalia, Hiszpania, Szwecja, Wielka Brytania.
[11] http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/.
[12] *Total population having completed at least upper secondary education population aged 25 to 64*[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/].
[13] *Youth education attainment level – total percentage of the population aged 20 to 24 having completed at least upper secondary education* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[14] *Science and technology graduates – total tertiary graduates in science and technology per 1 000 of population aged 20–29 years* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[15] *Inflow of students (ISCED 5-6) from EU-27, EEA and Candidate countries – as % of all students in the country* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[16] *Students (ISCED 5-6) studying in another EU-27, EEA or Candidate country – as % of all students* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].

(6) pozycję w rankingu pod względem jakości instytucji prowadzących badania naukowe[17],
(7) pozycję w rankingu pod względem współpracy nauki i przemysłu[18],
(8) sumę punktów uczelni danego kraju według tzw. listy szanghajskiej[19],
(9) udział wydatków na B+R w PKB[20],
(10) liczbę opublikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców[21],
(11) relatywną pozycję cytowanych publikacji naukowych[22].

1.2. Współwystępowanie poziomu kapitału intelektualnego i cech systemu szkolnictwa wyższego

W pomiarze kapitału intelektualnego wybranej grupy krajów UE wszystkie wyróżnione wyżej cechy systemu szkolnictwa wyższego, odnoszące się zarówno do skali, jak i do jakości tego systemu, należały do grupy podstawowych wskaźników tego kapitału. Dlatego ich związki z poziomem kapitału i poziomem jego składowych są oczywiste, chociaż nie jednakowe i nie zawsze bezpośrednie.

Pięć cech systemu szkolnictwa wyższego, odnoszących się do jego jakości, okazało się najważniejszymi wyznacznikami poziomu kapitału intelektualnego ogółem oraz poszczególnych składowych kapitału krajów UE, wyróżnionych w analizie (por. Tabela 1 w Załączniku). Polski system szkolnictwa wyższego charakteryzuje się relatywnie niskimi wartościami tych kluczowych charakterystyk, do których należą:
– udział wydatków na B+R w PKB, pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce w grupie;
– pozycja w rankingu pod względem współpracy nauki i przemysłu, która uplasowała Polskę na czternastym miejscu w grupie;
– pozycja w rankingu pod względem jakości instytucji prowadzących badania naukowe, która uplasowała Polskę na czternastym miejsce w grupie;
– udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących wśród studentów danego kraju, pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce w grupie;
– suma punktów uczelni danego kraju według tzw. listy szanghajskiej, pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce w grupie.

Istotnym wyznacznikiem kapitału ludzkiego, a w mniejszym stopniu kapitału rozwoju, dla grupy krajów uwzględnionych w ocenie, okazała się liczba absolwentów szkolnictwa wyższego kierunków ścisłych i technicznych na 1000 osób z populacji w wieku 20-29 lat. Pod względem poziomu tej charakterystyki Polska zajęła środkowe, ósme miejsce w grupie analizowanych krajów. Ponadto dla poziomu kapitału społecznego dość znaczącą charakterystyką systemu szkolnictwa wyższego okazał się udział osób w wieku 25-64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności. Pod względem poziomu tej cechy Polska zajęła drugie miejsce w grupie. Pozostałe charakterystyki systemu szkolnictwa wyższego okazały się mniej znaczące ze względu na bezpośrednie powiązania z poszczególnymi składowymi kapitału intelektualnego w wybranej grupie krajów. Biorąc pod uwagę wartości tych charakterystyk, trzeba natomiast odnotować, że pod względem udziału osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie osób w wieku 20-24 lata Polska zajęła drugie miejsce w grupie analizowanych krajów, zaś pod względem udział studentów danego kraju wśród studentów krajów z grupy państw UE-27, EEA i krajów kandydujących Polska ulokowała sie na miejscu trzynastym. Pod względem liczby opublikowanych artykułów naukowych na 1 mln mieszkańców oraz relatywnej pozycji cytowanych publikacji naukowych Polska zajęła ostatnią pozycję.

---

[17] *Quality of scientific research institutions* [http://www.gcr.weforum.org/].
[18] *University-industry research collaboration* [http://www.gcr.weforum.org/].
[19] *Total score of top World Universities* [http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/top500list.htm].
[20] *Gross domestic expenditure on R&D (GERD) percentage of GDP* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[21] *Scientific articles per million population* [*Report: Science and Technology in the OIC Member, 2007*].
[22] *Relative prominence of sited scientific literature* [http://fiordiliji.sourceoecd.org/pdf/a14.pdf].

1.3. Kluczowe wskaźniki kapitału intelektualnego a system szkolnictwa wyższego

Relatywnie niski poziom kapitału intelektualnego oszacowany dla Polski jest rezultatem tego, że większość wskaźników kapitału, które dla wyróżnionej grupy krajów można uznać za kluczowe[23] w kształtowaniu wartości kapitału, w przypadku Polski przyjmuje relatywnie niskie wartości. Wskaźniki te są powiązane z wyróżnionymi charakterystykami systemu szkolnictwa wyższego. Część z nich można uznać za przyczyny wyników, jakie osiąga system, a część jest skutkiem obecnego poziomu rozwoju tego systemu. Zdecydowanie silne zależności dotyczą kluczowych wskaźników kapitału intelektualnego i tych cech systemu szkolnictwa wyższego, które odnoszą się do jego jakości. W mniejszym stopniu z kluczowymi wskaźnikami kapitału powiązane są te cechy systemu, które dotyczą skali jego funkcjonowania (por. Tabela 2 w Załączniku).

Do kluczowych wskaźników kapitału intelektualnego, które są silnie powiązane z większością wyróżnionych charakterystyk systemu szkolnictwa wyższego, można zaliczyć:

(1) w grupie wskaźników kapitału ludzkiego, odnoszących się do edukacji:
- poziom subsydiów na edukację dla podmiotów prywatnych[24], pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce w grupie analizowanych krajów,
- uczestnictwo obywateli w nieformalnej edukacji i doskonaleniu się[25], pod względem którego Polska zajęła dwunaste miejsce,
- uczestnictwo w kursach przyuczeń do zawodów[26], pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce,
- uczestnictwo w ustawicznym kształceniu się[27], pod względem którego Polska zajęła trzynaste miejsce,
- uczestnictwo w jakimkolwiek kształceniu[28], pod względem którego Polska zajęła dwunaste miejsce;

(2) w grupie wskaźników kapitału ludzkiego odnoszących się do kompetencji cywilizacyjnych:
- zakres dostępu obywateli do internetu[29], pod względem którego Polska zajęła trzynaste miejsce,
- zakres wykorzystania przez obywateli internetu do zaspokajania potrzeb konsumpcyjnych[30], pod względem których Polska zajęła jedenaste miejsce w grupie analizowanych krajów;

(3) w grupie wskaźników kapitału społecznego, odnoszących się do norm:
- pozytywne postawy wobec innych ludzi[31] pod względem których Polska zajęła przedostatnie miejsce;

(4) w grupie wskaźników kapitału strukturalnego, odnoszących się do ICT:
- dostęp gospodarstw domowych do internetu szerokopasmowego[32], pod względem którego Polska zajęła ostatnie miejsce,

---

[23] Podstawą wyróżnienia jest zbieżności wartości kapitału z wartością wskaźnika.
[24] *Subsidies for education to private entities as a percentage of GDP* [http://www.oecd.org/document].
[25] *Participation in non formal education/training (25-54) % participating,* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[26] *Hours in CVT courses per 1000 working hours (all enterprises), all NACE, oraz Participation in any learning activities by age and sex (25-54)* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[27] *Life-long learning (adult participation in education and training) – total Percentage of the adult population aged 25 to 64 participating in education and training* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[28] *Participation in any learning activities...*, dz. cyt.
[29] *Share of individuals regularly using the Internet Percentage of individuals who accessed the Internet, on average, at least once a week* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[30] *Share of individuals having ordered/bought goods or services for private use over the Internet in the last three months,* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[31] *Most people can be trusted*, (*WVS 2005-2006, v23 – % of respondents agreeing)*.
[32] *Share of households having a broadband connection* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].

– zakres informatyzacji komunikacji obywateli z instytucjami państwa[33], pod względem którego Polska zajęła piętnaste miejsce,
– zakres informatyzacji zarządzania państwem[34], pod względem którego Polska zajęła dwunaste miejsce,
– zatrudnienie w sektorze Hi-Tech[35], pod względem którego Polska zajęła piętnaste miejsce;

(5) w grupie wskaźników kapitału strukturalnego, odnoszących się do własności intelektualnej:
– zgłaszane patenty[36], pod względem których Polska zajęła ostatnie miejsce,
– przyznane patenty[37], pod względem których Polska zajęła ostatnie miejsce;

(6) w grupie wskaźników kapitału rozwoju, odnoszących się do współpracy gospodarczej:
– efektywność współpracy gospodarczej[38], ze względu na którą Polska zajęła środkową pozycję.

1.4. Wnioski i rekomendacje

(1) W ocenie porównawczej Polski na tle innych krajów europejskich wyraźnie widoczna jest znaczna dysproporcja między charakterystykami systemu szkolnictwa wyższego odnoszącymi się do jakości tego systemu oraz tymi, które odnoszą się do skali jego funkcjonowania. Oznacza to, że rozwój systemu ma przede wszystkim charakter ekstensywny, a za wzrostem jego skali nie idzie wzrost jakości jego funkcjonowania.

(2) Znaczący wpływ na wzrost kapitału intelektualnego kraju ma zbieżność podaży absolwentów z oczekiwaniami rynku pracy w zakresie kierunków kształcenia, szczególnie zaś w zakresie nowoczesnych technologii i informatyzacji działalności, zarówno w skali jednostki, jak i przedsiębiorstw, a także administracji i innych organizacji. Zbieżność ta jest podstawą wzrostu konkurencyjności gospodarki. Podstawa tej konkurencyjności tkwi również w zbieżności oczekiwań gospodarki z kierunkami rozwoju badań naukowych, a to dotyczy warunków współpracy nauki z przemysłem. Dobra obustronna współpraca sprzyjałaby innowacyjności zarówno w zakresie rozwiązań praktycznych, jak i teoretycznych.

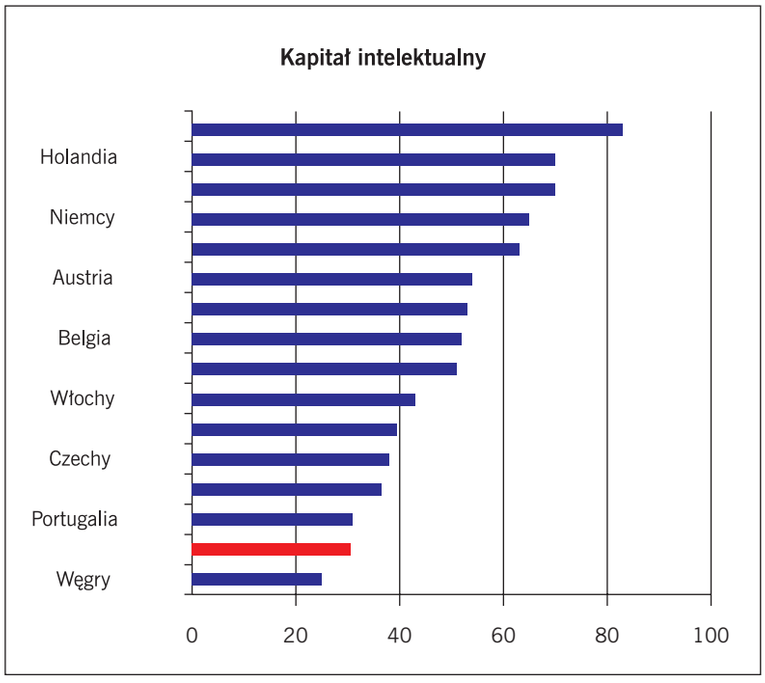
(3) Niskie wskaźniki dotyczące ustawicznego kształcenia oraz dokształcania się w ogóle wskazują na brak postaw sprzyjających samorozwojowi i umiejętności przystosowywania się do zmieniających się warunków otoczenia, szczególnie na rynku pracy. System szkolnictwa (nie tylko na poziomie wyższym) nie promuje postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się.

(4) Relatywnie słaba pozycja polskich uczelni oraz niska ocena wyników badań naukowych sprawia, że Polski system szkolnictwa wyższego w obecnym kształcie nie jest przystosowany do konkurowania na międzynarodowym rynku badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym.

---

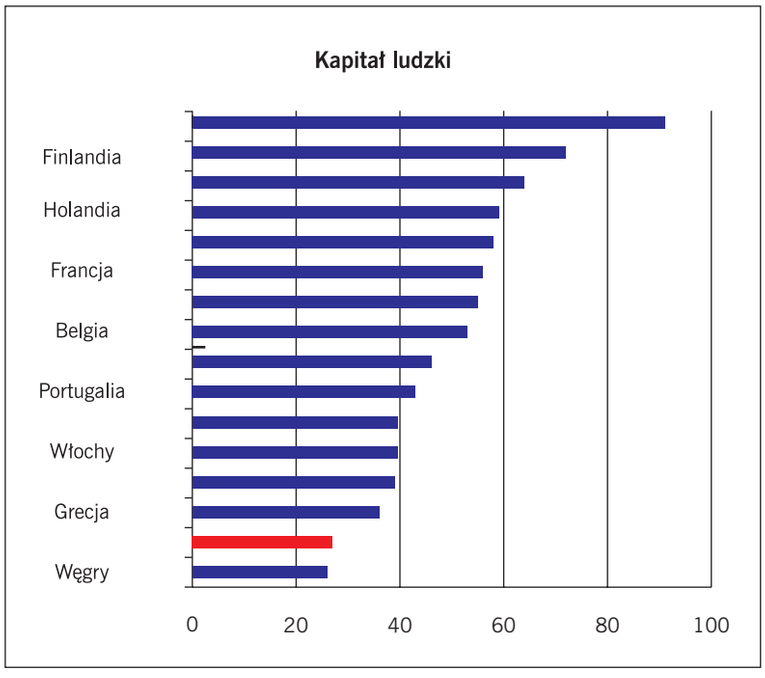
[33] *E-government usage by individuals – total Percentage of individuals aged 16 to 74 using the Internet for interaction with public authorities* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[34] *Government e-readiness index* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[35] *Employment in high- and medium-high-technology manufacturing sectors, Share of total employment* [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal].
[36] *Patent applications to the European Patent Office (EPO) Number of applications per million inhabitants*.
[37] *Patents granted by the United States Patent and Trademark Office (USPTO) Number of patents per million inhabitants*.
[38] *Cost to Export ($ per container) oraz Cost to Import ($ per container)*.

ZAŁĄCZNIK



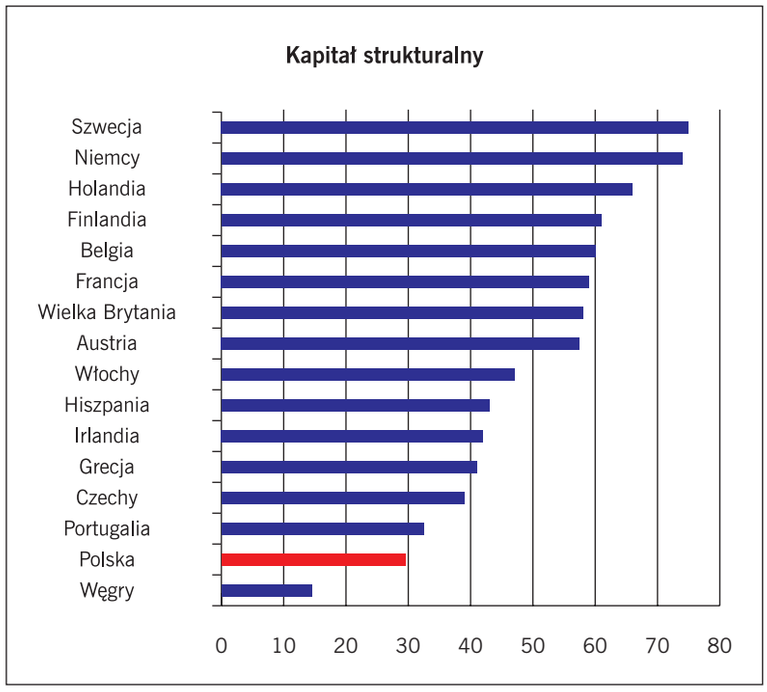
Rys. 1. Indeks kapitału intelektualnego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/



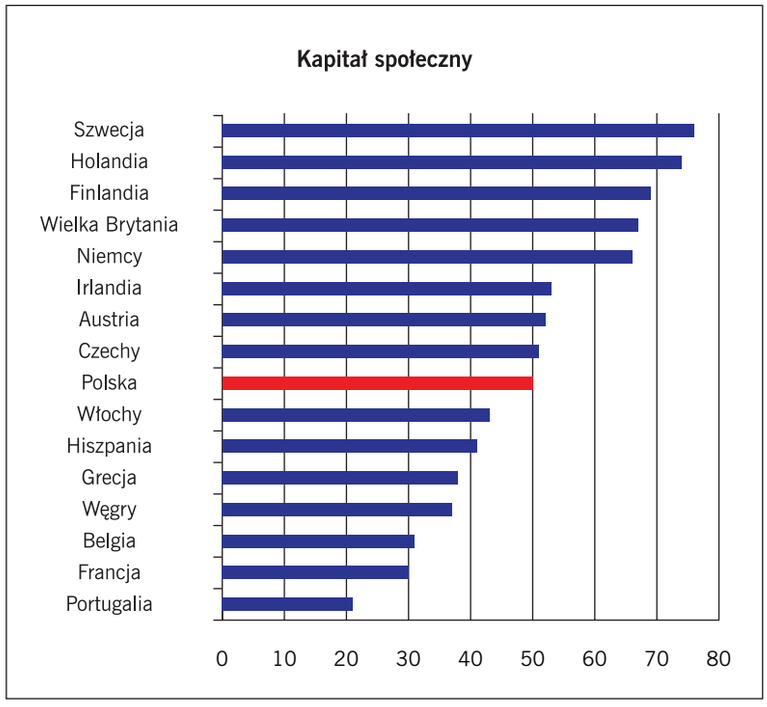
Rys. 2. Indeks kapitału ludzkiego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/



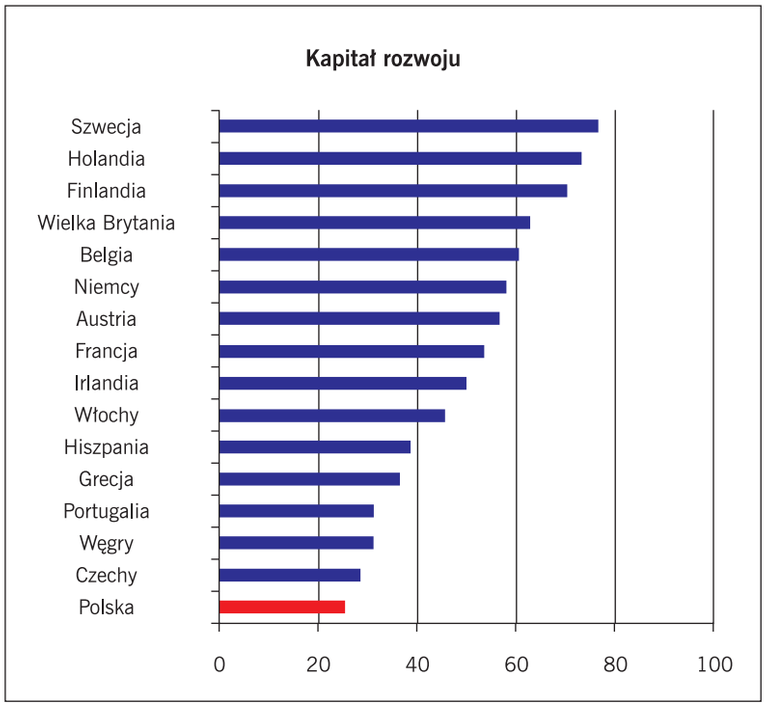
Rys. 3. Indeks kapitału strukturalnego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/



Rys. 4. Indeks kapitału społecznego dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/



Rys. 5. Indeks kapitału rozwoju dla Polski i wybranej grupy krajów UE

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/

TABELA 1. Wartości współczynnika korelacji liniowej między wyróżnionymi charakterystykami systemu szkolnictwa wyższego a kapitałem intelektualnym oraz jego składowymi, z uwzględnieniem pozycji Polski ze względu na wartości cechy systemu w grupie 16 krajów UE

KAPITAŁ	CHARAKTERYSTYKI SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W KOLEJNOŚCI PRZEDSTAWIONEJ W TEKŚCIE										
	(1) TPCUSE	(2) YEAL	(3) S&TG	(4) INFS	(5) SSEU	(6) QSRI	(7) UIRC	(8) LSH	(9) GERD	(10) SA	(11) RP
pozycja Polski	2/16	2/16	8/16	16/16	13/16	14/16	14/16	16/16	16/16	16/16	16/16
kapitał intelektualny	0,3661	0,1661	0,3556	0,5815	0,0314	–0,6036	–0,7229	0,4825	0,8550	0,1142	0,0063
kapitał ludzki ogółem	0,2081	0,1141	0,5520	0,4663	0,1883	–0,6231	–0,7165	0,3563	0,8387	–0,0118	–0,1054
kapitał społeczny	0,6281	0,3358	0,0913	0,3521	–0,0579	–0,4131	–0,5517	0,4532	0,6192	0,1761	0,0074
kapitał strukturalny	0,2653	0,0595	0,2705	0,6198	–0,0436	–0,4993	–0,6086	0,4788	0,7839	0,0878	0,0499
kapitał relacji	0,2612	0,1165	0,3328	0,6248	0,0147	–0,6146	–0,7078	0,4497	0,8111	0,1662	0,0680

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/

TABELA 2. Wartości współczynników korelacji liniowej między wyróżnionymi charakterystykami systemu szkolnictwa wyższego i kluczowymi wskaźnikami poszczególnych składowych kapitału intelektualnego, z uwzględnieniem pozycji Polski ze względu na wartości wskaźników w grupie 16 krajów UE

WSKAŹNIKI KAPITAŁU INTELEKTUALNEGO	POZYCJA POLSKI	CHARAKTERYSTYKI SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W KOLEJNOŚCI PRZEDSTAWIONEJ W TEKŚCIE										
		(1) TPCUSE	(2) YEAL	(3) S&TG	(4) INFS	(5) SSEU	(6) QSRI	(7) UIRC	(8) LSH	(9) GERD	(10) SA	(11) RP
KAPITAŁ LUDZKI												
Edukacja												
Subsidies for education to private entities as a percentage of GDP	16/16	0,3864	0,2014	0,1107	0,4821	–0,0096	–0,5607	0,784	0,2933	0,8328	0,924	0,755
Participation in non formal education/training by age and sex (25-54) % participating	12/16	0,3860	0,2993	0,4513	0,6661	–0,0700	–0,5873	0,240	0,4447	0,8618	0,315	0,063
Hours in CVT courses per 1000 working hours (all enterprises), all NACE	16/16	0,1891	0,1685	0,5432	0,4319	0,0715	–0,5949	0,018	0,2053	0,7297	–0,056	–0,167
Life-long learning (adult participation in education and training) – total Percentage of the adult population aged 25 to 64 participating in education and training	13/16	0,3205	0,1539	0,3264	0,5235	–0,1950	–0,5198	0,142	0,5590	0,7663	0,267	–0,036
Participation in any learning activities by age and sex (25-54)	12/16	0,1732	0,1588	0,3552	0,5802	0,1968	–0,3667	0,214	0,0764	0,7572	0,181	0,140
Kompetencje cywilizacyjne												
Share of individuals regularly using the Internet Percentage of individuals who accessed the Internet, on average, at least once a week	13/16	0,4679	0,1745	0,1132	0,5897	–0,1272	–0,7426	–0,039	0,3526	0,8233	0,035	–0,133
Share of individuals having ordered/bought goods or services for private use over the Internet in the last three months	11/16	0,4434	0,1189	0,3367	0,5330	–0,0616	–0,7160	–0,021	0,6746	0,7548	0,139	0,029
Individuals' level of computer skills – High (as % of individuals aged 16 to 74)	16/16	0,1685	–0,1560	0,0003	0,4966	–0,1061	–0,6701	–0,229	0,3391	0,6890	–0,087	–0,247
Jakość życia – orientacja na własny rozwój												
Fatal accidents at work index of the number of fatal accidents at work per 100 thousand persons in employment (1998=100)	9/16	0,3098	0,1852	0,2965	0,2756	0,2973	–0,5783	–0,040	0,1519	0,5122	–0,117	–0,130

How happy, WVS 2005-2006, v10 (25-64) % saying very happy	13/16	0,0895	0,1997	0,2497	0,2579	0,4758	–0,3876	0,017	–0,2641	0,3762	–0,288	–0,014
Hard work especially important – % of respondents mentioning. WVS 2005-2006 Wave, v13 (25-64)	3/16	–0,1212	–0,0080	–0,1789	–0,4881	–0,2517	0,3287	–0,115	–0,2417	–0,7039	–0,060	–0,032
Unselfishness especially important – % of respondents mentioning. WVS 2005-2006 Wave, v20	13/16	–0,2500	0,0145	0,5058	0,0699	0,1149	–0,1189	0,328	0,3809	–0,0872	0,171	0,064
Long-term unemployment rate – total Long-term unemployed (12 months and more) as a percentage of the total active population	1/16	0,0699	0,0825	–0,3245	–0,3691	–0,1677	0,4208	–0,010	–0,2268	–0,4699	0,046	0,270
Employment rate of older workers – total %	16/16	0,0596	–0,1288	0,4185	0,2030	0,1476	–0,4996	–0,143	0,4391	0,5721	–0,157	–0,389
KAPITAŁ STRUKTURALNY												
Zatrudnienie w HI-TECH												
Employment in high- and medium-high-technology manufacturing sectors Share of total employment (%)	15/16	0,3294	0,2274	0,4306	0,5464	–0,0771	–0,6456	0,154	0,5362	0,7570	–0,157	–0,389
ICT												
Share of enterprises having received orders on-line	16/16	–0,0111	–0,1633	0,2577	0,4975	–0,3203	–0,5023	–0,189	0,2761	0,7097	–0,037	–0,285
Government e-readiness index	12/16	0,4109	0,1976	0,3253	0,6950	–0,0850	–0,6842	0,214	0,6420	0,7929	0,313	0,128
ICT expenditure – IT Percentage of GDP	10/16	0,6831	0,4171	0,0526	0,6291	–0,4546	–0,6720	0,009	0,5070	0,6996	0,150	–0,073
Broadband penetration rate Number of broadband access lines per 100 inhabitants	15/16	0,1006	–0,1060	0,1959	0,5743	–0,2779	–0,6229	–0,045	0,3528	0,7209	0,061	–0,162
Level of Internet access – households Percentage of households who have Internet access at home	12/16	0,3365	0,0421	0,2115	0,4959	–0,0904	–0,6633	–0,030	0,4775	0,7445	0,077	–0,034
Share of households having a broadband connection	11/16	0,2676	–0,0162	0,0545	0,5648	–0,3745	–0,6712	–0,056	0,3560	0,6674	0,088	–0,146
E-government usage by individuals – total Percentage of individuals aged 16 to 74 using the Internet for interaction with public authorities	15/16	0,3310	0,0834	0,1818	0,4860	–0,0402	–0,6584	–0,129	0,1849	0,8310	–0,107	–0,229

TABELA 2. cd

WSKAŹNIKI KAPITAŁU INTELEKTUALNEGO	POZYCJA POLSKI	CHARAKTERYSTYKI SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W KOLEJNOŚCI PRZEDSTAWIONEJ W TEKŚCIE										
		(1) TPCUSE	(2) YEAL	(3) S&TG	(4) INFS	(5) SSEU	(6) QSRI	(7) UIRC	(8) LSH	(9) GERD	(10) SA	(11) RP
Własność intelektualna												
Patent applications to the European Patent Office (EPO) Number of applications per million inhabitants	16/16	0,3994	0,1070	0,1446	0,5708	–0,0675	–0,5929	–0,043	0,3466	0,8623	0,084	0,033
Patents granted by the United States Patent and Trademark Office (USPTO) Number of patents per million inhabitants	16/16	0,4287	0,1635	0,2429	0,5540	–0,0295	–0,6155	–0,009	0,3860	0,9294	0,109	0,020
Inwestycje w system edukacji												
Spending on Human Resources. Total public expenditure on education as a percentage of GDP	5/16	0,2847	0,2467	0,2636	0,4246	–0,1702	–0,5595	0,089	0,1602	0,6539	0,150	0,033
Inwestycje w system ochrony zdrowia												
Health expenditure per capita (PPS)	16/16	–0,0134	–0,0854	0,2745	0,5594	0,2211	–0,4532	0,008	0,3338	0,5485	–0,038	0,080
KAPITAŁ ROZWOJU												
Współpraca gospodarcza												
High-tech exports Exports of high technology products as a share of total exports	16/16	0,2921	0,2500	0,5476	0,2506	0,2404	–0,6202	0,119	0,4810	0,2898	0,145	0,058
Cost to Export ($ per container)	6/16	0,2006	–0,1095	–0,5279	–0,0898	–0,2727	0,0436	–0,239	0,1587	–0,1827	–0,105	–0,283
Cost to Import ($ per container)	7/16	0,1199	–0,2792	–0,5811	–0,2213	–0,3400	–0,1108	–0,674	–0,2677	–0,0214	–0,529	–0,639
Enterprises engaged in any type of innovation co-operation, within other Europe	3/16	0,5472	0,6025	0,2544	0,1834	–0,0913	–0,4108	0,176	–0,0179	0,3040	0,074	–0,013
Market integration – Trade integration of services Average value of imports and exports of services divided by GDP, multiplied by 100	14/16	0,0276	0,2231	0,4012	0,0110	0,8168	–0,2658	0,169	–0,1961	–0,0317	–0,191	0,031
Market integration – Trade integration of goods Average value of imports and exports of goods divided by GDP, multiplied by 100	9/16	0,4510	0,3596	–0,4137	0,2782	–0,0649	–0,4106	–0,105	–0,3090	0,0731	–0,276	–0,293

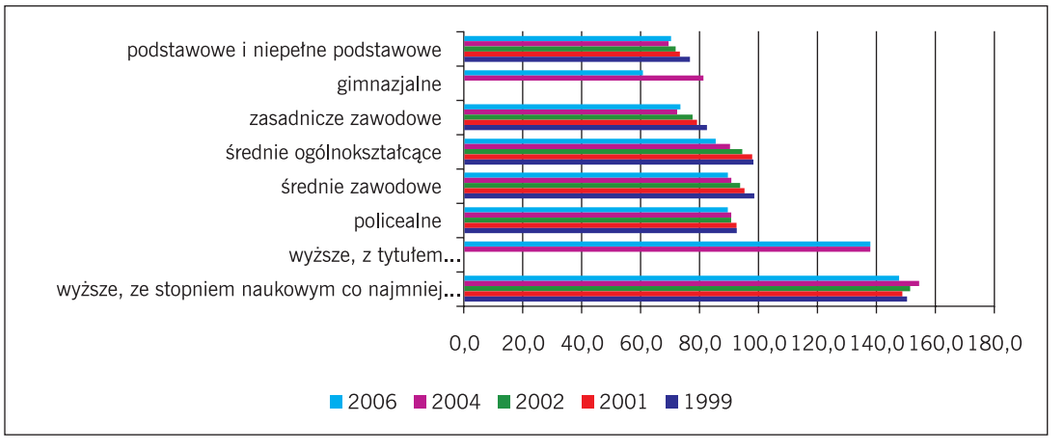
Turystyka												
Nights spent in hotels and similar establishments (1 000)	10/16	–0,1598	–0,3197	0,1361	–0,0995	–0,3879	0,1493	–0,233	0,5079	0,0589	0,191	0,208
KAPITAŁ SPOŁECZNY												
Przynależność												
Alienation	1/16	0,1977	0,3488	–0,2645	–0,3860	–0,0955	0,3957	0,231	–0,0319	–0,5642	0,184	0,323
Aktywność												
Have you signed a petition in the last five years?, WVS 2005-2006, v.100, % saying "I have done"	15/16	0,2776	0,3252	0,4293	0,6419	0,1207	–0,4358	0,307	0,5270	0,6072	0,155	0,113
Have you joined a boycott in the last five years?, WVS 2005-2006, v.101, % saying "I have done"	14/16	0,1401	0,0394	0,1796	0,2008	–0,0579	–0,3441	–0,141	0,4558	0,5250	–0,160	–0,090
How often do you attend religious services?, WVS 2005-2006, v186. % saying 'more than once a week'	3/16	–0,4182	–0,1352	0,3669	–0,4159	0,4652	0,3421	0,278	–0,1923	–0,5099	0,130	0,311
Do you take some moments of prayer, mediation. WVS 2005-2006, v193, % saying 'Yes'	1/16	–0,3761	–0,1779	0,0174	–0,3595	0,3276	0,4028	0,287	–0,4800	–0,4077	0,196	0,310
Normy												
Most people can be trusted, WVS 2005-2006, v23 – % of respondents agreeing	15/16	0,6097	0,1889	–0,0531	0,3298	0,0445	–0,4833	–0,003	0,5555	0,5932	–0,042	–0,161
Gender pay gap in unadjusted form Difference between men's and women's average gross hourly earnings as a percentage of men's average gross hourly earnings	9/16	0,3647	0,1864	0,1128	0,5485	–0,2746	–0,4039	–0,021	0,1298	0,7521	0,206	–0,068

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych statystycznych, Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, WWW.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/

2. Szkolnictwo wyższe a rynek pracy[39]

2.1. Pozycja osób o najwyższych kwalifikacjach na rynku pracy

Wskaźniki skolaryzacji w latach objętych analizą (1990-2003), a także w latach późniejszych, w sposób jednoznaczny wskazują na upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym[40], statystyki bezrobocia i wynagrodzeń zaś, że pozycja osób z wyższym wykształceniem jest korzystniejsza niż osób o niższym poziomie wykształcenia. Ponieważ jednak, w efekcie dopływu na rynek pracy wysokich kwalifikacji, poprawił się przeciętny poziom wykształcenia ludności Polski w wieku produkcyjnym i najprawdopodobniej mniejsze jest dziś na nie zapotrzebowanie, korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe wynagrodzenie, nie są już tak odczuwalne jak w latach dziewięćdziesiatych.



Rys. 1. Wynagrodzenia według poziomu wykształcenia (% średniej krajowej brutto)

Źródło: Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 1999, 2001, 2002, 2004, 2006, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2000, 2002, 2003, 2005, 2007.

W 1992 roku osoby z wyższym wykształceniem stanowiły tylko 2,3% ogółu bezrobotnych, w 2008 – już 8,5%. Dostępne dane (GUS) wskazują, że wynagrodzenie jest ciągle premią za wykształcenie, ale ta premia w 2006 roku była niższa niż dwa lata wcześniej. Najwyższe wynagrodzenie – na poziomie 147%-154% średniej krajowej – otrzymywały osoby po studiach magisterskich lub ze stopniem naukowym doktora (150% średniej w 1999 roku, 154% w roku 2004 i ok. 147% w 2006 roku), najniższe – osoby o najniższych kwalifikacjach (z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym (76% średniej krajowej w 1999 roku i 70% średniej w roku 2006).

Sygnalizowane wyżej tendencje – mniejsze korzyści z osiągania wyższego wykształcenia (większe zagrożenie bezrobociem i gorsze relacje płac w stosunku do osób niżej wykształconych) – wskazują na relatywne osłabienie pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Studia literaturowe

[39] Badania relacji między ofertą szkolnictwa wyższego a wymaganiami rynku pracy przeprowadzone były w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej) w 2004 roku przez zespół w składzie: U. Sztanderska (kierownik projektu), B. Minkiewicz, M. Bąba. Obejmowały one lata 1998-2003, chociaż przy analizie trendów sięgały do początku okresu transformacji. Wnioski i rekomendacje, stanowiące podsumowanie projektu, sformułowano w oparciu o studia literaturowe, statystyki szkolnictwa wyższego i rynku pracy, wyniki okresowych badań, m.in. popytu na pracę GUS, Komitetu PAN „Polska 2000 PLUS", Międzyresortowego Zespołu do Prognozowania Popytu na Pracę, a także badania własne zespołu (ankiety z uczelnianych biur karier, ankiety wypełnione przez biura rektorów, ogłoszenia prasowe, dokumenty i programy studiów wybranych uczelni).

[40] Współczynnik skolaryzacji netto: zwiększył się z poziomu 9,8% do 39,7% w roku 2007/2008, brutto – odpowiednio – z 12,9% do 51,1%.

i prowadzone badania sugerują kilka prawdopodobnych powodów takiej zmiany. Upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym spowodowało, że sytuacja osób z dyplomem ukończenia studiów upodobniła się do sytuacji osób z wykształceniem średnim. Po drugie, zmianę sytuacji osób z wyższym wykształceniem spowodować mogła pewna zmiana ich charakterystyk, tak indywidualnych, jak i zbiorowych[41]. Po trzecie, wyższe wykształcenie strukturalnie niedostosowane do popytu na pracę nie może być spożytkowane przez gospodarkę, ponieważ jej potrzeby są inne niż kompetencje absolwentów.

2.2. Sytuacja na rynku pracy

Na rynku pracy utrzymała się, sygnalizowana wcześniej, tendencja do spadku stóp aktywności zawodowej (między 1993 a 2007 rokiem o 7 p.p., ale od 2002 roku tylko o niespełna jeden p.p.), wskaźnik zatrudnienia, po okresie spadku, od 2003 roku rośnie (między 2002 a 2007 rokiem o ponad 5 p.p.), stopa bezrobocia – spada (z 19,7% w 2002 roku do 9,6% w 2007). Wskazuje to na poprawę wykorzystania zasobów pracy w tym okresie. W latach 1998-2003 liczba pracujących ogółem zmalała (o ok. 10,5%), liczba pracujących z wyższym wykształceniem wzrosła (o ok. 32%), ale w latach 2003-2008 obie te wielkości wzrosły – odpowiednio – o 16,7% i 45,6%. Potwierdza to wzrost podaży osób o najwyższych kwalifikacjach w stopniu wyprzedzającym wzrost popytu.

Liczba studentów rosła – od 378 tys. w roku akademickim 1989/1990 aż do 1954 tys. w roku 2005/2006 (czyli o 1,576 mln osób), w roku 2006/2007 spadła o 13 tys., a w 2007/2008 – o kolejne 4 tys. Nadal stanowi jednak ponad 12% ogółu pracujących w kraju. Wejście na rynek pracy tak dużej liczby absolwentów zapowiada dość istotne zmiany w jego funkcjonowaniu i – być może – dalsze ograniczenie korzyści z tytułu wyższego wykształcenia. Kolejne zmiany – w przyszłości – będą rezultatem zmian demograficznych, aspiracji edukacyjnych (które w dużej mierze są pochodną korzyści z edukacji), dostosowania oferty edukacyjnej (kierunkowej i programowej) do potrzeb rynku.

2.3. Zmiana struktury studiujących

W efekcie powstania uczelni niepublicznych, szkół zawodowych poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi, niedofinansowania i komercjalizacji szkolnictwa, rozszerzenia oferty programowej o studia licencjackie, inżynierskie, niestacjonarne oraz zmiany systemu rekrutacji absolwenci wchodzący na rynek pracy dziś (i w 2004 roku) różnią się w sposób istotny od tych, którzy kończyli studia na początku lat dziewięćdziesiątych. Nie stanowią jednolitej grupy: są w niej absolwenci studiów licencjackich i magisterskich, absolwenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (w roku 2004 co trzeci, dziś – co drugi[42] odbywa naukę w tym trybie, co oznacza najczęściej brak barier na wejściu, znacznie mniejszą liczbę godzin zajęć i – często – gorszą jakość), absolwenci renomowanych uczelni, ale także nowo powstałych, bez tradycji i doświadczeń edukacyjnych, studiujący często – z powodu niedoinwestowania uczelni – w warunkach (nie tylko lokalowych, ale i kadrowych), które pozostawiały wiele do życzenia. I wszyscy mają ten sam, państwowy dyplom. Co to oznacza dla pracodawców? Na jakiej podstawie mają wnioskować o jakości kształcenia i adekwatności kompetencji do ich potrzeb?

2.4. Zmiana struktury podmiotów edukacyjnych (typów szkół) i struktury kierunkowej kształcenia

W okresie objętym badaniem najsilniej wpływały na zmianę struktury studentów i absolwentów niepaństwowe uczelnie ekonomiczne (16% studentów w 2003 roku, 17,4% w 2007), państwowe uniwersytety (27,7% i 26,8%) i uczelnie techniczne (17,2% i 15,5%) oraz niepaństwowe szkoły

[41] Np. inne ich kompetencje, struktura wieku, płci, inne miejsce zamieszkania i kształcenia, ścieżki edukacyjne, sytuacja rodzinna (decyzje o założeniu rodziny, rodzeniu dzieci itp.).

[42] W roku akademickim 2007/2008 studenci studiów niestacjonarnych stanowili już 51,5% ogółu studiujących (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, Informacje i opracowania statystyczne, GUS, Warszawa 2008).

zawodowe (9,7% i 12,6%). Z porównania struktury kształconych w 1998 i w 2007 roku wynika, że w populacji studentów ogółem zmniejszył się o 5 p.p. udział studentów państwowych uczelni technicznych, o niespełna 5 p.p. – udział studentów państwowych uczelni pedagogicznych (z 8,4% do 3,7%), zwiększył się – o prawie 8 p.p. – udział studentów ze szkół niepublicznych zgrupowanych w kategorii pozostałe.

Oferta kierunkowa uczelni publicznych jest bardziej zróżnicowana niż oferta uczelni niepublicznych. W 1998 roku aż ok. 74% studiujących w nich wybrało kierunek w jednej z pięciu grup: inżyniersko-technicznej (ok. 22%), biznesu i administracji (18%), humanistycznej i nauk społecznych (po ok. 11%) i pedagogicznej (12%). Uczelnie niepubliczne kształciły przede wszystkim na kierunkach z grupy biznesu i administracji (aż 50,3%), nauk społecznych (18,6%) i pedagogicznej (13,5%), w sumie – 82,4%. Mniejszy jest, szczególnie w uczelniach niepublicznych, odsetek studiujących na kierunkach z grupy biznes i administracja (ponad 50% w roku 1998, ok. 32% w 2004 i 36% w 2007), w ofercie wielu uczelni pojawiły się (i cieszą się coraz większym zainteresowaniem kandydatów na studia) informatyka i ochrona środowiska (w uczelniach publicznych) oraz politologia i nauki społeczne a także informatyka (w uczelniach niepublicznych). Ostatnie lata to wzrost zainteresowania kierunkami z grupy usługi dla ludności i medycznymi (kosmetologia, pielęgniarstwo, fizjoterapia, dietetyka) oraz – wyraźne – biotechnologią[43], stosunkami międzynarodowymi i europeistyką[44], spadek zainteresowania dotyczy kierunków z grupy inżyniersko-technicznych[45].

Wydaje się (i potwierdziły to nasze badania), że zmiany struktury kierunkowej kształcenia są przede wszystkim pochodną możliwości kadrowych szkół i identyfikowanych oczekiwań maturzystów[46]. Niewielkie znaczenie w podejmowaniu decyzji o ofercie uczelni mają badania popytu na pracę, czy konsultacje z pracodawcami.

2.5. Uniwersalizm (ofert) uczelni

Obserwowane i podkreślane przez nas w podsumowaniu badania z 2004 roku zjawisko swoistego uniwersalizmu uczelni utrzymuje się. W ofertach wielu uczelni (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) istnieją – być może uruchamiane dziś w mniejszej skali – kierunki „magnesy" (modne z różnych powodów: bo są łatwe dla studentów, bo są tanie i możliwe do prowadzenia w oparciu o posiadaną kadrę) odległe od ich głównej specjalności. Dodatkowo, różnice płac nie są proporcjonalne do różnic kosztów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów (np. inżynierowie zarabiają za mało w relacji do kosztów kształcenia w porównaniu z humanistami)[47]. W efekcie uczelnie (głównie niepubliczne) stają się do siebie podobne, nie mają swoistego specjalizacyjnego, czy kierunkowego wyróżnika. To, w jakiejś mierze, wynika z ich kondycji finansowej[48], ale generuje też pewne koszty: bez pogłębionej specjalizacji nie ma pogłębionych studiów.

---

[43] W 2007 i 2008 jeden z kierunków cieszących się największym zainteresowaniem kandydatów na studia (odpowiednio ponad 13 i ponad 15 tys.).

[44] Wyniki prowadzonych w 2004 r. badań wskazały na niezwykłą, imponującą aktywność uczelni w tworzeniu nowych programów: w 63 uczelniach powstało ich ponad 226 na 67 kierunkach, głównie w uczelniach wobec siebie konkurencyjnych, zlokalizowanych na tych samych rynkach. Nowe możliwości w tym zakresie – uruchamiania kierunków unikatowych i makrokierunków – stworzyła ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Na zmianę struktury kierunkowej mają także wpływ podjęte decyzje o stypendiach dla tych, którzy podejmą kształcenie na kierunkach zamawianych.

[45] Preferencje kandydatów zmieniają się jednak powoli. Na liście najpopularniejszych – najczęściej wskazywanych i wybieranych przez nich kierunków w ostatnich dwóch latach są pedagogika, zarządzanie, prawo i ekonomia.

[46] Ta wiedza jest w dużym stopniu intuicyjna. Udział badań popytu na usługi edukacyjne wśród kandydatów na studia w tworzeniu oferty jest marginalny.

[47] U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego nie uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Fundacja im. Friedricha Eberta, Warszawa 2008, s. 46.

[48] Uruchamiając modne kierunki, na które jest zapotrzebowanie, zdobywają kandydatów na studia i środki, które zabezpieczają im egzystencję i rozwój.

2.6. Podaż i popyt (kierunkowy) na kształcenie – powolne i selektywne dostosowania

Zestawienie struktury kierunkowej kształcenia (udziału studentów poszczególnych kierunków w liczbie kształconych ogółem) z danymi o popycie na pracę wskazuje, że dostosowuje się ona do zmian popytu bardzo wolno i selektywnie. Rynek (*de facto* przedsiębiorstwa, bo to na nich przede wszystkim koncentrują się badania popytu na pracę) poszukuje specjalistów z nauk technicznych, matematycznych i fizycznych[49], uczelnie zaś, zmieniając ofertę, w niewielkim stopniu biorą pod uwagę te informacje; kierują się raczej oczekiwaniami maturzystów[50]. Nie bez znaczenia jest także ich kondycja finansowa – selektywność oferty kierunkowej jest w dużym stopniu pochodną kosztów kształcenia[51]. Na podstawie dostępnych danych trudno jednoznacznie stwierdzić, czy struktura kierunkowa studiów odpowiada, czy nie odpowiada oczekiwaniom rynku[52], wskazały one jednak, że istnieje niezaspokojony popyt na specjalistów sekcji budownictwa, transportu, gospodarki morskiej i łączności, przetwórstwa przemysłowego, w tym głównie specjalistów nauk fizycznych, matematycznych i technicznych. Z kolei dynamika kształcenia na kierunku architektura, niektórych kierunkach humanistycznych w uniwersytetach, pedagogicznych i niektórych ekonomicznych wyprzedza rozwój potrzeb gospodarki.

2.7. Ewolucja kształcenia w uczelniach publicznych i niepublicznych

Ewolucja kształcenia jest wypadkową głównie sytuacji finansowej uczelni i możliwości pozyskiwania środków finansowych. Słowo klucz ściśle z tym związane to komercjalizacja studiów (tj. wzrost udziału w ofercie uczelni publicznych studiów płatnych i kierunków relatywnie tanich). Z prowadzonych badań wynika, że publiczne uczelnie, głównie akademie medyczne i rolnicze, zwiększały nabór przede wszystkim na studia niestacjonarne (wieczorowe)[53], w mniejszym stopniu na niestacjonarne (zaoczne), a akademie wychowania fizycznego, ekonomiczne, uczelnie pedagogiczne, morskie i artystyczne, głównie na studia niestacjonarne (zaoczne)[54]. W uczelniach niepublicznych, na kierunkach technicznych i pedagogicznych, dominowały studia stacjonarne i niestacjonarne (wieczorowe), na ekonomicznych i artystycznych – niestacjonarne (zaoczne). W 2007 roku studenci studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych stanowili ok. 63% ogółu studiujących (ale ok. 54% w ekonomicznych i 52% w morskich), w niepublicznych – tylko niespełna 21%[55] (ale w uczelniach pedagogicznych tylko 9,7%, w ekonomicznych – 17,1%, w „pozostałych" – ok 1/5). Ten kształt oferty to wynik

---

[49] Co było możliwe do przewidzenia, ponieważ zmieniła się struktura gospodarki i zmieniły się technologie, a także z tego powodu, że w okresie koniunktury wzrasta, a w okresie dekoniunktury spada albo utrzymuje się na tym samym poziomie zapotrzebowanie na pracę osób wykształconych w zawodach przydatnych w budownictwie, przemyśle i transporcie.

[50] Kształcą więc na zarządzaniu i marketingu, pedagogice i chociaż nie rozwijają kształcenia na kierunkach technicznych jako całości, to zmienia się struktura kształcenia w obrębie tej grupy (wzrasta znaczenie architektury i budownictwa, informatyki i inżynierii komputerowej, ochrony środowiska, elektrotechniki, elektroniki i telekomunikacji, automatyki i robotyki, technologii chemicznej). Dotyczy to także uczelni rolniczych, które rezygnują ze swoich tradycyjnych kierunków kształcenia i wprowadzają do oferty nowe.

[51] Jest to szczególnie widoczne w uczelniach niepublicznych, gdzie pełna odpłatność za studia eliminuje z oferty drogie kierunki studiów. Z danych szczegółowych wynika, że ekspansję przeżywały głównie kierunki, które były i są „modne", ale także tanie, a więc łatwiejsze do sprzedaży (i z tego także powodu bardziej dostępne dla kupujących) w niezamożnym społeczeństwie.

[52] Dlatego, że inna jest dynamika obu tych rynków, że brak jest informacji o potrzebach pracodawców, co uniemożliwia prawidłowe kształtowanie oferty szkół, że niepełne informacje o rynku usług edukacyjnych nie pozwalają na wnioskowanie o ewolucji kształcenia, zarówno w państwowych, jak i w niepaństwowych szkołach wyższych.

[53] W wielu uczelniach stanowiły one dokładną kopię studiów stacjonarnych, w innych – ich substytut.

[54] Ich programy, w ogromnej większości, znacznie odbiegały od programów studiów stacjonarnych (pod względem liczby godzin zajęć, stosowanych metod, jakości), a absolwent otrzymywał taki sam dyplom.

[55] W publikacji GUS *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.* nie ma podziału studiów niestacjonarnych na wieczorowe i zaoczne.

oszczędności, które – przy niskich nakładach publicznych na edukację – stały się koniecznością. Oszczędności skutkowały jednak także gorszymi warunkami kształcenia (np. większymi grupami zajęciowymi) i programami, które nie były dostosowane do potrzeb rynku (uczelnie nie tworzyły bowiem nowych programów, lecz wykorzystywały te, które miały w swoich zasobach).

2.8. Nieprzejrzystość rynku pracy

Przygotowanie studentów do wymagań rynku pracy jest utrudnione przez jego nieprzejrzystość. Uczelnie zdane były przede wszystkim (i w dużej mierze ciągle są) na „własną intuicję". Niedoskonałość istniejących źródeł[56] i przewidywań ujawniła się w bardzo dużych różnicach oczekiwanego wzrostu popytu na pracę nawet w bardzo popularnych zawodach – informatyka, czy specjalistów ochrony zdrowia. Dlatego, w jakiejś mierze, nie są one do końca wiarygodne i chociaż prognozują wzrost popytu na pracę np. prawników, czy spadek popytu na pracę specjalistów z zarządzania i marketingu, to statystyki szkolnictwa wskazują na niewielkie zmiany w rekrutacji na te kierunki (znikomy wzrost liczby studentów prawa, czy niewielki spadek przyjęć na zarządzanie i marketing[57]). Także badania biur karier i ogłoszeń prasowych dowiodły, że struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem prawdopodobnie różni się od struktury kształcenia. Być może zapowiadane zmiany[58] poprawią sytuację w tym zakresie. Tymczasem jednak tę lukę informacyjną próbują zagospodarować firmy doradcze (np. Manpower Professional[59], Sedlak & Sedlak[60]), portale rekrutacyjne (np. pracuj.pl), stowarzyszenia pracodawców (np. PKPP Lewiatan[61]). Wskazują one na kierunki koniecznych zmian, które – w konsekwencji – doprowadzić mają do większej zgodności oferty szkolnictwa wyższego z potrzebami rynku pracy. Również edukacyjni decydenci (w tym przypadku Ministerstwo Nauki) posiłkują się okazjonalnymi, jednorazowymi ekspertyzami[62].

2.9. Niedostosowania kompetencyjne

Badania pokazały także, oprócz niedostosowań kierunkowych (oferty szkolnictwa wyższego i potrzeb rynku), niedostosowania kompetencyjne w zakresie różnych ich składowych. Niektóre poszukiwane przez pracodawców umiejętności w ogóle nie były i ciągle nie są w wystarczającym stopniu przedmiotem zainteresowania zdecydowanej większości uczelni (np. praca w grupie, komunikatywność), inne – chociaż wprowadzane jako standard do minimów programowych (np. dotyczące znajomości języków obcych i narzędzi informatycznych) – w opinii pracodawców wykształcone są na niedostatecznym poziomie. Sama wiedza, potwierdzona dyplomem, nie gwarantuje dziś łatwego wejścia na rynek pracy i dobrej na nim pozycji. To zdecydowanie za mało. Potrzebne są dodatkowe, merytoryczne atuty (np. doświadczenie) i predyspozycje osobowościowe, coraz ważniejsze dla pracodawców. Umiejętność uczenia się i chęć doskonalenia kwalifikacji to

---

[56] Krajowy system prognozowania popytu na pracę (w stadium zalążkowym), badania PAN i GUS.

[57] Dziś zarządzanie.

[58] W Krajowym Programie Reform na lata 2005-2008 przeczytać można, że „...wdrażany jest monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych na potrzeby efektywnych polityk rynku pracy. Doskonalony jest system prognozowania popytu na pracę. Ponadto opracowano propozycję stworzenia tzw. Krajowego Systemu Monitoringu Rynku Pracy (hurtownia danych) wraz z programem komputerowym umożliwiającym gromadzenie danych. Jednocześnie administracyjne źródła danych na temat rynku pracy pozostają niewystarczające, uniemożliwiając dokładną analizę sytuacji na niższych szczeblach agregacji" (Krajowy Program Reform na lata 2005–2008, projekt wstępnie przyjęty przez Radę Ministrów 5 października 2005 r., http://www.msap.pl/npr/npr/kpr.pdf).

[59] Raport ekspercki *Pracownicy bez granic 2008r.*, *Niedobór talentów na rynku pracy 2008 r.,* badanie *Mobilność zawodowa 2008 r.*

[60] Raport *Profesje z przyszłością (*www.wynagrodzenia pl oraz www.rynek pracy.pl).

[61] Por. *Polskie uczelnie kształcą bezrobotnych* (http://www.pkpplewiatan.pl/?ID=161509&article_id=223837).

[62] Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych (wykonane przez IBC Group, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego).

znaczące argumenty za zatrudnieniem absolwenta, nawet jeśli jego wiedza kierunkowa, czy specjalizacyjna nie do końca pasuje do profilu firmy; ważna jest również przedsiębiorczość, bo praca na własny rachunek (do której uczelnie powinny przygotować swoich absolwentów) to znaczna część rynku przyszłości. W tym kontekście niezwykle ważna jest informacja zwrotna od absolwentów lub informacja od pracodawców o użyteczności dla wykonywanej pracy kompetencji, w jakie wyposaża uczelnia.

2.10. Przekształcenia rynku usług edukacyjnych

Z przeprowadzonych badań wynika, że przekształcenia na rynku usług edukacyjnych nie są w pełni zgodne z trendami widocznymi na rynku pracy, chociaż powoli zmierzają w tym samym kierunku, co zmiany w zatrudnieniu. Część dopasowań po stronie szkolnictwa cechuje się jednak pewną inercją (głównie z uwagi na posiadane zasoby).

2.11. Rekomendacje

(1) Remedium na większość sygnalizowanych wyżej problemów będzie system solidnego, systematycznego, pogłębionego badania popytu na pracę i upowszechnianie wyników tych badań (tj. informacji bardziej szczegółowych niż ogólne wskazania, które wynikają z prognoz, np. na temat zawartości programów i oczekiwanych kwalifikacji). Większe dostosowanie kierunków edukacji do potrzeb rynku, to mniejsze marnotrawstwo prywatnych i publicznych pieniędzy.

(2) Niezbędna jest zmiana systemu finansowania studiów na taki, który zmniejszy lub wyeliminuje barierę finansową uruchamiania i rozwijania drogich kierunków. Luki dotyczące kształcenia np. w dziedzinach – nośnikach nowych technologii mogą stać się w przyszłości istotną barierą rozwoju.

(3) Wydaje się, że warto rozważyć relokację środków przeznaczonych na szkolnictwo wyższe. Pomnażanie nakładów na wyższe szkoły zawodowe, które kształcą w większości średnio i na tanich kierunkach, nie sprzyja wysokiej jakości edukacji. Popyt tego segmentu rynku dosyć dobrze zaspokaja szkolnictwo prywatne, dla którego, w związku z finansowaniem ze środków publicznych, PWSZ – chociaż mają inne cele – są konkurencją.

(4) Państwo powinno, nie tylko poprzez kontrolę PKA, aktywniej uczestniczyć w kształtowaniu wymagań jakościowych. Studia niestacjonarne, które, jak się wydaje, wypełniły już swoją misję, powinny być stopniowo eliminowane. To oczywiście wymaga rozwiązań z zastosowaniem wysokiej jakości kryteriów, które zapewnią uczelniom dochody na porównywalnym poziomie.

(5) Upraktycznienie kształcenia jest szansą na lepsze dopasowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy, dlatego wydaje się zasadne wspomaganie (i tam, gdzie jest to możliwe, wprowadzanie do programu) różnych form praktyk, warsztatów czy staży.

(6) Szansą na wzrost zainteresowania maturzystów podejmowaniem kształcenia na kierunkach technicznych i matematyczno-przyrodniczych jest zmiana programów i sposobu kształcenia w tych dyscyplinach na niższych poziomach edukacji. Na potrzebę i kierunki tych zmian wskazują wyniki badań PISA.

(7) Zwiększyć należy współpracę uczelni z koncernami i firmami. Przyczyni się to do kształtowania umiejętności praktycznych studentów oraz wzmocni więzi absolwenta z potencjalnym pracodawcą.

(8) Pożądane zmiany w szkolnictwie wyższym:

W obszarze kształcenia

– zmiana metod nauczania i proporcji między wykładami a ćwiczeniami; jest to podyktowane większą liczbą słabszych studentów, którzy podejmują studia i koniecznością indywidualnej pracy z nimi; więcej godzin obowiązkowych konsultacji wchodzących w skład pensum, a w konsekwencji więcej godzin związanych z obecnością na uczelni;
– zwiększenie liczby zajęć z aktywnym udziałem studentów, wykorzystywanie drogi elektronicznej do aktywności studentów;

– konieczność dopasowania metod do określonej grupy studentów; możliwość skrócenia lub wydłużenia (w określonych granicach, np. +/– 10% czasu) liczby godzin danego przedmiotu; zmiana ta dokonywałaby się po uzyskaniu informacji zwrotnej od studentów, czy wymagane jest wydłużenie, czy skrócenie czasu kształcenia, oraz po akceptacji dziekana.

W obszarze zarządzania

– zmiana sposobów zarządzania; odejście od wymagań związanych z zarządzaniem wydziałem/jednostką organizacyjną przez samodzielnego pracownika (samodzielnym pracownikom należy pozostawić nadzór nad jakością badań i kształcenia), tworzenie jednostek, które pozwolą zrealizować to zadanie;
– zmiana sposobów zarządzania stypendiami studentów, odejście od dotychczasowych rozwiązań (dziekan nie może być odpowiedzialny za stypendia i akcję stypendialną);
– praca w innej uczelni nie powinna zajmować więcej niż połowę czasu pracy w pierwszej uczelni (w konsekwencji nie więcej niż pół etatu poza pierwszym miejscem pracy).

W obszarze kreowania kadr naukowych

– odejście od kariery „oczekiwania" na korzyść kariery „działania"; po habilitacji automatyczny awans na stanowiska profesora i znacząca gratyfikacja finansowa („poczekalnia" po habilitacji jest demobilizująca, skłania do podejmowania drugiego zatrudnienia, również w celach zarobkowych); ocena osiągnięć dokonywana po pięciu lub sześciu latach po habilitacji przez pięciu pracowników, w tym dwóch z macierzystej placówki naukowej i trzech spoza tej placówki (w tym z zagranicy); ocena aktywności naukowej (kierowanie i udział w grantach/projektach, publikacje, prowadzenie wykładów w formule *visiting professor*, wdrożenia, oddziaływanie w środowisku, kształcenie kadry, udział w organizacjach i stowarzyszeniach naukowych);
– znaczące zwiększenie wynagrodzeń; bez tego nie można liczyć na dopływ młodych pracowników nauki.

3. Poziom i efektywność finansowania szkolnictwa wyższego

3.1. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe

Wielkość wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce i udział tych wydatków w PKB wydatnie wzrosły w ostatnich kilkunastu latach. Prezentuje to Tabela 1.

TABELA 1. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1995-2007

LATA	WYDATKI W MILIONACH ZŁOTYCH		UDZIAŁ WYDATKÓW PUBLICZNYCH W PKB W %
	Z BUDŻETU PAŃSTWA	Z BUDŻETÓW JEDNOSTEK SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO	
1995	2 174,7	2,8	0,65
1996	3 002,4	8,9	0,71
1997	3 752,2	11,4	0,73
1998	4 272,3	10,7	0,71
1999	5 070,5	14,2	0,76
2000	5 326,7	20,4	0,72
2001	6 370,7	32,6	0,82
2002	6 829,6	38,6	0,85
2003	7 049,2	28,2	0,84
2004	8 822,3	31,9	0,96
2005	9 676,5	76,8	0,99
2006	9 888,7	122,0	0,94
2007	10 701,4	143,5	0,93

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., GUS, 2008, s. 244

W latach 1995-2007 wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wzrosły w wyrażeniu nominalnym o 492%, a więc prawie pięciokrotnie. Wydatnie zwiększył się też udział tych wydatków w PKB. GUS szacował, że w 2004 roku wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe łącznie z subsydiami dla szkół niepublicznych stanowiły w Polsce 1,1% PKB, co było relatywnie wysokim wskaźnikiem na tle innych krajów europejskich. Dla porównania: udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB tych krajów w roku 2004 wynosił[63]:

Włochy	0,7%
Wielka Brytania	0,8%
Hiszpania	0,9%
Niemcy	1,0%
Szwecja	1,6%
Dania	1,8%

Jeszcze szybciej niż ogólne wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wzrastały nakłady inwestycyjne, które w szkołach publicznych w roku 1995 wyniosły zaledwie 283,6 mln zł, a w 2007 roku osiągnęły 2 008,2 mln zł. Szybko wzrastały też nakłady inwestycyjne w szkolnictwie niepublicznym. O ile jednak w szkolnictwie publicznym nakłady te szybko rosną w ostatnich latach, to w uczelniach niepublicznych notujemy ich zmniejszanie się od 2003 roku, kiedy to osiągnęły najwyższy poziom 336 mln zł.

3.2. Zaangażowanie środków prywatnych

Na tle innych krajów europejskich Polska ma stosunkowo wysokie wskaźniki zaangażowania środków prywatnych w finansowanie szkolnictwa wyższego. Na uczeniach niepublicznych w 2007 roku studiowało ponad 660 tysięcy studentów, a więc 34% ogółu studentów w kraju. Wydatnie wzrósł też udział studiów płatnych (niestacjonarnych) w uczelniach publicznych. W 2007 roku studenci studiów niestacjonarnych stanowili średnio 37% ogółu studentów w tych uczelniach, ale np. w publicznych uczelniach ekonomicznych udział ten sięgał 46%.

W sumie w Polsce, prawie 60% studentów płaci za studia. W 2007 roku przychody uczelni publicznych z tytułu opłat za zajęcia dydaktyczne wyniosły 2060 mln zł, a więc niewiele mniej niż przychody z tego tytułu w uczelniach niepublicznych, gdzie osiągnęły 2 257 mln zł[64]. W uczelniach publicznych opłaty wnoszone przez studentów nie pokrywają kosztów studiów niestacjonarnych, gdyż są stosunkowo niskie, podczas gdy w uczelniach niepublicznych pokrywają koszty studiowania w ponad 90%.

3.3. Koszt studiowania

Koszt studiowania w Polsce w porównaniu z krajami Europy Zachodniej jest niski. Na uczelniach publicznych wynosi on ok. 11 tys. zł rocznie, w tym na uniwersytetach średnio 7 364 zł rocznie[65]. Na uczelniach niepublicznych koszt ten wynosi ok. 5,5 tys. zł. Koszt studiów w Europie zachodniej to ok. 10 tys. euro rocznie, a w Stanach Zjednoczonych ok. 20 tys. euro. W naszym kraju koszt studiowania na uczelni wyższej stanowi więc zaledwie 1/4 kosztu studiowania na uczelniach w krajach Europy zachodniej i ok. 1/8 kosztu studiowania w Stanach Zjednoczonych[66].

---

[63] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, GUS, 2008, s. 244,

[64] Tamże, s. 245.

[65] Koszty studiowania na polskich uniwersytetach są silnie zróżnicowane i wynoszą (dane dla 2008 r.) od 4 876 zł rocznie na Uniwersytecie Rzeszowskim do 10 018 zł na Uniwersytecie Jagiellońskim (Analiza 2009, tabela 13). Częścią UJ jest Collegium Medicum, gdzie koszty studiów są relatywnie wysokie. Koszty studiowania są też bardzo silnie zróżnicowane w zależności od typu uczelni i kierunku studiów.

[66] J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009.

Niski koszt studiowania w uczelniach niepublicznych w Polsce ma wiele przyczyn, w tym brak, bądź niewielki udział w ich ofercie dydaktycznej kierunków o wysokiej kosztochłonności (medycyna, nauki techniczne, fizyka); korzystanie w dużym stopniu z kadr dydaktycznych zatrudnionych w uczelniach publicznych, niewielkie obciążenie wydatkami na badania towarzyszące działalności dydaktycznej i stosunkowo duża liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego.

3.4. Wnioski i rekomendacje

W świetle przedstawionych danych uzasadniona jest konkluzja, że sektor szkolnictwa wyższego (zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych) jest w naszym kraju niedofinansowany. W Polsce dokonał się skok ilościowy w zakresie skolaryzacji na poziomie wyższym, w dużym stopniu dzięki zaangażowaniu środków prywatnych w finansowanie tego szczebla kształcenia. Niezbędna jest druga faza rozwoju szkolnictwa wyższego, polegająca na dalszym wzroście wskaźników skolaryzacji brutto i netto na poziomie wyższym, któremu towarzyszyć będzie poprawa jakości kształcenia, podnosząca konkurencyjność polskiego szkolnictwa wyższego w skali UE i w skali globalnej. Zrealizowanie tej drugiej fazy jest niemożliwe bez wydatnego wzrostu funduszy na szkolnictwo wyższe, tak ze źródeł publicznych, jak i prywatnych. Przedstawiana przez nas strategia jest podstawą konceptualną osiągnięcia celów drugiej fazy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

4. Polski system szkolnictwa wyższego w ocenie OECD[67]

Zdaniem ekspertów OECD przemiany w polskim systemie szkolnictwa wyższego były prowadzone z dużą determinacją, nie zostały jednak doprowadzone do końca. Zmiana przepisów otworzyła nowe ścieżki rozwoju, ale niektóre obszary zaniedbano i taki stan rzeczy jest obecnie najbardziej dotkliwy. Głównym mankamentem obecnego stanu rzeczy jest fragmentaryczność dokonanych przemian i brak przekształceń o charakterze całościowym.

Ważnym osiągnięciem dokonanych przemian jest wprowadzenie autonomii uczelni, gwarantującej swobodę akademicką i samorządność. Do pozytywnych stron należy również zaliczyć jedynie do pewnego stopnia selektywne, celowe przyznawanie funduszy oraz rozwój i wdrażanie systemów jakości zgodnych ze standardami międzynarodowymi. Rozwój sektora prywatnego umożliwił znaczne umasowienie edukacji na poziomie wyższym, a dostępność szkolnictwa wyższego rozszerzyła się w wymiarze nie tylko ilościowym, ale i regionalnym.

Niektóre zmiany są jednak pozytywne jedynie w pewnym zakresie lub na pozór. Wprawdzie unowocześnienie systemu dokonało się poprzez stworzenie możliwości uczestnictwa w kształtowaniu systemu interesariuszy zewnętrznych, jednak ze stworzonych w tym zakresie przepisów praktycznie się nie korzysta. Wprowadzono dwupoziomowy system kształcenia zgodnie z procesem bolońskim – ale zmiana ta nie była powszechna. Utworzono wyższe szkoły zawodowe, które jednakże z powodu braku jasnej wizji funkcjonowania, w praktyce nie odróżniają się od szkół akademickich. O ofercie dydaktycznej szkół wyższych decydują warunki podażowe, przy bardzo słabej lub zerowej komunikacji z rynkiem pracy. Warunki finansowe sprawiają, że w szerokiej dostępności kształcenia na poziomie wyższym nie przestrzega się zasady równości szans.

Do ewidentnych mankamentów obecnego stanu rzeczy należy zaliczyć w pierwszej kolejności ograniczenie prac badawczych do skali krajowej oraz małe zaangażowanie szkół wyższych w tzw. „trzecią misję", czyli usługi zewnętrzne z zakresu szkoleń i doradztwa. Ścieżka kariery akademickiej

[67] Na podst.: *Raport OECD dotyczący szkolnictwa wyższego w Polsce*, OECD, 2007.

i zdobywania kwalifikacji jest przestarzała i odbiega od standardów wyznaczanych przez międzynarodowe dobre praktyki. Występuje powszechne przyzwolenie na wieloetatowość. Jeśli chodzi o sposób zarządzania systemem, to jest on mało skuteczny, gdyż brakuje odpowiednich ku temu narzędzi. Brak również systemu monitorowania systemu, co utrudnia rozwój prowadzonej polityki, a pogłębia to brak strategii informacyjnej w tym zakresie.

Warunki finansowe zawęziły pole aktywności naukowej i dydaktycznej poniżej możliwości i aspiracji środowiska akademickiego.

5. Polski system szkolnictwa wyższego w ocenie środowiska krajowego

5.1. Wprowadzenie

Podstawą oceny były wyniki badania empirycznego[68], którym objęto konsultantów społecznych; znaleźli się wśród nich przedstawiciele uczelni publicznych i niepublicznych, niezależni eksperci, przedstawiciele firm oraz organizacji zrzeszających firmy, członkowie organów kolegialnych bądź jednoosobowych organizacji lub instytucji, kanclerze szkół wyższych oraz przedstawiciele PWSZ. Badanie zrealizowano w ramach projektu: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*, koordynowanego przez Konsorcjum utworzone przez Konfederację Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundację Rektorów Polskich, Konferencję Rektorów Zawodowych Szkół Polskich oraz Konfederację Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych.

5.2. Ocena i jej wyznaczniki

W subiektywnej ocenie przedstawicieli środowiska akademickiego i interesariuszy zewnętrznych, system szkolnictwa wyższego jest oceniany na poziomie wyżej niż dostatecznym, lecz poniżej dobrego (59%). Podstawą takiej oceny w pierwszej kolejności były subiektywne odczucia i doświadczenia respondentów (96%). W drugiej kolejności brano pod uwagę sytuację absolwentów szkół wyższych na rynku pracy (43%). W ocenie uwzględniono również opinie wyrażane w środowisku (42%) oraz wyniki akredytacji (38%). W mniejszym stopniu wpłynęły na tę ocenę głosy absolwentów (35%), rankingi zagraniczne i krajowe (31%) oraz opinie innych (12%), dostępne dane, analizy (7%) i oceny publicystyczne (5%).

5.3. Czynniki mające wpływ na negatywne postrzeganie systemu szkolnictwa wyższego

Zdaniem respondentów na niezadawalającej ocenie stanu polskiego szkolnictwa wyższego najbardziej ciążą rozwiązania systemowe związane z nieadekwatnym finansowaniem ze środków publicznych (63%) oraz brak strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (58%). Do negatywnych czynników zaliczono również te związane z niegospodarnością zasobami intelektualnymi, tj. wieloetatowość (47%) oraz brak konsekwentnej polityki rządów inwestowania w kapitał ludzki (43%). W mniejszym stopniu za czynniki mające wpływ na negatywną ocenę uznano te, które leżą po stronie warunków pracy, tj. niedostateczny stopień internacjonalizacji polskich uczelni (34%) oraz zbyt niskie wynagrodzenia kadry (31%) i brak powszechnego czesnego (nieadekwatny wkład ze środków pozabudżetowych) (30%). W grupie drugorzędnych i mniej odczuwalnych czynników negatywnych systemu szkolnictwa wyższego znalazły się zaś te cechy, które wpływają na małą atrakcyjność pracy akademickiej, tj. skutki PRL polegające na izolacji na międzynarodowym rynku

[68] Badanie techniką CAWI zrealizowała firma Pentor Research International 23 czerwca – 7 lipca 2009 roku.

badawczym i dydaktycznym, niedorozwój bazy, bariery mentalne (27%), niedostatecznie profesjonalne kierowanie uczelnią i zarządzanie zasobami (22%) oraz ucieczka z systemu najbardziej uzdolnionych (studentów, naukowców) (22%). Najmniej znaczące wśród czynników negatywnych okazały się te, które mogłyby zagrozić prestiżowi pozycji akademickiej, tj. patologie (ściąganie, kupowanie prac dyplomowych, plagiaty itp.) (20%), niewłaściwe ścieżki kariery w odniesieniu do kadry akademickiej (18%), złe prawo (15%), brak etosu (10%), nieefektywność wydatkowania środków przez uczelnie (10%), brak powszechnie uznawanych i egzekwowanych standardów akademickiego kształcenia (7%). Za najmniej znaczący czynnik mający negatywny wpływ na stan systemu szkolnictwa wyższego uznana została dwusektorowość, czyli częściowe urynkowienie systemu(6%).

5.4. Pożądane wyznaczniki oceny systemu szkolnictwa wyższego

Zdaniem respondentów ocena stanu szkolnictwa wyższego powinna opierać się w pierwszej kolejności na trzech źródłach: poziomie wskaźników zatrudnialności absolwentów szkół wyższych w kraju zgodnie z poziomem kwalifikacji (66%), wynikach badań opinii pracodawców, przedsiębiorców, kadry akademickiej, studentów, absolwentów, przedstawicieli instytucji i polityków, dziennikarzy oraz ośrodków badania opinii publicznej (61%) oraz na opiniach instytucji zapewniających jakość (PKA, komisje środowiskowe, organizacje pracodawców, KIG) (61%). W mniejszym stopniu w ocenie tej znaczące są: raporty międzynarodowych organizacji/instytucji (OECD, Banku Światowego, EUA, Komisji Europejskiej) (42%), poziomy wskaźników zatrudnialności absolwentów szkół wyższych za granicą zgodnie z poziomem kwalifikacji (35%), rankingi międzynarodowe (lista szanghajska, The Times) (35%) oraz analizy ministerialne (21%).

5.5. Oczekiwania wobec przemian

Oczekiwania wyrażone przez przedstawicieli środowiska akademickiego i interesariuszy zewnętrznych wobec przemian w polskim systemie szkolnictwa wyższego można ująć w następujących punktach:

– W zakresie zasad funkcjonowania oczekuje się, że rola Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego będzie w pierwszej kolejności regulacyjna i nadzorcza, zaś Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz konferencje rektorów będą pełnić rolę doradczą i opiniotwórczą. Oczekuje się zmiany kompetencji organów kolegialnych uczelni (senat, rady wydziałów). Konwent powinien być obligatoryjnym organem o konkretnych kompetencjach w obszarze strategii i dialogu zewnętrznego.

– W dziedzinie jakości kształcenia oczekuje się, że akredytacja będzie prowadzona przez Państwową Komisję Akredytacyjną zarówno w zakresie podstawowym, jak i wyróżniającym. Studia I stopnia powinny dostarczać ogólnego zorientowania praktycznego, zaś studia II stopnia – akademickiego (badawczego) ogólnego zorientowania praktycznego. Kształcenie elitarne powinno być zapewnione poprzez indywidualne ścieżki kształcenia w ramach „normalnych" programów studiów. Oczekuje się utrzymania dyplomu państwowego z nazwą/godłem uczelni na wszystkich uczelniach. Powinny istnieć możliwości studiowania w krótszych formach, potwierdzonych świadectwem, składających się np. z części programów kształcenia realizowanych na studiach I i II stopnia. Państwo powinno regulować w formie „standardów kształcenia" efekty kształcenia oraz warunki prowadzenia studiów. Efekty kształcenia dla danego poziomu kształcenia powinny być zdefiniowane centralnie w Krajowych Ramach Kwalifikacji na poziomie ogólnym, czyli niezależnie od kierunków studiów lub dla szerokich dziedzin wiedzy (dużych grup kierunków studiów). Interesariusze zewnętrzni powinni uczestniczyć w definiowaniu efektów kształcenia związanych z danym programem studiów oraz w projektowaniu Krajowych ram Kwalifikacji.

– W zakresie zasad finansowania oczekuje się, że na studiach I i II stopnia będą obowiązywać te same reguły finansowe. Oczekuje się wprowadzenia powszechnie czesnego, uznając, że

społeczeństwo polskie powinno zaakceptować zasadę powszechnej odpłatności za studia wyższe, także w uczelniach publicznych, przy uwzględnieniu dostępności systemu kredytowania studiów przez instytucje finansowe i możliwości uzyskania stypendiów przez najuboższych studentów. W związku z tym zapis w konstytucji RP o zapewnieniu bezpłatnej nauki w szkołach publicznych powinien być zniesiony. Uczelnie powinny mieć swobodę w ustalaniu wysokości czesnego na studiach stacjonarnych. Należy wprowadzić odpłatność na drugim i każdym kolejnym kierunku studiów w uczelniach publicznych. Wysokość dotacji budżetowych dla uczelni w przeliczeniu na studenta powinna być zróżnicowana w zależności od jakości (rangi) uczelni. Oczekuje się zwiększenia roli mechanizmów rynkowych w funkcjonowaniu wyższych uczelni. Efektywność prowadzenia i finansowania badań naukowych mogłaby być zwiększona poprzez:

- większą skuteczność wykorzystania środków europejskich,
- dofinansowanie przedsięwzięć z udziałem partnerów zagranicznych w programach współpracy uczelni i w programach Unii Europejskiej,
- wprowadzenie uczelnianych systemów badań naukowych, uwalniających pracowników od wpływu struktur jednostek podstawowych o charakterze przede wszystkim dydaktycznym,
- dofinansowanie zatrudniania wybitnych uczonych ze świata w polskich uczelniach,
- przeznaczanie środków na badania na konkretne wydziały uczelni.

Niektóre uczelnie niepubliczne, po spełnieniu konkretnych warunków, powinny mieć dostęp do budżetowych środków finansowych w obszarze finansowania studiów stacjonarnych oraz badań naukowych. Natomiast uczelnie niepubliczne nie powinny mieć dostępu do budżetowych środków finansowych przeznaczanych na inwestycje. Uczelnie publiczne i niepubliczne powinny być zrównane w dostępie do budżetowych środków finansowych w obszarze badań naukowych.

– W zakresie kształtowania jakości funkcjonowania oczekuje się uelastycznienia stosunków pracy w uczelniach w kierunku łatwiejszej wymiany i większej mobilności kadry oraz kontraktów terminowych. Istotnym elementem określającym reguły działania w uczelniach powinien być Kodeks Dobrych Praktyk Szkół Wyższych. Wzbogacenie misji i roli społecznej uczelni jest możliwe poprzez:
  - rozwój centrów transferu technologii i inkubatorów przedsiębiorczości,
  - współdziałanie z władzami lokalnymi,
  - współdziałanie międzyuczelniane,
  - zarządzanie własnością intelektualną,
  - różne formy kształcenie dorosłych.

W Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) i Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (EHEA) polskie uczelnie powinny uczestniczyć w:
– mobilności i wymianie kadry,
– mobilności studentów,
– wspólnych projektach badawczych,
– zachęcaniu młodych ludzi do realizowania kariery naukowej w Polsce,
– pozyskiwaniu studentów zagranicznych,
– zatrudnianiu wybitnych uczonych z zagranicy.

Natomiast na rynku pracy i w swoim regionie uczelnie powinny odgrywać rolę w:
– systemie kształcenia ustawicznego,
– programach rozwoju regionalnego,
– pobudzaniu przedsiębiorczości.

W celu poprawy sytuacji najlepszych polskich uczelni w rankingach międzynarodowych oczekuje się:
– znaczącego podniesienia finansowania budżetowego,
– wprowadzenia znaczącego premiowania internacjonalizacji studiów i badań naukowych.

Za najważniejsze działania prowadzone w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce uznano:
– zmianę reguł finansowania w kierunku kontraktowym oraz stwarzającym możliwość premiowania najlepszych,
– wprowadzenie procesów projakościowych: systemów jakości, elastyczności studiów, krajowej struktury kwalifikacji),
– internacjonalizację uczelni i realizację postulatów europejskich dotyczących zmian szkolnictwa wyższego,
– zmianę reguł ustrojowych uczelni w kierunku proefektywnościowym,
– urynkowienie szkolnictwa wyższego,
– partnerstwo publiczno-prywatne i związki z biznesem.

Za najmniej ważne działania prowadzone w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce uznano:
– pełne zrównanie w prawach uczelni publicznych i prywatnych,
– dywersyfikację uczelni, wprowadzenie prawnych ograniczeń na jej rzecz.

6. Analiza SWOT

6.1. Wprowadzenie

Rezultaty prowadzonych badań empirycznych wskazują, że pod względem poziomu kapitału intelektualnego Polska należy do grupy krajów europejskich osiągających wyniki relatywnie niskie. Wynika to z faktu, że większość wskaźników kapitału, które można uznać za kluczowe w kształtowaniu jego wartości, w przypadku Polski sytuuje się na relatywnie niskich poziomach. Wskaźniki te są silnie skorelowane z cechami systemu szkolnictwa wyższego, szczególnie tymi, które odnoszą się do jakości funkcjonowania systemu. Są to:
– udział wydatków na B+R w PKB,
– pozycja w rankingu pod względem współpracy nauki i przemysłu,
– pozycja w rankingu pod względem jakości instytucji prowadzących badania naukowe,
– udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących wśród studentów danego kraju,
– suma punktów uczelni danego kraju według tzw. listy szanghajskiej.

W mniejszym stopniu z kluczowymi wskaźnikami kapitału intelektualnego powiązane są te cechy systemu, które dotyczą skali jego funkcjonowania, tj. udział osób w wieku 25-64 lata z wykształceniem co najmniej średnim w ogólnej liczbie ludności oraz liczba absolwentów szkolnictwa wyższego kierunków ścisłych i technicznych na 1000 osób z populacji w wieku 20-29 lat. O ile pod względem wyróżnionych cech systemu szkolnictwa wyższego, odnoszących się do jego jakości, Polska zajmuje odległe pozycje, o tyle pod względem cech odnoszących się do skali jego funkcjonowania kraj nasz plasuje się na pozycjach środkowych a nawet relatywnie wysokich. Oznacza to, że rozwój systemu ma przede wszystkim charakter ekstensywny, a za wzrostem jego skali nie idzie wzrost jakości jego funkcjonowania, co w największym stopniu skutkuje relatywnie niskim poziomem kapitału intelektualnego naszego społeczeństwa.

Porównania międzynarodowe wskazują, że znaczący wpływ na wzrost kapitału intelektualnego regionu ma zbieżność podaży absolwentów z oczekiwaniami rynku pracy w zakresie kierunków kształcenia, szczególnie zaś w zakresie nowoczesnych technologii i informatyzacji działalności, zarówno w skali jednostki, jak i przedsiębiorstw, a także administracji i innych organizacji. Zbieżność ta jest podstawą wzrostu konkurencyjności gospodarki regionu. Podstawa tej konkurencyjności tkwi również w zbieżności oczekiwań gospodarki z kierunkami rozwoju badań naukowych, a to dotyczy warunków współpracy nauki z przemysłem. Dobra obustronna współpraca sprzyja innowacyjności zarówno w zakresie rozwiązań praktycznych, jak i teoretycznych. W Polsce rynek pracy charakteryzuje się obecnie wzrostem podaży osób o najwyższych kwa-

lifikacjach w stopniu wyprzedzającym wzrost popytu. Prawidłowość ta nie ma miejsca jedynie w przypadku kilku specjalności. Przyczyny tego stanu rzeczy należy szukać w tym, że oferta szkół wyższych jest wypadkową ich możliwości kadrowych oraz identyfikowanych oczekiwań maturzystów, znikomy zaś wpływ mają tu konsultacje z pracodawcami. Brakuje systemu monitorowania potrzeb i preferencji rynku pracy zarówno pod względem kierunków kształcenia, jak i poszukiwanych kompetencji i umiejętności. W rezultacie struktura kierunkowa kształcenia w polskich uczelniach bardzo powoli dostosowuje się do zmian popytu i dzieje się to sporadycznie, świadcząc o selektywności tego procesu a nie jego systematyczności.

Obecnie na polskim rynku pracy korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe wynagrodzenie, nie są już tak odczuwalne, jak to miało miejsce w latach dziewięćdziesiątych. Przyczynia się do tego brak wyróżników dla absolwentów poszczególnych rodzajów i typów studiów. Zbiorowość absolwentów szkół wyższych nie jest jednolita, wszyscy jednak legitymują się jednorodnym, tzn. państwowym dyplomem, co utrudnia pracodawcom wnioskowanie o jakości kształcenia i adekwatności kompetencji absolwentów do ich oczekiwań. Pod względem oferty uczelnie stają się do siebie podobne (uniwersalizm uczelni), a zanikanie swoistych dla każdej z nich wyróżników jest konsekwencją warunków finansowych.

Sektor szkolnictwa wyższego jest niedofinansowany, a skok ilościowy skolaryzacji na poziomie wyższym dokonał się w dużym stopniu dzięki zaangażowaniu środków prywatnych. Wzrost wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe, które osiągnęły relatywnie wysoki udział w PKB, w relacji do standardów europejskich nie zmienia kształtowania się kosztu studiowania na niskim poziomie.

Znacząca dla relatywnie niskiego poziomu kapitału intelektualnego Polski słaba pozycja polskich uczelni oraz niska ocena wyników badań naukowych sprawia, że Polski system szkolnictwa wyższego w obecnym kształcie nie jest przystosowany do konkurowania na międzynarodowym rynku badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym. Wprawdzie pod względem zaawansowania we wdrażaniu Procesu Bolońskiego Polska jest oceniana na poziomie powyżej średniej europejskiej, jednak w ocenie ekspertów międzynarodowych ma największe zaległości we wdrażaniu krajowych ram kwalifikacji. Występują również problemy związane z uznawaniem przez uczelnie różnych form zdobywania wiedzy i umiejętności. W porównaniu z innymi krajami Polska osiągnęła znaczny wzrost liczby absolwentów w obszarze MST, przekraczając już w 2006 roku docelową wartość wskaźnika wzrostu, oczekiwaną w roku 2010, natomiast pod względem drugiej wytycznej, tj. wzrostu udziału osób dorosłych w realizacji idei uczenia się przez całe życie, osiągnięto bardzo mierne rezultaty. Niskie wskaźniki w zakresie ustawicznego kształcenia oraz dokształcania się w ogóle wskazują na brak w polskim społeczeństwie postaw sprzyjających samorozwojowi i umiejętności przystosowania do zmieniających się warunków otoczenia, szczególnie na rynku pracy. System szkolnictwa (nie tylko na poziomie wyższym) nie promuje postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się.

6.2. Szanse – zagrożenia – silne strony – słabe strony polskiego systemu szkolnictwa wyższego

Trendy międzynarodowe w szkolnictwie wyższym, które miały miejsce w ostatniej dekadzie, odnotowane przez *UNESCO Forum on Higher Education in Europe Region* (Bukareszt, 2009) obejmują w pierwszej kolejności:
– rozpowszechnienie (umasowienie) wykształcenia wyższego,
– rozwój sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym,
– dyskryminację związaną z pozycją społeczną i płcią pod względem dostępności do edukacji na poziomie wyższym,
– ukształtowanie się obok szkolnictwa akademickiego szkolnictwa zawodowego na poziomie wyższym,

– rozwój edukacji na odległość w oparciu o nowoczesne technologie informatyczne,
– internacjonalizację społeczności akademickiej,
– autonomię uczelni,
– ewolucję w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego od bazującego na tradycyjnych kolegialnych sposobach osiągania konsensusu do nowoczesnych zinstytucjonalizowanych form zarządzania menedżerskiego.

Wszystkie te zmiany można było odnotować również w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Ich wystąpienie miało różny zakres i intensywność. Efektem dokonanych procesów są cechy systemu, które można ująć w czterech podstawowych blokach, z których dwa odnoszą się do ukształtowanych uwarunkowań zewnętrznych, tj. szans i zagrożeń, a dwa odnoszą się do ukształtowanych uwarunkowań wewnętrznych, tj. silnych i słabych stron. Ich zestawienie prezentuje tabela 1.

TABELA 1. Szanse, zagrożenia, silne i słabe strony polskiego systemu szkolnictwa wyższego

SZANSE	ZAGROŻENIA
I. Warunki ustawowe funkcjonowania 1. Funkcjonowanie urzędu w randze ministra ds. szkolnictwa wyższego 2. Funkcjonowanie ciał doradczych/konsultacyjnych 3. Wzrost wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe (1995-2007) oraz wzrost nakładów inwestycyjnych 4. Tworzenie krajowej bazy danych 5. Wprowadzanie systemu selektywnego i celowego przyznawania funduszy 6. Zaawansowanie wdrażania Procesu Bolońskiego – wielopoziomowość kształcenia zgodna z procesem bolońskim 7. Deklarowana polityczna wola reformowania systemu szkolnictwa wyższego 8. Zaliczenie do krajowych priorytetów strategicznych: – zwiększenia środków publicznych, – rozszerzania autonomii uczelni w zakresie zarządzania finansami, – bezpośrednie powiązanie wyników działalności z finansowaniem, – wprowadzenie kryteriów efektywności 9. Dostępność środków UE	**I. Warunki ustawowe funkcjonowania** 1. Odpowiedzialność za różne typy szkół wyższych, rozdzielona na różne ministerstwa (branżowość systemu) 2. Brak ciągłości działań modernizacyjnych 3. Fragmentaryczność realizowanych zamierzeń 4. Brak odpowiednich narzędzi (polityki) do centralnego sterowania systemem 5. Mało skuteczne instytucjonalne zarządzanie systemem 6. Brak strategii informacyjnej (brak skutecznego systemu komunikacji między centrum i instytucjami szkolnictwa wyższego) 7. Brak obowiązku przygotowywania własnych planów strategicznych przez instytucje szkolnictwa wyższego 8. Brak powszechności wdrażania dwustopniowej struktury studiów 9. Brak systemu monitorowania potrzeb i preferencji rynku pracy zarówno pod względem kierunków kształcenia, jak i poszukiwanych kompetencji i umiejętności 10. Brak powszechności celowego przyznawania funduszy 11. Niski udział wydatków na B+R w PKB
II. Regulacje prawne 1. Ustanowienie autonomii uczelni 2. Obowiązek składania corocznych sprawozdań 3. Obowiązek przeprowadzania samooceny przez uczelnie 4. Przepisy dopuszczające interesariuszy zewnętrznych	**II. Regulacje prawne** 1. Nienowoczesna ścieżka kariery naukowej 3. Zaległości we wdrażaniu krajowych ram kwalifikacji 4. Brak przełożenia na praktykę istniejących przepisów przewidujących zaangażowanie podmiotów zewnętrznych 5. Pominięcie wśród krajowych priorytetów strategicznych: – zrównoważenia struktury kadry akademickiej pod względem płci i wieku, – zagwarantowania szerszej autonomii w zakresie zarządzania kadrą
III. Technologia funkcjonowania 1. Relatywnie niski koszt studiowania (w porównaniu z krajami UE)	**III. Technologia funkcjonowania** 1. Brak wizji szkolnictwa zawodowego 3. Struktura kierunkowa kształcenia będąca pochodną możliwości kadrowych szkół i identyfikowanych, oczekiwań maturzystów 4. Bariery finansowe w zakresie dydaktyki i badań
IV. Warunki podażowe 1. Funkcjonowanie rynku edukacyjnego 2. Dostępność programów badawczych i dydaktycznych UE	**IV. Warunki podażowe** 1. Drenaż mózgów przez swobodę migracji 2. Bardzo niski na tle UE poziom subsydiów na edukację dla podmiotów prywatnych

SZANSE	ZAGROŻENIA
V. Warunki popytowe: 1. Wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa (wzrost zainteresowania studiami wyższymi i podyplomowymi) 2. Wydłużanie się okresu sprawności fizycznej i intelektualnej w wyniku wzrostu przeciętnego dalszego trwania życia przekładający się na wydłużanie się okresu aktywności zawodowej i doskonalenia umiejętności zawodowych 3. Presja rynku pracy na modyfikację kwalifikacji i umiejętności wraz z postępem technologicznym i organizacyjnym. 4. Budowany na indywidualizmie system wartości, preferujący rozwój osobisty	**V. Warunki popytowe:** 1. Przewidywany przez prognozy demograficzne spadek liczby ludności w wieku 19-24 lata w kolejnych latach, spowodowany falowaniem wyży i niży demograficznych 2. Spadek liczby obcokrajowców przeprowadzających przewody doktorskie w Polsce 3. Otwarcie na międzynarodowy rynek edukacyjny 3. Rynek pracy charakteryzujący się wzrostem podaży osób o najwyższych kwalifikacjach w stopniu wyprzedzającym wzrost popytu 4. Na rynku pracy korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe wynagrodzenie, słabiej odczuwalne, niż to miało miejsce w latach dziewięćdziesiątych 4. Przewaga wśród studiujących mieszkańców miast oraz osób lepiej sytuowanych 5. Bardzo słabe na tle UE uczestnictwo obywateli w nieformalnej edukacji i doskonaleniu się oraz w kursach przyuczeń do zawodów i w ustawicznym kształceniu się 6. Mały na tle UE zakres dostępu obywateli do internetu w tym do internetu szerokopasmowego 7. Mały na tle UE zakres wykorzystania przez obywateli internetu w zaspokajaniu potrzeb konsumpcyjnych
SILNE STRONY	**SŁABE STRONY**
I. Skala funkcjonowania 1. Szeroka pod względem ilościowym dostępność form kształcenia wyższego, w tym form nieakademickich i niepublicznych 2. Rozproszenie regionalne dostępności form kształcenia wyższego, w tym form nieakademickich i niepublicznych	**I. Skala funkcjonowania** 1. Mała skala prac badawczych 2. Małe zaangażowanie w usługi zewnętrzne (LLL) 3. Brak promocji postaw aktywnych wobec samorozwoju i ciągłego doskonalenia się przyczyniający się do niskich wskaźników w zakresie ustawicznego kształcenia oraz dokształcania się w ogóle 4. Brak równych szans w polityce finansowania studiów (czesne i wsparcie finansowe)
II. Jakość funkcjonowania 1. Znaczny wzrost w liczbie absolwentów w obszarze MST 2. Wyrównanie różnic pod względem płci 3. Wdrażanie standardów jakości zgodnie z międzynarodowymi „dobrymi praktykami" 4. Samoświadomość przeciętności stanu szkolnictwa wyższego (ocena średnia: 5,3 w skali od 1 do 9)	**II. Jakość funkcjonowania** 1. Podporządkowana podaży i warunkom finansowym polityka programowa 2. Brak jednoznacznych wyróżników szkół wyższych (uniwersalizm uczelni) 3. Wieloetatowość 4. Słaba mobilność pracowników naukowych 5. Brak otwarcia na wyzwania przyszłości 6. Koncentrowanie się na efektach ilościowych zarówno pod względem liczby studentów, jak i badań naukowych 7. Brak wyróżników dla absolwentów poszczególnych rodzajów i typów studiów 8. Brak wyróżników dla jakości kształcenia 9. Brak wyróżników adekwatności kompetencji absolwentów do oczekiwań pracodawców 10. Mierna, na tle UE, współpraca nauki i przemysłu 11. Mierna na tle UE jakość instytucji prowadzących badania naukowe 12. Bardzo niski na tle UE udział studentów z UE-27, EEA i krajów kandydujących wśród studentów 13. Bardzo słaba pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych 14. Niska, na tle UE, liczba zgłaszanych i przyznawanych patentów

Zmiany, jakim będzie w najbliższych latach podlegał polski system szkolnictwa wyższego, będą uzależnione od tego, w jakim stopniu wykorzystane zostaną szanse, by uniknąć zagrożeń, oraz na ile będą wspierane przez silne strony już uformowanego systemu, by przełamać jego obecne słabe strony. Wyznaczając kierunki przeobrażeń polskiego systemu szkolnictwa wyższego, warto uwzględnić przewidywania międzynarodowe, które w zakresie szkolnictwa wyższego zakreślili eksperci OECD w 2008 roku, a które – ich zdaniem – ujawnią się do 2030 roku. W pierwszej kolejności należą do nich[69]:

– wzrost liczby studentów;
– wzrost udziału kobiet w edukacji wyższej;
– wzrost zróżnicowania zbiorowości studentów poprzez umiędzynarodowienie tej społeczności, podejmowanie studiów przez osoby spoza grupy wieku 19-24 lata, w niepełnym wymiarze czasowym itp.;
– poszerzanie się bazy socjalnej w szkolnictwie wyższym;
– wzrost znaczenia w debacie publicznej – w wyniku zmiany postaw i polityki – zagadnień odnoszących się zarówno do dostępności szkolnictwa wyższego, jak i do uaktywnienia grup o mniejszych szansach w tym zakresie;
– wzrost umiędzynarodowienia pracowników akademickich oraz wzrost ich mobilności – nadal jednak uzależnione od lokalnych, krajowych warunków;
– wzrost zróżnicowania aktywności i funkcji pracowników akademickich, wzrost zróżnicowania ich specjalności oraz form zawieranych z nimi kontraktów.

Bibliografia

2009 world conference on Higher Education: The New Dynamics of Highe Education and Research for Society Change and Development, Comunique (8 Jule 2009), UNESCO, Paris 2009.

Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 1992-2004, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2005.

Aktywność ekonomiczna ludności Polski w IV kwartale 2008 r., Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2009.

Altbach Ph.G., Reisberg L., Rumbley L.E., *Trends in global Higher Education: Tracking an Academic resolution*. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2009.

Analiza ekonomiczna uniwersytetów publicznych za lata 2003-2008, Opracowanie przygotowane pod kierownictwem J. Perenca, Uczelniana Komisja Finansowa 2009.

Andriessen D.G., Stam Ch.D., *Measuring the Lisbon agenda – the intellectual capital of the European Union*, Centre for Research in Intellectual Capital, 2004

Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych (wykonane przez IBC Group, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego) 2004.

Becker G.S., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York 1975.

Bonfour A., Edvinsson L., *Intellectual Capital for Communities: Nations, Regions and Cities*, Elsevier, London 2005.

Bontis N., *National Intellectual Capital Index. A United nations initiative for the Arab region*, „Journal of Intellectual Capital" 2004, Vol. 5, No 1, s. 13-39.

Education at a Glance: OECD indicators (2008), www.oecd.org/edu/eag2008.

Edukacja dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007, UNDP, Warszawa 2008.

Helliwell J., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustain Economic Growth and Well-Being. Symposium Report,* 2000 http://www.oecd.org/dataoecd/4/52/1824562.pdf

Krajowy Program Reform na lata 2005-2008, projekt wstępnie przyjęty przez Radę Ministrów 5 października 2005 r., http://www.msap.pl/npr/npr/kpr.pdf).

[69] Na podstawie: Ph.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global Higher Education: Tracking an Academic resolution*, Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2009.

Lerro A., Carlucci D., Schiuma G., *Intellectual Capital Index. Relationships between Intellectual Capital Index and Value Creation Capability within Italian Regions*, Frontiers of E-Business Research 2005.

Niedobór talentów na rynku pracy 2008 r., raport ekspercki Manpower.

Ocena stanu szkolnictwa wyższego. Wyniki badania, PENTOR RESEARCH INTEERNATIONAL, 2009

Pascher E., Shachar S., *The Intellectual Capital of the State Israel,* [w:] *Intellectual Capital for Communities. Nations, Regions and Cities,* A. Bonfour, L. Edvinsson, Elsevier Butterworth-Heinemann, London 2005.

Polskie uczelnie kształcą bezrobotnych (http://www.pkpplewiatan.pl/?ID=161509&article_id=223837).

Pomeda J.R., Merino M.C., Murcia R.C., Villar M.L., *Towards an Intellectual Capital of Madrid: New Insight and Developments*, paper presented at *The Transparent Enterprise. The Value of Intangibles*, 25-26 November, Madrid, Spain 2002.

Profesje z przyszłością, raport ekspercki (www.wynagrodzenia pl oraz www.rynek pracy.pl).

Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, 2008, http://www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/.

Raport OECD dotyczący szkolnictwa wyższego w Polsce, OECD 2007.

Sadlak J., Hufner K., Pricopie R. (eds.), *Topical contributions and Outcomes. UNESCO Forum on High Education in Europe Region: Access, Values, Quality and competitiveness*, Grunberg, UNESCO 2009.

Schuller T., *The Complementary Roles of Human and Social Capital*, International Symposium – The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being 2000, http://www.oecd.org/dataoecd/5/48/1825424.pdf, [stan z 7 paździerinka 2007].

Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2007.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2008.

Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąba M., *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy,* opracowanie niepublikowane, ISW, Warszawa 2004.

Sztanderska U., Wojciechowski W., *Czego nie uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce,* Fundacja im. Friedricha Eberta, Warszawa 2008.

The Well-being of Nations. The role of human and social capital, OECD 2001 http://www.oecd.org/findDocument/0,2350,en_2649_34543_1_1_1_1_1,00.html, stan z 20 stycznia 2007.

Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009.

Węziak D., *Measurement of national intellectual capital application to UE countries*, IRISS Working Paper 2007-13, CEPS/INSTEAD, Differdange, Luxembourg 2007.

SPOŁECZNA ROLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I JEGO MISJA PUBLICZNA W PERSPEKTYWIE DEKADY 2010-2020

raport opracowany przez
JANINĘ JÓŹWIAK I ROMANA Z. MORAWSKIEGO

z wykorzystaniem ekspertyz
przygotowanych przez następujące osoby:

JERZY AXER
WOJCIECH CELLARY
JÓZEF KUCZMASZEWSKI
KRZYSZTOF LEJA
BARBARA MINKIEWICZ
KRZYSZTOF PAWŁOWSKI
ANDRZEJ SIEMASZKO
TOMASZ WINNICKI

WARSZAWA 2009

SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie 47

2. Szkolnictwo wyższe na progu XXI wieku 48
2.1. Zakres społecznej odpowiedzialności uczelni 48
2.2. Pojęcie jakości w funkcjonowaniu uczelni 51
2.3. Modele uczelni 52
2.4. Pożądane kierunki ewolucji modelu polskiej uczelni 54

3. Uczelnia jako instytucja kreująca społeczeństwo wiedzy 55
3.1. Społeczeństwo informacyjne albo społeczeństwo wiedzy 55
3.2. Miejsce uczelni we współtworzeniu sektora wiedzy 56
3.3. Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy 57
3.4. Badania na rzecz społeczeństwa wiedzy 57
3.5. Zmiany sprzyjające rozwojowi sektora wiedzy 58

4. Relacja uczelnia – otoczenie 59
4.1. Uczelnie i lokalna przedsiębiorczość 59
4.2. Uczelnie w relacji do rynków pracy 60
4.3. Zatrudnialność absolwentów studiów zawodowych 61
4.4. Wymagania rynku pracy – wyniki badań 62
4.5. Wymagania rynku pracy – wnioski z badań 65
4.6. Pożądane kierunki ewolucji relacji uczelni z otoczeniem 66

5. Szkolnictwo wyższe a sfera badań, rozwoju technologii i innowacji 67
5.1. Uczelnie jako instytucje badawczo-rozwojowe 67
5.2. Powiązania systemu nauki i szkolnictwa wyższego z systemem innowacji 68
5.3. Proces integracji europejskiej sfery B+R+I 69
5.4. Zmiany sprzyjające rozwojowi sfery B+R+I 69

6. Podsumowanie i uwagi realizacyjne 72

Bibliografia 74

1. Wprowadzenie

W ciągu niemal dziewięciu wieków swojej historii europejskie uniwersytety spełniały ważne funkcje społeczne. Kształcąc profesjonalistów w zakresie prawa, dyplomacji i administracji państwowej, były źródłem elit intelektualnych; odgrywały też istotną rolę w procesie formowania społeczeństw i kultur oraz w promocji postępu cywilizacyjnego. W XX wieku zyskały nowe funkcje, do których należy kształcenie w zawodach praktycznych (takich jak zawód inżyniera, lekarza czy agronoma) oraz rozwiązywanie problemów społecznych (takich jak ubóstwo, zanieczyszczenie środowiska czy przestępczość w dużych miastach).

Instytucje kształcenia wyższego, odwołujące się do paradygmatu jedności i poznawalności świata, istniały już w starożytności, wśród nich tak znane, jak Akademia Platona, Likejon Arystotelesa i Musejon ze słynną biblioteką (w Aleksandrii). Pełniły one ważne funkcje w zakresie zdobywania, przechowywania i przekazywania wiedzy – funkcje, które w czasach nowożytnych stały się misją uniwersytetu. Kluczową rolę w ewolucji założeń, struktur i misji tej instytucji w Europie odegrały następujące wydarzenia i procesy:
– recepcja dzieł Arystotelesa w XII i XIII wieku;
– przyspieszenie rozwoju architektury w XII wieku;
– przyspieszenie rozwoju matematyki w XIII wieku;
– przyspieszenie rozwoju techniki w XIV wieku;
– dotarcie oryginalnych dzieł Platona z Bizancjum do Włoch w XV wieku;
– wielkie odkrycia geograficzne w XV i XVI wieku;
– reformacja protestancka w XV i XVI wieku;
– rewolucja kopernikańska w XVI wieku;
– przyspieszenie rozwoju fizyki w XVI wieku;
– rozwój myśli racjonalistycznej w epoce oświecenia, tj. w XVIII wieku;
– rewolucyjne zmiany na uniwersytetach pruskich i niemieckich, zapoczątkowane przez Wilhelma von Humboldta na początku XIX wieku.

Już na początku XX wieku rozpoczął się proces odchodzenia od całościowych modeli kształcenia uniwersyteckiego, w kierunku modelu kształcenia specjalistycznego, wykreowanego przez uczelnie techniczne. Najważniejsze czynniki, które przyczyniły się do kryzysu idei uniwersytetu w XX wieku to:
– postępująca specjalizacja nauk i niepowodzenie programu filozoficznej ich reintegracji;
– wypieranie filozofii (i teologii) przez ideologie;
– transformacja uniwersytetu dokonana przez reżimy totalitarne – z jednej strony – i amerykańskie szkolnictwo wyższe – z drugiej;
– odrzucenie idei prawdy i obiektywizmu przez postmodernistycznie zorientowane środowiska akademickie;
– gwałtowny rozwój zastosowań wiedzy naukowej w produkcji przemysłowej, medycynie, polityce, ekonomii i kulturze;
– marginalizacja nauk humanistycznych w kształceniu uniwersyteckim;
– pojawienie się działających na skalę światową przedsiębiorstw posiadających własne struktury dydaktyczne i naukowe.

Już w roku 1917 Max Weber w następujący sposób charakteryzował sytuację: „W wielu dziedzinach nauki najnowszy rozwój uniwersytetu zdąża w kierunku modelu amerykańskiego. Wielkie instytuty medyczne czy przyrodnicze są kapitalistycznymi przedsiębiorstwami państwowymi”[1]. Na progu XXI wieku jest to diagnoza dość oczywista: uniwersytety w szybkim tempie zmieniają się w przedsiębiorstwa produkcyjno-usługowe, co znajduje odzwierciedlenie w języku ich opisu.

[1] M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, [w]: Z. Krasnodębski, *Max Weber*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 200.

pojawiły się bowiem takie terminy, jak „produkcja wiedzy", „zarządzanie wiedzą", „usługi edukacyjne" czy „kapitał intelektualny"[2].

Współczesny uniwersytet w swojej misji ma zapisane trzy podstawowe zadania: kształcenie, badania naukowe i służbę publiczną. Znaczenie każdego z tych zadań dla pojedynczej instytucji edukacji wyższej zależy od przyjętej przez nią wizji działania i roli do spełnienia. Definiując tę wizję i role, uczelnia musi brać pod uwagę fakt funkcjonowania w konkretnym otoczeniu lokalnym i globalnym – to, że jest elementem jakiejś sieci współpracy, że ma wzajemne relacje z różnymi interesariuszami czy innymi podmiotami działającymi w tym samym otoczeniu i jest za te relacje współodpowiedzialna. Ponadto, zarówno edukacyjna, jak i badawcza misja uczelni ma publiczny charakter, co nakłada na nią szczególne zobowiązania wobec całego społeczeństwa. Tak więc społeczna odpowiedzialność uczelni to nie tylko współpraca z instytucjami życia publicznego i gospodarką, ale też odpowiedzialność za jakość oferowanej edukacji oraz badań, za styl zarządzania i kulturę organizacyjną, za sposób korzystania z autonomii akademickiej i ograniczonych publicznych zasobów, a także za to, jak reaguje ona na społeczne wyzwania i oczekiwania.

W niniejszym raporcie pokazano, czym jest tak wielowymiarowo rozumiana społeczna rola uczelni i jaka wielość problemów jest z nią powiązana. Raport jest też próbą zarysowania roli szkolnictwa wyższego w generowaniu wiedzy, jej upowszechnianiu, wpływaniu na innowacyjność gospodarki i, ogólniej, w tworzeniu społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. Dyskutowane są także kwestie dotyczące relacji pomiędzy kształceniem na poziomie wyższym a rynkami pracy. Wszystkie rozważania zmierzają ku wskazaniu rozwiązań, jakie powinny się znaleźć w przyszłym pożądanym modelu edukacji wyższej, aby model ten dawał uczelniom możliwość jak najlepszego wypełniania oczekiwanych społecznie ról.

2. Szkolnictwo wyższe na progu XXI wieku

2.1. Zakres społecznej odpowiedzialności uczelni

Celem dyskusji na temat modelu szkolnictwa wyższego XXI wieku jest identyfikacja rozwiązań organizacyjnych, które umożliwiłyby uczelniom – z jednej strony – zachowanie swoich tradycyjnych przymiotów, z drugiej zaś – skuteczne reagowanie na wyzwania współczesności. A jest to współczesność, której charakterystyczną cechę stanowi zmiana (społeczna, gospodarcza, demograficzna, technologiczna, kulturowa) wyzwalająca nowe lub niedoceniane wcześniej procesy o niezwykłej dynamice, przekształcające obraz (i strukturę) świata. W szybko zmieniającym się świecie uczelnia powinna zachować swoją szczególną rolę instytucji generującej zmianę (w pozytywnym sensie) poprzez kształcenie (czy raczej formowanie) kolejnych pokoleń i badania naukowe (upowszechnianie ich wyników), ale także reagującej na nowe oczekiwania otoczenia przez tę zmianę wywołane. Wśród tych oczekiwań znajdują się nie tylko upowszechnianie wiedzy i transfer technologii do gospodarki, ale też dostarczenie narzędzi do lepszego rozumienia złożonego świata i radzenia sobie z niestabilną rzeczywistością.

Misję szkolnictwa należy definiować, uwzględniając tzw. trójkąt Clarka[3]: akademickość i autonomię uczelni, państwo i jego regulacje oraz rynek pracy i rynek edukacyjny. Wydaje się, że w ostatnich kilkunastu latach rola owych rynków w definiowaniu misji i wyznaczaniu kierunków rozwoju uczelni wyraźnie wzrosła. Jest kilka powodów tego stanu rzeczy:

– W procesie obejmowania edukacją wyższą coraz szerszych zbiorowości nie można ignorować faktu, że taka edukacja służy nie tylko rozwojowi intelektualnemu i rozwojowi osobowości, ale powinna też dawać dobre podstawy dla udanej kariery zawodowej absolwentów. Rynek pracy

[2] Por. A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos" 2009, nr 85–86, s. 52–69.
[3] B.R. Clark, *The higher education system. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.

zatem i „zatrudnialność" absolwentów stają się ważnymi determinantami oferty edukacyjnej i, ogólniej, modelu edukacji wyższej.
– Nie tylko w Polsce, ale i w całej UE nastawionej na wzmacnianie konkurencyjności gospodarki coraz silniejsza staje się presja na utylitarny charakter studiów, a tradycyjne formy edukacji wyższej są kwestionowane[4]. Prawdą jest jednak również i to, że wcześniej uczelnie wzbraniały się przed ściślejszymi kontaktami z gospodarką, obawiając się, że zakłócą one ich misję realizowania badań podstawowych i rolę strażnika dziedzictwa kulturowego.
– Rozwój i masowość edukacji wyższej wiążą się ze wzmożoną konkurencją na rynku edukacyjnym. Konieczność budowania przewag konkurencyjnych w staraniach o pozyskanie studentów oraz środków finansowych wymusza również rynkowe zachowania uczelni, co z kolei prowadzi do „menedżeryzacji" szkolnictwa wyższego. A. Sulejewicz zwraca uwagę, że takie urynkowienie edukacji wyższej może prowadzić do patologii: „Najważniejszym z czynników «korumpujących» świat nauki i edukacji wydaje się być «rynek». Utowarowienie, komercjalizacja, prywatyzacja, samofinansowanie, zniekształcona konkurencja generująca presję w kierunku propagowania zachowań czysto «biznesowych», wśród których praktyki (ukrytej) obniżki kosztów, marketingowej proliferacji pseudo-oferty dydaktycznej, fałszowania jakości aktywów ludzkich, itp., są na porządku dziennym"[5].

Oczywiście, nie tylko rynek może uruchamiać niepożądane procesy i zjawiska w systemie edukacji wyższej. Także nieodpowiedzialnie wykorzystywana autonomia uczelni lub „nadregulacja" ze strony państwa mogą naruszać równowagę systemu. Idealne relacje pomiędzy autonomią uniwersytetu a państwem zdefiniowane zostały w tzw. Deklaracji Erfurckiej z 1996 roku. W dokumencie tym wskazane zostały wzajemne zobowiązania tych dwóch aktorów w systemie edukacji wyższej, a także ich odniesienia do pozostałych interesariuszy, głównie społeczeństwa. Deklaracja mówi, między innymi, że[6]:
– „Wolność akademicka to, w ramach prawa, wolność uczonych do poddawania krytyce już osiągniętej wiedzy oraz głoszenia nowych idei, poglądów, także kontrowersyjnych i niepopularnych, bez groźby utraty pracy czy posiadanych w ramach instytucji przywilejów. Autonomia, to prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych bądź przez nie same przyjętych".
– „Na uczelniach ciąży obowiązek takiego organizowania się, aby ich decyzje podejmowane były po wszechstronnej konsultacji lecz bez zbytniej zwłoki, a uzgodnione działania wprowadzone w czyn w pełni i sumiennie, przy minimum kosztów. Jako wspólnota uczonych i studentów uczelnia ponosi zespołową odpowiedzialność za działania podjęte przez swe władze, bądź w ich imię".
– „Społeczności akademickie są jednymi z najważniejszych organów społecznych utrwalających i przekazujących wartości intelektualne i kulturowe. Dlatego też uczelnie muszą mieć zagwarantowaną swobodę wykonywania tych zadań bez względu na zapatrywania władz państwa".
– „Na uczelniach ciążą obowiązki względem ich własnych społeczeństw, których nieodłączną część stanowią, i od których uzyskują tak bieżące, jak i długofalowe korzyści. Stosownie do tego uczelnie muszą ogrywać wiodącą rolę w rozpoznawaniu społecznych i ekonomicznych potrzeb oraz być pomocne w możliwie szybkim ich zaspokajaniu".

Deklaracja Erfurcka zawiera ponadto następujące postulaty:
– Państwo musi zezwolić uczelniom na ustanowienie własnych wzorców działania i mierników ich jakości; uczelnie zaś muszą zapewnić przejrzystość i publiczny charakter temu procesowi samoregulacji.

---

[4] J. Nuesch, *Higher Education in the Twenty-first Century: A European View*, [w]: *Challenges Facing Higher Education At the Millenium,* (ed. W.Z. Hirsch and L.E. Weber), The Oryx Press, Phoenix, Arizona 1999, s. 155–166.
[5] A. Sulejewicz, *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008, s. 54.
[6] K.D. Wolff (ed.), *Autonomy and External Control – The University in Search of the Golden Mean*, Iudicium Verlag, Monachium 1997.

– Państwo musi dostarczać uczelniom stabilne fundusze; uczelnie zaś muszą dołożyć wszelkich starań, aby zróżnicować źródła swego finansowania.
– Państwo musi tak zliberalizować nadzór nad strukturą i funkcjonowaniem uczelni, aby pozwolić im wypełniać ich uniwersalne, ponadnarodowe funkcje; na uczelniach natomiast ciąży zobowiązanie do pracy na rzecz pomyślności całej ludzkości.

Jak się wydaje, sformułowane w Deklaracji Erfurckiej podstawowe zasady odpowiedzialnej autonomii stanowią dobry punkt wyjścia do dyskusji na temat roli i usytuowania uczelni w życiu publicznym oraz ich odpowiedzialności wobec świata zewnętrznego. Korzystając odpowiedzialnie ze swej autonomii, uczelnie powinny uważniej niż w przeszłości wsłuchiwać się w oczekiwania społeczeństwa i uwzględniać jego problemy w swoich programach badań i edukacji. Powinny przewodzić i być ważnym partnerem w kontaktach z gospodarką i instytucjami życia publicznego. Nie może to jednak oznaczać prymitywnego urynkowienia badań i edukacji, sprowadzającego się do produkowania przez uczelnie tylko tego, co może być sprzedane. Przeciwnie, jeśli mówimy o całym systemie szkolnictwa wyższego, musimy pamiętać, że w zglobalizowanym świecie, zdominowanym przez rynkowe siły, bardziej niż kiedykolwiek uczelnie powinny pozostać najważniejszym miejscem podtrzymywania i przekazywania wspólnych wartości i kultury oraz powstawania nowych idei, wyprzedzających bieżący popyt na kierunki badań i edukacji. Z perspektywy społecznej odpowiedzialności uczelni ważnym elementem ich misji publicznej jest dostarczanie rozwiązań ważnych problemów współczesnego społeczeństwa. Poprzez badania naukowe, antycypujące najistotniejsze zagadnienia zmieniającego się otoczenia uniwersytetu, może on mieć znaczący wkład w rozwój społeczny i gospodarczy.

Odpowiedzialna autonomia – to również przejrzystość w gospodarowaniu ograniczonymi zasobami, głównie finansowymi. Masowość edukacji wyższej sprawia, że obciążenie społeczeństwa kosztami funkcjonowania szkolnictwa wyższego wzrasta – niezależnie od tego, czy środki pochodzą z budżetu państwa, czy też ze źródeł prywatnych.

Poszerzony zakres społecznej odpowiedzialności szkolnictwa wyższego stanowi duże wyzwanie – zarówno dla całego systemu, jak i dla poszczególnych uczelni – i wymaga głębokiej refleksji nad modelem szkolnictwa wyższego, spełniającym oczekiwania i wymagania współczesności. Wydaje się, że dla przyszłego systemu szkolnictwa wyższego kluczowe są trzy wyróżniki: powszechność, różnorodność i jakość. Powszechny dostęp do edukacji wyższej, który pozwala na pełne wykorzystanie indywidualnych aspiracji intelektualnych i zawodowych, jest warunkiem rozwoju społecznego. Jakość i różnorodność warunkują zaś jak najlepsze zaspokojenie tych aspiracji. Na poziomie pojedynczych instytucji, wypełnienie tak zdefiniowanych społecznych zobowiązań i misji publicznej musi spowodować zmianę sposobu kształcenia (większy nacisk na rozwój osobowości, interdyscyplinarność, nowoczesne formy kształcenia ustawicznego), sposobu zarządzania uczelnią (budowanie kultury organizacyjnej, odpowiedzialność i efektywność bez zwulgaryzowanego menedżeryzmu, strategiczne widzenie rozwoju z poszanowaniem kultury i tradycji uniwersytetu), a także sposobu postrzegania zawodu nauczyciela akademickiego i badacza (rekultywowanie etosu akademickiego).

W deklaracji przyjętej w Glion (Szwajcaria) w maju 1998 roku – podczas europejsko-amerykańskiego colloquium, poświęconego wyzwaniom dla uniwersytetów w XXI wieku – lista nowych zobowiązań uczelni (a w konsekwencji jej społeczności akademickiej) została sformułowana w sposób następujący[7]:
– „affirmation that teaching is a moral vocation, involving not just the transfer of technical information, however sophisticated, but also the balanced development of the whole person;
– affirmation that scholarship is a public trust;
– creating new intellectual alliances within the university and new partnership outside it;

[7] W.Z. Hirsch and L.E. Weber (eds.), *Challenges Facing Higher Education At the Millenium*, The Oryx Press, Phoenix, Arizona 1999.

– employing new information technology, which now allows the organization of these partnerships on a grand scale, whether locally-focused, or globally-based;
– recognizing public service as a major institutional obligation and providing the means and the incentives to pursue it;
– providing new structures, flexible career paths and selective support for new patterns of creative inquiry, effective learning, and responsible public service;
– developing new patterns of governance, leadership and management that promote effective learning, creative scholarship and responsible service;
– accepting the obligation of accountability;
– affirming the ancient values upon which the academy is established".

2.2. Pojęcie jakości w funkcjonowaniu uczelni

Upowszechnienie kształcenia na poziomie wyższym oraz rozszerzenie zakresu społecznej odpowiedzialności uczelni rodzi pewne zagrożenia dla jakości jej funkcjonowania, przede wszystkim – dla jakości kształcenia i badań naukowych. Jakość usług uczelni jest pojęciem wielowymiarowym, gdyż można je odnieść do różnych obszarów działalności uczelni i do różnych jej interesariuszy[8]. Jakość na gruncie szkoły wyższej ma kilka znaczeń[9]:
– wyjątkowość, doskonałość (*quality as excellence*),
– perfekcja, brak błędów (*quality as compliance, zero errors*),
– sprawność w realizacji celu (*quality as fitness for purpose*),
– wartość finansowa (*quality as value for money*),
– transformacja klienta (*quality as a process of changing the customer*).
W raporcie European University Association, znajdziemy ponadto pojęcie jakości w znaczeniu[10]:
– doskonalenia instytucjonalnego (*quality as enhancement – process of changing the institution*),
– kontroli procesów (*quality as a control – punitive/rewarding process of quality assurance*),
– oceny satysfakcji klienta (*customer satisfaction*).

Zgodnie ze standardami European Network for Quality Assurance in Higher Education z 2003 roku[11], instytucje akademickie w zakresie wewnętrznej oceny jakości powinny posiadać i publikować strategię i procedury doskonalenia jakości. W tych dokumentach powinna być zaznaczona rola studentów oraz innych interesariuszy uczelni. W ramach strategii powinien być prowadzony okresowy przegląd programów studiów, zasady oceny studentów oraz nauczycieli akademickich. Ocena zewnętrzna jakości powinna być traktowana jako próba ustalenia miejsca uczelni (kierunku kształcenia) pomiędzy doskonałością (*excellence*) a stopniem dopasowania, aby osiągnąć założony cel (*fitness for purpose*) i pomiędzy standardem (*basic standard*) a satysfakcją klienta (*consumer satisfaction*)[12].

Ocena jakości usług oferowanych przez uczelnię jest konieczna, gdyż może stanowić jeden z ważnych elementów zarządzania jakością. Zasadne jest stworzenie mechanizmów nadzoru uczelni ze strony dysponenta środków finansowych nazywane „koncepcją samoregulacji". Taki – określany w literaturze jako pośredni – nadzór, świadczy o zmianie roli państwa z interwencyjnego w kierunku ułatwiającego[13].

---

[8] L. Harvey, *Implementing and using quality assurance: strategy and practice*, http://www.eua.be/events/qa-forum, s. 80 [stan z 27 czerwca 2009].
[9] L. Harvey, D. Green, *Defining quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education" 1993, Vol. 18, nr 1, s. 9–34
[10] *Quality Culture in European Universities a bottom-up approach*, EAU Publications 2006.
[11] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, http://www.enqa.eu/files/ESG_3editioscyplina. Matrern%20(2).pdf.
[12] D. Van Damme, *Standards and indicators in institutional and programmee accreditation in higher education*, UNESCO, CEPES, 2003, za: *Quality Culture in European Universities...*, dz. cyt.
[13] E. Wnuk-Lipińska, *Jakość w szkolnictwie wyższym*, „Nauka i szkolnictwo wyższe" 1993 nr 1, s. 78, za: G. Neave, F.A. Vught, *Promoteus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford 1991.

2.3. Modele uczelni

Urzeczywistnienie społecznej odpowiedzialności uczelni wymaga poszukiwania nowych rozwiązań na poziomie instytucjonalnym, dlatego w dalszej części opracowania zaprezentowano wybrane, współczesne modele uczelni.

W literaturze można znaleźć wiele opracowań dotyczących społecznej odpowiedzialności instytucji (*corporate social responsilbility*)[14]; np. B. Wawrzyniak za społecznie odpowiedzialną uznaje organizację służącą otoczeniu[15]. K. Leja odnosi to także do uczelni[16]: uczelnia służąca otoczeniu to taka, która analizuje oczekiwania otoczenia systemowego i tworzy regulatory sprzyjające realizacji tych oczekiwań, a ponadto tworzy kulturę instytucjonalną sprzyjającą innowacyjności i przedsiębiorczości[17]. Następujące zjawiska nie ułatwiają realizacji idei społecznej odpowiedzialności przez uczelnię funkcjonującą według modelu tradycyjnego:

– znaczna redundancja wiedzy i kompetencji w uczelniach i brak optymalizacji ich wykorzystania, co wiąże się z silniejszą identyfikacją uczonych z reprezentowanymi dyscyplinami naukowymi niż z uczelnią[18] (zwłaszcza w uczelniach i wydziałach zatrudniających pracowników reprezentujących różne dyscypliny nauki);
– luźno powiązana struktura organizacyjna, zwłaszcza w dużych, kilkunastowydziałowych uczelniach, określana często jako luźna federacja wydziałów, prowadząca do izolacji poszczególnych jednostek organizacyjnych[19].

Z analizy tych zjawisk i innych ograniczeń tradycyjnego modelu uczelni zrodziły się nowe modele.

Model uczelni przedsiębiorczej Clarka

Etzkovitz i Leydesdorff uzupełnili tradycyjne misje uczelni (kształcenie i prowadzenie badań) o trzecią misję, określaną jako rozwijanie współpracy i wzajemnych relacji z otoczeniem przez wpływanie na rozwój społeczny i ekonomiczny miasta, regionu i kraju. Autorzy nazwali to potrójną helisą (*triple helix mission*)[20]. Etkovitz uważa, że uniwersytet przedsiębiorczy to taki, który wdraża ideę potrójnej helisy. Burton Clark wskazał pięć typów działań uczelni przedsiębiorczych[21], które służą temu celowi:

– wzmocnienie centrum sterującego, aby sprawniej poszukiwać okazji do zmian i je wykorzystywać;
– rozwijanie segmentów peryferyjnych, niezbędnych do przełamywania istniejących w tradycyjnej uczelni podziałów na dyscypliny i rozwijania współpracy z otoczeniem;
– dywersyfikacja źródeł finansowania, niezbędna zwłaszcza przy pozyskiwaniu funduszy spoza budżetu[22];

---

[14] Por. np. B. Rok, *Etyczność, ekonomiczność i efektywność w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, [w:] A. Strzałecka-Lewicka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych. Książka dedykowana prof. Wojciechowi Gasparskiemu*, Wydawnictwo WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007 s. 239–253.

[15] B. Wawrzyniak, *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI w.*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1999, s. 211–216.

[16] Por. K. Leja, *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*, [w:] K. Leja, (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, dz. cyt.

[17] B. Wawrzyniak, *Odnawianie...*, dz. cyt., s. 215–216.

[18] J. Jabłecka, *Uniwersytet jako organizacja ucząca się*, [w:] A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2004.

[19] Tamże, s. 15.

[20] Por. H. Etkovitz, L, Leydesdorff (eds.), *Universities and the global economy*, Pinter, London 1997; H. Etkovitz *The Triple Helix, University-Industry-Government. Innovation in Action*, Routledge, New York & London 2008.

[21] B.R. Clark, *Creating entrepreneurial universities. Organizational Pathways of Transfomation,* IAU Press, Oxford–New York 1998, s. 5–8.

[22] W polskich uczelniach publicznych udział opłat za zajęcia dydaktyczne w ogólnych przychodach dydaktycznych wzrósł z 11% w 1995 roku do 21,8% w 2004 i zmniejszył się do 18,2% w roku 2007. W zakresie działalności badawczej udział wpływów spoza budżetu (sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych) zmniejszył się z 25,1% w 1995 roku do 20,6% w roku 2004, natomiast w 2007 wyniósł 25,7%, w tym 10,4% stanowiły środki na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą – *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*, GUS, Warszawa 2008; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku*, GUS, Warszawa 2005; *Finanse szkół wyższych w 1995 r.*, GUS, Warszawa 1996.

– aktywizacja centrum akademickiego, polegająca na zmianach strukturalnych, przełamujących stereotypy myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych uczelni;
– rozwijanie kultury przedsiębiorczości, integrującej nowe elementy organizacyjne z tradycją uczelni.

Model uniwersytetu trzeciej generacji

Johan Wissema przedstawia ewolucję uczelni od uniwersytetu średniowiecznego (pierwszej generacji) poprzez uniwersytet humboldtowski (drugiej generacji) do uczelni trzeciej generacji[23]. Osiami organizacyjnymi tej ostatniej są zespoły tematyczne, a koordynacyjnymi – wydziały. Zasadnicze wyróżniki takiej uczelni są następujące[24]:
– traktowanie komercjalizacji technologii jako trzeciej misji uczelni, równie ważnej jak kształcenie i działalność badawcza;
– dążenie do uzyskania statusu międzynarodowego centrum transferu wdrażającego *know-how*;
– organizowanie zespołów interdyscyplinarnych jako podstawowych jednostek organizacyjnych, tworzonych i rozwiązywanych w zależności od potrzeb;
– prowadzenie kształcenia elitarnego obok masowego;
– traktowanie angielskiego jako podstawowego języka komunikacji;
– ocenianie jakości w systemie *peer review*;
– łączenie elementów współpracy i konkurencji w zabieganiu o zasoby ludzkie i finansowe.

Uczelnię trzeciej generacji cechują zdolności samoregulacyjne, dzięki zapewnieniu pracownikom warunków do samoorganizacji. Autonomia takiej uczelni polega na swobodzie pozyskiwania zasobów i ich wykorzystania, pod warunkiem uzyskiwania efektów ważnych z punktu widzenia jej otoczenia.

Inne modele

Warto jeszcze wspomnieć o trzech innych modelach uczelni, których elementy mogą być użyteczne w dyskusji na temat pożądanych kierunków ewolucji polskiego szkolnictwa wyższego: uczelnia hipertekstowa, uczelnia podporządkowana wiedzy oraz uczelnia czwartej generacji. Ich definicje są następujące:
– Uczelnia hipertekstowa jest zbudowana z trzech elementów: systemu uczelni, zespołów projektowych i bazy wiedzy. System uczelni złożony jest z dwóch warstw – akademickiej i administracyjnej. Na poziomie zespołów projektowych realizowane są przedsięwzięcia zarówno dydaktyczne, jak i badawczo-rozwojowe. Baza wiedzy stanowi repozytorium wiedzy organizacyjnej, niezbędnej również do tego, aby struktura hierarchiczna mogła współistnieć ze strukturą heterarchiczną, której elementami są zespoły projektowe organizacji hipertekstowej[25].
– Uczelnię podporządkowaną wiedzy (*knowledge-based university*) cechuje silne i służebne przywództwo, elastyczność wykorzystywania zasobów materialnych i niematerialnych (zwłaszcza ludzkich i relacyjnych)[26].
– Uczelnia czwartej generacji według Krzysztofa Pawłowskiego to taka, w której wszystkie trzy elementy – kształcenie, badania i kontakty z otoczeniem – są jednakowo ważne, a która poprzez transfer wiedzy, technologii i idei odgrywa rolę kreatora zmieniającego swoje bliższe i dalsze otoczenie[27].

---

[23] J.G. Wissema, *Technostarterzy. Dlaczego i jak,* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005, http://www.parp.gov.pl/files/74/81/105/technostarterzy.pdf [stan z 16 czerwca 2009].
[24] J.G. Wissema, *Technostarterzy...*, dz. cyt., s. 47.
[25] K. Leja, (2006), *Zmiany na uczelni. Ku organizacji hipertekstowej*, [w:] J. Skalik, *Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja*, Prace Naukowe AE we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 241–248.
[26] Szczegółowy opis można znaleźć w pracy: K. Leja„ *Uniwersytet tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i szkolnictwo wyższe" 2006, nr 2/28;
[27] K. Pawłowski, *Uczelnia IV generacji jako kreator rozwoju lokalnego i regionalnego*, [w:] *Ekonomia. Zarządzanie. Marketing. Tryptyk Sądecki, Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Jerzemu Dietlowi w 80. rocznicę urodzin*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007.

2.4. Pożądane kierunki ewolucji modelu polskiej uczelni

Społeczna odpowiedzialność uczelni jest przedmiotem zainteresowania i troski polskiego środowiska akademickiego, czego wyrazem są następujące fragmenty wypowiedzi przewodniczących Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich minionych kadencji, Tadeusza Lutego i Jerzego Woźnickiego:

– „Nie traktuję społecznej odpowiedzialności jako abstrakcji. To jest przede wszystkim odpowiadanie na ambicje i potrzeby intelektualne/profesjonalne każdego obywatela, który ma ochotę w tej uczelni robić jakąś intelektualną karierę. (...) Społeczną odpowiedzialność upatruję w oferowaniu, zachęcaniu i prowadzeniu kształcenia przez całe życie. Jest to esencja odpowiedzialności czy misji społecznej. To musi być z prawdziwego zdarzenia uniwersytet otwarty (...). Ważnym aspektem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest również tworzenie, propagowanie i dzielenie się wiedzą. Tworzenie wiedzy to badania naukowe”[28].

– „Uczelnia wobec świata zewnętrznego (społeczeństwa) ma misję, misję akademicką, która jest głównym elementem autonomii. Uczelnia sama ją formułuje, przekazuje publicznie i jest odpowiedzialna, aby dotrzymać tego publicznego zobowiązania wobec otoczenia. (...) Społeczna odpowiedzialność uczelni oznacza wyłączną odpowiedzialność za realizację misji akademickiej oraz współodpowiedzialność za realizację trzeciaj misji, wobec społeczności lokalnej lub całego społeczeństwa, gdy mówimy o czołowych polskich uniwersytetach. Wszystkie uczelnie powinny rozwijać ofertę kształcenia przez całe życie. Społeczna odpowiedzialność uczelni obejmuje promowanie działań społecznie pożytecznych i obywatelskich na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i III sektora. Ważna jest też misja oświatowa w zakresie popularyzacji wiedzy. Uczelnie jako instytucje życia publicznego otwierają się na debaty publiczne pod warunkiem przestrzegania określonych reguł”[29].

Celowe jest rozważenie dwóch wariantów ewolucji polskich uczelni:

– w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka, co wymagałoby:
  - wzmocnienia roli rektora i zmniejszenia znaczenia ciał kolegialnych,
  - wprowadzenia regulacji prawnych sprzyjających tworzeniu firm typu *spin out*[30] i *spin up*[31];

– w kierunku modelu uczelni trzeciej generacji Wissemy, co wymagałoby generalnych zmian w organizacji i zarządzaniu uczelnią:
  - wykorzystania zasad organizacji hipertekstowej,
  - wprowadzenia regulacji prawnych umożliwiających tworzenie rady powierniczej (złożonej z przedstawicieli środowiska akademickiego, biznesowego i samorządowego),
  - zmiany zasad wyboru rektora, polegającej na przypisaniu pewnej roli w tej procedurze radzie powierniczej.

---

[28] Wywiad z prof. Tadeuszem Lutym, przeprowadzony w listopadzie 2009 roku, został przyjęty do druku w półroczniku „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2009, nr 1/32.

[29] Wywiad z prof. Jerzym Woźnickim, przeprowadzony 29 maja 2009 w ramach projektu badawczego pt. „Uniwersytet: tradycyjny, przedsiębiorczy, oparty na wiedzy – podejścia komplementarne czy sprzeczne”.

[30] „Przedsiębiorstwo utworzone na podstawie technologii opracowanej w instytucji badawczej, zazwyczaj przez jej pracownika i przy wsparciu tej instytucji” – D. Jemielniak, A.K. Koźmiński (red.), *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 117.

[31] „Przedsiębiorstwo utworzone bez bezpośredniego związku z jednostką naukową (...) utworzone przez absolwenta uniwersytetu lub politechniki” – tamże, s. 117.

3. Uczelnia jako instytucja kreująca społeczeństwo wiedzy

3.1. Społeczeństwo informacyjne albo społeczeństwo wiedzy

Społeczeństwo informacyjne (starszy termin) lub społeczeństwo wiedzy (nowszy termin) można zdefiniować jako ogół obywateli, których życie zbiorowe jest zorganizowane przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, i których gospodarka jest oparta na wiedzy. Gospodarka natomiast jest oparta na wiedzy, jeśli dominują w niej produkty i usługi, których wartość rynkowa zależy w przeważającym stopniu od wiedzy, a nie od materiałów, energii lub nakładu pracy fizycznej.

Społeczeństwa charakteryzujące się wysokim stopniem rozpowszechnienia wiedzy żyją lepiej, lepiej radzą sobie z pojawiającymi się problemami i wygrywają konkurencję z innymi społeczeństwami w skali międzynarodowej. Z tego względu w mijającej epoce społeczeństwa industrialnego tworzenie i przekazywanie wiedzy – czyli nauka i edukacja – było finansowane przede wszystkim ze środków publicznych. Taki model był właściwy, gdy ludzie zarabiający na swoje utrzymanie w sektorze nauki i edukacji stanowili niewielką część społeczeństwa. W społeczeństwie, którego połowa będzie miała wykształcenie wyższe, wiedza – pozostając ogólnym dobrem – musi być traktowana również jako kategoria ekonomiczna. Całkowicie nierealistyczny jest taki model gospodarczy, w którym niewykształcona połowa społeczeństwa, zarabiając na pracy fizycznej w sektorze prywatnym, płaci podatki na utrzymanie sektora publicznego, a wykształcona połowa społeczeństwa utrzymuje się z podatków, świadcząc „za darmo" usługi oparte na wiedzy. Działalność gospodarcza polegająca na obrocie wiedzą powinna, z jednej strony, generować zyski dla przedsiębiorstw wiedzy, a z drugiej – powinna być opodatkowana tak, aby generowała przychody dla budżetu państwa, umożliwiając realizację celów ogólnospołecznych[32].

W gospodarce opartej na wiedzy realizowane są trzy zasadnicze funkcje: odkrywanie wiedzy (badania), przekazywanie wiedzy (edukacja) i wykorzystywanie wiedzy (innowacje). Uczelnie – nie monopolizując żadnej z tych funkcji – będą w gospodarce opartej na wiedzy odgrywać czołową rolę jako dostawcy nowości (wyników badań naukowych) i wykształconych kadr (zgodnie z zasadą „kształcenia przez całe życie"). Kluczem do sukcesu jest jednak wypracowanie właściwego modelu ekonomicznego, leżącego u podstaw całej gospodarki opartej na wiedzy, nie tylko finansowania szkolnictwa wyższego. Jest to problem ogólnoświatowy, ale w krajach o różnym stopniu zaawansowania będą stosowane różne jego rozwiązania, dlatego jest konieczne wypracowanie modelu właściwego dla Polski. Chodzi o to, aby człowiek wykształcony mógł zarabiać na życie swoje i swojej rodziny, świadcząc płatne usługi oparte na wiedzy. Oznacza to, że pomoc publiczna dla przedsiębiorstw wiedzy, a do nich zaliczają się uczelnie, musi być ściśle uregulowana, aby zapewnić prawidłowe funkcjonowanie rynku wiedzy.

Względy społeczne uzasadniają finansowanie ze środków publicznych upowszechniania wiedzy niezbędnej dla dobrego współżycia społecznego, natomiast względy gospodarcze – finansowanie z tych środków wszelkich działań mających na celu poszerzenie rynku w sektorze wiedzy. Warto zatem dofinansowywać kształcenie dzieci, młodzieży i osób z różnych powodów wykluczonych ze społeczeństwa wiedzy, aby stali się aktywnymi uczestnikami rynku wiedzy.

Istotną kwestią jest prawna ochrona własności intelektualnej (prawa autorskie, patenty). Istniejące rozwiązania mogą szybko doprowadzić do zahamowania rozwoju gospodarki opartej na wiedzy:

---

[32] W. Cellary, *Paid Content a Way to Electronic Knowledge Based Economy*, *1st CEE Symposium on Business Informatics, Vienna, 25-27 February 2009*, H.R. Hansen, D. Karagiannis, H.-G. Fill (eds.), Austrian Computer Society, s. 11–18.

właściciel prawa do fragmentu wiedzy może go sam nie wykorzystywać i uniemożliwić wykorzystanie go konkurentom, którzy doszli do niego zupełnie niezależnie. Konieczne jest więc znalezienie właściwego kompromisu między dążeniem do zapewnienia wszystkim wolnego dostępu do wiedzy uzyskanej w wyniku badań finansowanych ze środków publicznych, i dążeniem do pełnej „prywatyzacji" fragmentów wiedzy.

3.2. Miejsce uczelni we współtworzeniu sektora wiedzy

W roku 1969 Peter Drucker stwierdził, że „W obecnym stuleciu wielkim wyzwaniem dla zarządzających gospodarką będzie zwiększenie wydajności pracy opartej na wiedzy, podobnie jak w ubiegłym stuleciu było nim zwiększenie wydajności pracy fizycznej"[33]; a niemal trzydzieści lat później – że produktywność wiedzy i pracowników wiedzy będzie czynnikiem decydującym o konkurencyjności gospodarki[34].

Sektor wiedzy – to zbiór instytucji z obszaru edukacji i nauki, instytuty badawczo-rozwojowe, firmy wysokich technologii, a także małe firmy innowacyjne, firmy oferujące usługi profesjonalne i popularyzatorzy wiedzy (np. koncerny medialne i firmy promocyjne). Jeden z twórców zarządzania wiedzą, Thomas Davenport, stwierdza, że większość pracowników sektora wiedzy „zarabia na życie myśleniem". Nazywa ich pracownikami wiedzy i zalicza do nich specjalistów następujących dziedzin: zarządzanie, operacje biznesowe i finansowe, informatyka i nauki matematyczne, architektura i inżynieria, nauki przyrodnicze i społeczne, prawo, medycyna i opieka zdrowotna, usługi socjalne, edukacja, szkolenia i bibliotekarstwo oraz sztuka, rozrywka, sport i media[35].

Tradycyjne rozumienie generowania wiedzy odnosi się do badań prowadzonych głównie na uczelniach i związanych z określoną dyscypliną wiedzy. Gibbons i współpracownicy dostrzegli, że wiedzę nie tylko tworzy się na uczelni, lecz również współtworzy przy aktywnym udziale jej otoczenia[36]. Równie ważne jak odkrywanie wiedzy staje się jej wykorzystanie, dlatego zespoły badawcze coraz częściej zajmują się rozwiązywaniem problemów wynikających z oczekiwań interesariuszy uczelni. Spełnienie tych oczekiwań wymaga odejścia od sztywnych i hierarchicznych struktur organizacyjnych w kierunku struktur elastycznych i samoorganizujących się zespołów dydaktycznych i badawczych[37]. Ważne przy tym jest zrozumienie znaczenia społecznej odpowiedzialności uczelni[38] oraz jej misji publicznej[39].

Uczelnie nie są jedynymi instytucjami kreującymi społeczeństwo wiedzy[40], gdyż wiedza tworzona jest również poza nimi, m.in. w instytucjach biznesowych, rządowo-samorządowych i organizacjach pozarządowych. Szczególna rola uczelni w tym procesie wynika z połączenia cech „świątyni wiedzy i centrum doskonałości"[41], umożliwiającego nie tylko kreowanie wiedzy, ale i przygotowywanie pracowników wiedzy, mających stanowić w przyszłości rdzeń społeczeństwa wiedzy[42].

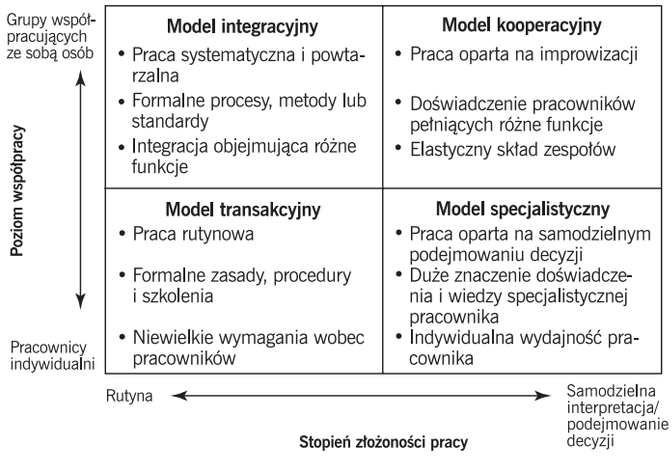
---

[33] P. Drucker, *The Age of Disconuity*, Harper & Row, New York 1969, za: Th. H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, tłum. N. Lany, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007, s. 21.
[34] P. Drucker, *The Future that has already happen*, „Harvard Business Review" 1997 wrzesień-październik, s. 21, za: Th.H. Davenport, *Zarządzanie...*, dz. cyt., s. 21.
[35] Th. H. Davenport, *Zarządzanie...*, dz. cyt. s. 18.
[36] M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London 1994.
[37] Por. G. Morgan, *Obrazy organizacji*, tłum. Z. Wiankowska-Ładyka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; G. Morgan, *Wyobraźnia organizacyjna*, tłum. Z. Wiankowska-Ładyka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
[38] Por. K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, dz. cyt.
[39] J. Woźnicki, *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
[40] R. Barnett, *University knowledge in the age of supercomplexity*, „Higher Education" 2007, Vol. 40, No. 4, s. 409–422.
[41] Por. J. Woźnicki, *Uczelnie jako instytucje...*, dz. cyt.
[42] Th. H. Davenport, *Zarządzanie...*, dz. cyt.

3.3. Kształcenie dla społeczeństwa wiedzy

Autorzy raportu OECD na temat systemu polskiego szkolnictwa wyższego twierdzą, że:

– System ten jest wprawdzie różnorodny, jednak „brakuje w nim prawdziwej różnorodności wynikającej ze zróżnicowania misji i wartości”[43]; pomiędzy poszczególnymi typami uczelni nie ma istotnych różnic pod względem misji, o ile takie są w ogóle sformułowane.
– Istotnym mankamentem tego systemu jest skłonność do „akademizmu”, zwłaszcza w uczelniach o mniejszym potencjale, co wyraźnie jest widoczne w szkołach zawodowych[44]; Państwowa Komisja Akredytacyjna przy ocenie kierunków studiów nie stosuje żadnych kryteriów pozaakademickich.
– Wyjątkowo słaby jest system kształcenia ustawicznego, co jest bardzo istotne z punktu widzenia społecznej roli uczelni.
– W strukturze uczelni brakuje organów składających się z przedstawicieli spoza środowiska akademickiego.



Rys. 1. Klasyfikacja pracy opartej na wiedzy[45].

Uczelnie kształcą przyszłych pracowników wiedzy, którzy powinni posiąść umiejętności uczenia się (aby być zdolnymi do ciągłego uczenia się)[46] oraz umiejętności przedsiębiorcy intelektualnego[47]. Klasyfikację ich potencjalnych ról zawodowych przedstawia rys. 1. Rodzi się w związku z nią następujące pytanie dotyczące programów kształcenia: czy na poziomie zawodowym mamy kształcić specjalistów przygotowanych do pracy zgodnej z modelem: integracyjnym lub transakcyjnym, a na poziomie magisterskim – osoby, które będą zdolne podjąć wyzwania w firmach zbliżonych do modelu kooperacyjnego lub specjalistycznego?

3.4. Badania na rzecz społeczeństwa wiedzy

Postawienie na rozwój sektora wiedzy – to wyzwanie chwili[48]. Dane dotyczące wysokości nakładów na badania i rozwój w Polsce, przytaczane w raportach OECD i wydawnictwach statystycznych, świadczą o tym, że politycy nie dostrzegają potrzeby inwestowania w sferę

[43] O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawas, E. Hackl, *Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska*, Warszawa 2008, s. 77.
[44] Tamże, s. 80.
[45] Th.H. Davenport, *Zarządzanie...*, dz. cyt., s. 35.
[46] Ch. Argyris, *Naucz mądrych ludzi, jak należy się uczyć*, „Harvard Business Review Polska”, marzec 2008.
[47] S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
[48] J.M. Langer, *Polska musi postawić na wiedzę i rozum. Refleksja naukowca, który otarł się o politykę*, 2008, http://www.polskaxxi.pl/Projekty/Cywilizacja/Polska-musi-postawic-na-wiedze-i-rozum.-Refleksja-naukowca, który-otarl-sie-o-politykę [stan z 21 czerwca 2009].

B+R, a zainteresowanie finansowaniem badań i rozwoju ze strony biznesu jest niewielkie. Przewodniczący Rady Nauki, nawiązując do głównych zmian kierunków polityki naukowej państwa, przypomniał w 2005 roku, że celem strategicznym w tym obszarze jest realizacja Strategii Lizbońskiej. Celem badań podstawowych i stosowanych jest tworzenie społeczeństwa wiedzy. Uzasadnieniem prowadzenia badań podstawowych są ich funkcje wtórne – edukacyjna, kulturotwórcza, cywilizacyjna i informacyjna, natomiast stosowanych – zmniejszenie luki cywilizacyjnej i gospodarczej między Polską a krajami bardziej rozwiniętymi gospodarczo oraz poprawa jakości życia społeczeństwa[49]. Cel, którym było osiągnięcie w 2010 roku nakładów na naukę w wysokości 3% PKB (lub 2,2% w wariancie II) – przy założeniu, że w 2/3 pochodzą one ze środków pozabudżetowych – jest nierealny, gdyż obecnie nakłady te są 3–4 razy niższe od zakładanych w roku 2004.

Raport Banku Światowego na temat perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce wskazuje na celowość:
– tworzenia jednostek do spraw komercjalizacji technologii;
– rozwoju sieci współpracy w obrębie uczelni, między uczelniami oraz między uczelniami a partnerami zewnętrznymi;
– przeprowadzenia przeglądu realizowanych projektów badawczych i porównania ich efektów z efektami odpowiednich projektów prowadzonych przez czołowe uczelnie europejskie[50].

W raporcie tym podkreślono, że w Polsce nie wykształciła się kultura instytucjonalna sprzyjająca innowacyjności w szkołach wyższych, gdyż ta forma aktywności traktowana jest peryferyjnie. Jedną z możliwych przyczyn tego zjawiska jest to, że dotacje na działalność statutową i badania własne docierają bezpośrednio do podstawowych jednostek organizacyjnych, przez co uczelnie mają niewielki wpływ na kształtowanie strategii badań[51]. Jak wynika z opinii rektorów, z którymi K. Leja prowadził wywiady na przełomie 2008 i 2009 roku, inne przyczyny braku działalności innowacyjnej na uczelniach to brak „ssania" ze strony biznesu oraz dominacja modelu kariery nauczycieli akademickich, w którym podstawą oceny jest ich aktywność w zakresie publikowania wyników badań w renomowanych czasopismach.

3.5. Zmiany sprzyjające rozwojowi sektora wiedzy

W celu pobudzenia rozwoju sektora wiedzy należy dokonać zmian w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie systemowym, jak i na poziomie instytucjonalnym.

Na poziomie systemowym konieczne jest:
– określanie zadaniowego budżetu szkolnictwa wyższego (na wzór budżetu zadaniowego państwa) z jasno zdefiniowanymi priorytetami, niezależnymi od zmian politycznych;
– zdefiniowanie kilku priorytetów społecznych i gospodarczych;
– zapewnienie różnorodności finansowania działalności badawczo-rozwojowej oraz różnych ścieżek wnioskowania o te środki;
– wprowadzenie powszechnego konkursowego dostępu wszystkich uczelni (państwowych i prywatnych) do środków publicznych przeznaczonych na działalność B+R;
– stworzenie możliwości oceniania projektów badawczych przez uczonych z zagranicy;
– rozwijanie polityki „prokomercjalizacyjnej", zapewniającej równość szans podmiotom prowadzącym badania podstawowe, stosowane i wdrożenia (np. poprzez odpowiednie wzbogacanie systemu oceny parametrycznej jednostek);

---

[49] M. Szulczewski, *Zadania Rady Nauki i założenia polityki naukowej państwa*, [w:] *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji strategii lizbońskiej*, Fundacja Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005, http://www.frp.org.pl/publikacje/Zadania_polskich_SW_w_realizacji_SL_NBP_1.pdf, [stan z 21 czerwca 2009].
[50] I. Goldberg, *Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększania konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej, Raport Banku Światowego* 2004, s. 66.
[51] Tamże, s. 67.

– wprowadzenie ułatwień podatkowych wobec firm inwestujących w działalność B+R;
– uproszczenie procedur związanych z tworzeniem firm typu *spin out*;
– utworzenie systemu *matching funds,* zapewniającego prowadzenie wspólnych badań uczelni i przemysłu;
– doprowadzenie do integracji badań prowadzonych przez wybrane jednostki PAN i szkół wyższych w celu uzyskania efektu synergicznego i ograniczenia zjawiska „powielania" tematów badawczych;
– motywowanie instytucji akademickich do tworzenia związków uczelni;
– opracowanie i wdrożenie strategii kształcenia ustawicznego w Polsce;
– promowanie elastycznych systemów kształcenia.

Na poziomie instytucjonalnym konieczne jest:
– wyraźne zróżnicowanie misji szkół zawodowych i akademickich;
– wprowadzanie problematyki przedsiębiorczości do programów kształcenia na studiach I stopnia;
– rozwijanie zachęt do zawierania umów o współpracy naukowej z innymi placówkami i monitorowanie jej efektów;
– rozwijanie zachęt do mobilności krajowej i międzynarodowej i monitorowanie jej efektów;
– stworzenie motywacji do składania wniosków patentowych przez pracowników uczelni;
– rozwijanie biur transferu technologii, parków technologicznych i inkubatorów przedsiębiorczości oraz monitorowanie efektywności ich funkcjonowania;
– rozwijanie różnych form kształcenia ustawicznego, adresowanych do różnych grup odbiorców (nie tylko z wyższym wykształceniem);
– propagowanie tworzenia interdyscyplinarnych kierunków kształcenia.

4. Relacja uczelnia – otoczenie

4.1. Uczelnie i lokalna przedsiębiorczość

W powszechnym przekonaniu mocną pozycję w regionie będą miały tyko te uczelnie, które własną strategię rozwoju uczynią spójną z polityką regionalną. Takie podejście ma wiele zalet, nie sprzyjają mu jednak istotne okoliczności:
– różny i dynamicznie różnicujący się w czasie zasięg oddziaływania uczelni w kontekście terytorialnym;
– konkurencja na rynku edukacyjnym, mająca także zasięg ponadregionalny, również międzynarodowy;
– globalizująca się gospodarka i konieczność współpracy z przedsiębiorstwami niezależnie od ich lokalizacji;
– zwiększająca się mobilność pracowników na rynku pracy, nawet w kontekście międzysektorowym.

W celu ożywienia kontaktów uczelni z lokalnym biznesem należy:
– upowszechnić regionalne, interaktywne portale ofert naukowo-technicznych, prowadzone przez uczelnie we współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego;
– powołać na uczelniach brokerów innowacji, ułatwiających przedsiębiorcom rozpoznanie możliwości sektora nauki, a zwłaszcza realizowanych na uczelniach projektów badawczych, których wyniki mogą być wykorzystane w firmach;
– dążyć do integracji istniejących na wydziałach laboratoriów badawczych w celu ułatwienia podejmowania i realizacji problemów interdyscyplinarnych;
– wdrożyć systemowe rozwiązania wspierające zatrudnianie młodych pracowników nauki (doktorantów) w przedsiębiorstwach oraz doświadczonych przedstawicieli przemysłu – w uczelniach;
– bardziej precyzyjnie określić w odpowiednich aktach normatywnych pojęcie pomocy publicznej[52];

[52] W obecnym stanie prawnym kwalifikowanie określonych środków do rozliczania z instytucją wdrażającą stwarza poważne problemy, narażając przedsiębiorcę na konieczność zwrotu środków.

– uregulować odpowiednim aktem normatywnym możliwość uwzględnienia w kosztach przedsiębiorcy działań o charakterze badawczo-rozwojowym.

W celu skutecznej likwidacji barier w kreowaniu rozwoju, wdrażaniu innowacji i wspieraniu małej przedsiębiorczości należy:
– w pełni wdrożyć, wraz aktami wykonawczymi, ustawy o partnerstwie publiczno-prywatnym;
– wprowadzić rozwiązania prawne umożliwiające ubezpieczenie od ryzyka technologicznego[53];
– wprowadzić rozwiązania prawne wspierające prace badawcze prowadzone przez firmy.

Stałym elementem współpracy uczelni z pracodawcami są, od kilku lat, targi pracy. Ich organizatorzy to z reguły biura karier studenckich i samorządy. Studentom i absolwentom dają one możliwość:
– zdobycia informacji o firmach działających w danej branży w regionie i w skali całego kraju;
– zdobycia miejsca praktyk, stażu, pracy;
– nawiązania bezpośredniego kontaktu z pracodawcą;
– nawiązania kontaktu z agencjami pośrednictwa pracy, które pomagają, uwzględniając profil kompetencji studenta, znaleźć najlepsze miejsce pracy.

Firmom dają one możliwość:
– bezpłatnej (na ogół) promocji samych firm i ich produktów;
– pozyskiwania najlepszych kandydatów do pracy;
– nawiązywania kontaktów z uczelnią i jej pracownikami;
– nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi firmami.

4.2. Uczelnie w relacji do rynków pracy

Tylko w przypadku kilku zawodów istnieje silny związek pomiędzy ukończonym kierunkiem studiów a wykonywaną pracą. Są to zawody, w których możliwość pełnego działania uzyskuje się dopiero po otrzymaniu odpowiednich formalnych uprawnień (lekarze, prawnicy, architekci itp.). Poza tym obszarem ukończenie studiów na określonym kierunku nie narzuca jednoznacznie obszaru zatrudnienia.

Obecna sytuacja w szkolnictwie wyższym – tylko 40% studentów kształci się na studiach nieodpłatnych, a uczelnie publiczne samodzielnie decydują o oferowanych kierunkach studiów i liczbie miejsc na I roku studiów stacjonarnych – doprowadziła do osłabienia związku pomiędzy uzdolnieniami kandydata na studia oraz jego zainteresowaniem konkretnym zawodem a wybieranym kierunkiem studiów. Poza nieliczną grupą kandydatów, większą na kierunkach „rzemieślniczych", a mniejszą na pozostałych, kandydaci wybierają studia na tych kierunkach i tych uczelniach, na których ich zdaniem łatwiej będzie dostać się na studia nieodpłatne. Można przyjąć, że żadna polska uczelnia nie dostosowuje swojej oferty programowej do potrzeb lokalnych czy regionalnych rynków pracy, bo o otwieranych nowych kierunkach decydują przede wszystkim możliwości kadrowe (minimum kadrowe), szczególnie gdy chodzi o samodzielnych pracowników naukowych, a dopiero później – zainteresowanie wśród kandydatów. Wiadomo jednak, że prawdziwe zainteresowanie studiami (przełożone na decyzję o płaceniu za studia) nie jest silnie skorelowane z liczbą kandydatów ubiegających się o miejsca na studia stacjonarne w uczelniach publicznych.

Cechą charakterystyczną okresu 1990–2009 jest stałe poszerzanie oferty studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych i wychodzenie poza obszary tradycyjnej ich specjalizacji. Programy kształcenia w zakresie nauk społecznych oferowane są dzisiaj, na przykład, przez politechniki i akademie rolnicze. Do tej pory Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w żaden sposób nie wpływało na ofertę programową uczelni i nie prowadziło badań korelacji zatrudnialności absolwentów z ukończonym przez nich kierunkiem studiów.

[53] Jest to ważne dla małej przedsiębiorczości; w przypadku niepowodzenia wdrożeniowego przedsiębiorca mógłby odzyskiwać np. 80% zainwestowanych środków.

Polskie uczelnie techniczne w małym stopniu przystosowują się do zmian dokonujących się w gospodarce światowej – wciąż oferują wąsko wyspecjalizowane studia inżynierskie, gdy w wielu dziedzinach zmiany w technice i technologii dokonują się tak szybko, że absolwent uczelni w momencie ukończenia studiów ma wiedzą przestarzałą. Strukturę programową narzucają pracownicy akademiccy zainteresowani realizacją pełnego pensum, co w sposób istotny ogranicza możliwość działań na rzecz dostosowania programów studiów technicznych do potrzeb gospodarki, a zwłaszcza przemysłu. Jak się wydaje, w najbliższej przyszłości coraz większego znaczenia nabierać będą mniej wyspecjalizowane programy inżynierskie, pozwalające na łatwe dostosowanie się absolwentów do konkretnych potrzeb firm produkcyjnych i nadzorowania aktualnych procesów produkcyjnych; mniejsze będzie zapotrzebowanie na wysoko wyspecjalizowane programy magisterskie, przygotowujące absolwentów do pracy w wyspecjalizowanych laboratoriach badawczych czy ośrodkach przemysłowych B+R. Jeżeli reforma szkolnictwa wyższego i badań naukowych uruchomi bardziej aktywne zachowania badawcze pracowników akademickich, to wzrastać będzie zapotrzebowanie rynku pracy na absolwentów studiów, którzy potrafią działać na styku badań naukowych i wdrożeń przemysłowych, rozumiejąc obie strony: naukowców i przedsiębiorców.

Dla lepszego dostosowania oferty edukacyjnej polskich uczelni do krajowego (europejskiego) rynku pracy celowe byłoby:
– podjęcie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego systematycznych badań zatrudnialności absolwentów i zgodności wykonywanej przez nich pracy z kwalifikacjami wyniesionymi ze studiów (np. przez pięć lat od ukończenia studiów);
– prowadzenie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego aktywnego zarządzania liczbą miejsc na kierunkach finansowanych przez państwo (co wymagałoby ograniczenia autonomii uczelni).

Jeżeli warunki te nie zostaną spełnione, pozostaje zaakceptowanie obecnej sytuacji, w której państwo ponosi nadmierne koszty kształcenia i finansowania uczelni publicznych, nie wiedząc, w jakim stopniu chaotycznie formowana struktura programowa polskich uczelni służy rozwojowi gospodarki.

Z powyższych rozważań dotyczących relacji zachodzących między uczelniami a rynkami pracy należy wyłączyć misyjną działalność uczelni kształcących studentów na kierunkach humanistycznych, artystycznych itp., niezbędnych dla zachowania i rozwoju kultury narodowej oraz zachowania tożsamości narodowej. Należałoby jednak wybrać określoną liczbę najlepszych wydziałów działających w tych obszarach i finansować je według osobnego systemu.

4.3. Zatrudnialność absolwentów studiów zawodowych

Do systemowych rozstrzygnięć należy podjęcie decyzji o jedno- lub dwutorowym kształceniu na studiach I stopnia, przygotowującym do późniejszej pracy badawczej lub zawodowej. Niezależnie od sposobu rozstrzygnięcia tego dylematu, absolwent studiów I stopnia powinien mieć dostęp do dalszych etapów wyższej edukacji. W przypadku przyjęcia opcji jednotorowych studiów I stopnia we wszystkich szkołach wyższych (publicznych i niepublicznych) w programach tych studiów należałoby połączyć wiedzę w dziedzinach podstawowych, związanych z kierunkiem studiów, z wiedzą specjalistyczną oraz umiejętnościami i praktyką z tego zakresu. Na pierwszym roku studiów powinny być rozwijane umiejętności językowe i informatyczne, których podstawy student otrzymał na wcześniejszych etapach edukacji; do obligatoryjnych umiejętności powinny należeć także elementy zarządzania przedsiębiorstwem. Dalsze kształcenie powinno być nasycone kontaktami z praktyką. Należy stworzyć takie finansowe warunki zatrudniania ekspertów gospodarczych, które byłyby dla nich atrakcyjne. Mogłoby to być zatrudnianie na stanowiskach profesora wizytującego (osób z doktoratem) lub docenta wizytującego (osób o dużej udokumentowanej praktyce gospodarczej). Należałoby też zwiększyć wymiar praktyk zawodowych, zwłaszcza na studiach inżynierskich i medycznych. Aby nie były one fikcją, muszą spotkać się z za-

interesowaniem i aktywną współpracą ich potencjalnych organizatorów. Ułatwiłyby to ulgi w systemie fiskalnym dla instytucji gospodarczych, zwłaszcza przemysłowych, przyjmujących praktykantów.

W szkołach technicznych, rolniczych i medycznych (a także innych wymagających edukacji „warsztatowej") należy dążyć do tworzenia „poligonów" edukacyjnych, albo budowanych przy uczelni, albo we współpracy z instytucjami gospodarczymi (szpital, uzdrowisko, szkoła, in.). W pierwszej opcji można próbować uruchomić gospodarstwo pomocnicze, zajmujące się dochodową produkcją lub usługami, a studentów dodatkowo motywować zarobkiem. Tam gdzie to możliwe, należy studenta wyposażyć w uprawnienia dodatkowe, wbudowując do programów nauczania elementy wiedzy niezbędne do uzyskania takich uprawnień.

4.4. Wymagania rynku pracy – wyniki badań

W roku 2004 przeprowadzone zostały w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy (na zlecenie Krajowej Izby Gospodarcze) badania dotyczące relacji oferty szkolnictwa wyższego do wymagań rynku pracy[54]. Obejmowały one lata 1998–2003, przy czym analiza trendów objęła lata 1990–2003. W niniejszym podrozdziale przedstawiono najważniejsze wnioski z tych badań, studiów literaturowych, statystyk szkolnictwa wyższego i rynku pracy oraz wyników okresowych badań popytu na pracę (prowadzonych przez GUS, Komitet PAN „Polska 2000 PLUS", Międzyresortowy Zespół do Prognozowania Popytu na Pracę). I chociaż, z przyczyn od zespołu badawczego niezależnych, nie udało się zrealizować wszystkich planów badawczych, powstała dość informatywna charakterystyka dostosowania oferty szkolnictwa wyższego do wymagań rynku pracy i zmian w tym zakresie.

Wskaźniki skolaryzacji wskazują na upowszechnianie się edukacji na poziomie wyższym[55]; statystyki bezrobocia i wynagrodzeń zaś – na to, że pozycja osób z wyższym wykształceniem jest korzystniejsza niż osób o niższym poziomie wykształcenia. Ponieważ jednak, w efekcie dopływu na rynek pracy wysokich kwalifikacji, poprawił się przeciętny poziom wykształcenia ludności Polski w wieku produkcyjnym i najprawdopodobniej mniejsze jest dziś na nie zapotrzebowanie, korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe wynagrodzenie, nie są już dzisiaj tak odczuwalne, jak w latach dziewięćdziesiątych.

W 1992 roku osoby z wyższym wykształceniem stanowiły tylko 2,3% ogółu bezrobotnych, w 2008 – już 8,5%. Dane GUS wskazują na to, że poziom wynagrodzenia zależy od wykształcenia, ale zależność ta słabnie z czasem: najwyższe wynagrodzenie – na poziomie od 147% do 154% średniej krajowej – otrzymywały osoby po studiach magisterskich lub ze stopniem naukowym doktora (150% średniej w roku 1999, 154% w 2004 i 147% w 2006), najniższe – osoby o najniższych kwalifikacjach, z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym (76% średniej krajowej w roku 1999 i 70% tej średniej w 2006).

Zmniejszanie się korzyści z wyższego wykształcenia (większe zagrożenie bezrobociem i gorsze relacje płac w stosunku do osób niżej wykształconych) – wskazuje na względne osłabienie pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Studia literaturowe i prowadzone badania sugerują kilka prawdopodobnych powodów takiej zmiany:
- Upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym spowodowało, że sytuacja osób z dyplomem ukończenia studiów upodobniła się do sytuacji osób z wykształceniem średnim.
- Zmianę sytuacji osób z wyższym wykształceniem spowodować mogła pewna zmiana ich charakterystyk indywidualnych i zbiorowych[56].

---

[54] Przez zespół w składzie: U. Sztanderska (kierownik projektu), B. Minkiewicz, M. Bąba.

[55] Współczynnik skolaryzacji netto zwiększył się z poziomu 9,8% do 39,7% w roku 2007/2008, brutto – odpowiednio – z 12,9% do 51,1%.

[56] Np. inne ich kompetencje, struktura wieku, płci, inne miejsce zamieszkania i kształcenia, ścieżki edukacyjne, sytuacja rodzinna (decyzje o założeniu rodziny, rodzeniu dzieci itp.).

– Wyższe wykształcenie, strukturalnie niedostosowane do popytu na pracę, nie może być spożytkowane przez gospodarkę, ponieważ jej potrzeby są inne niż kompetencje absolwentów.

W analizowanym okresie na rynku pracy postępował spadek aktywności zawodowej społeczeństwa (w latach 1993–2007 o siedem p.p., ale po roku 2002 tylko o niespełna jeden p.p.); wskaźnik zatrudnienia, po okresie spadku, rośnie od roku 2003, stopa bezrobocia – spadła (z 19,7% w roku 2002 do 9,6% w roku 2007). W latach 1998–2003 liczba pracujących ogółem zmalała o ok. 10,5%, liczba pracujących z wyższym wykształceniem wzrosła o ok. 32%, ale w latach 2003–2008 obie te wielkości wzrosły – odpowiednio – o 16,7% i o 45,6%. Wskazuje to na wzrost podaży osób o najwyższych kwalifikacjach w stopniu wyprzedzającym wzrost popytu.

Liczba studentów rosła – od 378 tys. w roku akademickim 1989/90 aż do 1,954 mln w roku 2005/2006, w roku 2006/2007 spadła jednak o 13 tys., a w 2007/2008 roku – o kolejne 4 tys. Wejście absolwentów na rynek pracy zapowiada dość istotne zmiany w jego funkcjonowaniu i – być może – dalsze ograniczenie korzyści z tytułu wyższego wykształcenia.

W wyniku powstania uczelni niepublicznych i szkół zawodowych poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi, niedofinansowania i komercjalizacji szkolnictwa, rozszerzenia oferty programowej o studia licencjackie, inżynierskie i niestacjonarne – a także zmiany systemu rekrutacji – absolwenci wchodzący dziś na rynek pracy różnią się w sposób istotny od tych, którzy kończyli studia na początku lat dziewięćdziesiątych. Z jednej strony są wśród nich absolwenci stacjonarnych studiów magisterskich w renomowanych uczelniach; z drugiej zaś – absolwenci niestacjonarnych studiów licencjackich oferowanych przez nowo powstałe uczelnie bez tradycji i doświadczeń edukacyjnych. Wszyscy mają ten sam, państwowy dyplom. Na jakiej podstawie pracodawcy mają wnioskować o jakości ich wykształcenia i adekwatności ich kompetencji do potrzeb miejsca pracy?

Oferta kierunkowa uczelni publicznych jest bardziej zróżnicowana niż oferta uczelni niepublicznych. W 1998 roku kierunek inżyniersko-techniczny wybrało ok. 22% studentów, kierunek dotyczący biznesu i administracji – 18%, kierunek humanistyczny – 11%, kierunek społeczny – 11%, a kierunek pedagogiczny – 12%, co stanowi razem 74% ogółu studiujących. Uczelnie niepubliczne kształciły natomiast przede wszystkim na kierunkach dotyczących biznesu i administracji (aż 50,3%), na kierunkach społecznych (18,6%) i na kierunkach pedagogicznych (13,5%). Po roku 1998 zmniejszył się, szczególnie w uczelniach niepublicznych, odsetek studiujących na kierunkach dotyczących biznesu i administracji (do 36% w roku 2007); w ofercie wielu uczelni niepublicznych pojawiły się programy studiów związane z politologią, naukami społecznymi i informatyką. W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie kierunkami usługowymi i medycznymi (kosmetologia, pielęgniarstwo, fizjoterapia, dietetyka), biotechnologią[57], stosunkami międzynarodowymi i europeistyką[58]; spadło natomiast zainteresowanie kierunkami inżyniersko-technicznymi[59]. Jak się wydaje, zmiany struktury kierunkowej kształcenia są przede wszystkim pochodną możliwości kadrowych szkół i ich wiedzy na temat oczekiwań maturzystów[60]. Niewielką rolę w kształtowaniu oferty edukacyjnej uczelni odgrywają badania popytu na pracę czy konsultacje z pracodawcami.

---

[57] W 2007 i 2008 jeden z kierunków cieszących się największym zainteresowaniem kandydatów na studia (odpowiednio ponad 13 i ponad 15 tys.).

[58] Wyniki prowadzonych w 2004 roku badań wskazały na niezwykłą, imponującą aktywność uczelni w tworzeniu nowych programów: w 63 uczelniach powstało ich ponad 226 na 67 kierunkach, głównie w uczelniach wobec siebie konkurencyjnych, zlokalizowanych na tych samych rynkach. Nowe możliwości w tym zakresie – uruchamiania kierunków unikatowych i makrokierunków – stworzyła ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Na zmianę struktury kierunkowej mają także wpływ podjęte decyzje o stypendiach dla tych, którzy rozpoczną kształcenie na kierunkach zamawianych.

[59] Preferencje kandydatów zmieniają się jednak powoli. Na liście najpopularniejszych – najczęściej wskazywanych i wybieranych przez nich kierunków w ostatnich dwóch latach są pedagogika, zarządzanie, prawo i ekonomia.

[60] Ta wiedza jest w dużym stopniu intuicyjna. Udział badań popytu na usługi edukacyjne wśród kandydatów na studia w tworzeniu oferty jest marginalny.

Porównanie wskaźników udziału studentów poszczególnych kierunków w ogólnej liczbie kształconych studentów z danymi o popycie na pracę wskazuje, że struktura kierunkowa kształcenia dostosowuje się do zmian popytu bardzo wolno i selektywnie. Przedsiębiorstwa poszukują głównie absolwentów kierunków technicznych, matematycznych i fizycznych[61]; uczelnie zaś w niewielkim tylko stopniu biorą to pod uwagę; kierują się raczej oczekiwaniami maturzystów[62]. Selektywność oferty kierunkowej jest w dużym stopniu pochodną kosztów kształcenia[63]. Na podstawie dostępnych danych trudno jednoznacznie stwierdzić, czy struktura kierunkowa studiów odpowiada oczekiwaniom rynku[64], ale wskazały one, że istnieje niezaspokojony popyt na absolwentów budownictwa, transportu, gospodarki morskiej i łączności oraz przetwórstwa przemysłowego. Z kolei ilościowy rozwój kształcenia w zakresie architektury, na niektórych kierunkach humanistycznych i pedagogicznych oraz na niektórych kierunkach ekonomicznych wyprzedza rozwój potrzeb gospodarki.

Ewolucja kształcenia w uczelniach publicznych i niepublicznych jest głównie pochodną ich sytuacji finansowej i możliwości pozyskiwania środków finansowych. Istotne znaczenie w tym względzie ma komercjalizacja studiów (wzrost udziału w ofercie uczelni publicznych studiów płatnych na relatywnie tanich kierunkach). W 2007 roku studenci studiów stacjonarnych:

– w uczelniach publicznych stanowili ok. 63% ogółu studiujących (ale w uczelniach ekonomicznych – tylko ok. 54%, zaś w uczelniach morskich – 52%);
– w uczelniach niepublicznych stanowili niespełna 21%[65] (ale w uczelniach pedagogicznych – tylko 9,7%, zaś w uczelniach ekonomicznych – 17,1%).

Ten kształt oferty jest wynikiem oszczędności, które – przy niskich nakładach publicznych na edukację – stały się koniecznością. W wielu przypadkach oszczędności spowodowały także pogorszenie warunków kształcenia (np. zwiększenie grup zajęciowych) i uruchomienie programów niedostosowanych do potrzeb rynku (uczelnie nie tworzyły bowiem nowych programów, lecz adaptowały istniejące).

Nieprzejrzysty rynek pracy także utrudniał i utrudnia przygotowanie studentów do swoich wymagań. Uczelnie zdane były przede wszystkim (i w dużej mierze ciągle są) na „własną intuicję". Niedoskonałość stosowanych narzędzi i metod prognozowania[66] ujawniła się w bardzo dużych różnicach oczekiwanego wzrostu popytu na pracę nawet w bardzo popularnych zawodach, takich jak informatyk czy specjalista w zakresie ochrony zdrowia. Także badania biur karier i ogłoszeń prasowych pokazały, że struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem prawdopodobnie różni się od struktury oferty edukacyjnej uczelni. Być może

---

[61] Było to możliwe do przewidzenia, zmieniła się bowiem struktura gospodarki, zmieniły się technologie, bo w okresie koniunktury wzrasta, a w okresie dekoniunktury spada albo utrzymuje się na tym samym poziomie, zapotrzebowanie na pracę osób wykształconych w zawodach przydatnych w budownictwie, przemyśle i transporcie.

[62] Kształcą więc na zarządzaniu i marketingu, pedagogice i chociaż nie rozwijają kształcenia na kierunkach technicznych jako całości, to zmienia się struktura kształcenia w obrębie tej grupy (wzrasta znaczenie architektury i budownictwa, informatyki i inżynierii komputerowej, ochrony środowiska, elektrotechniki, elektroniki i telekomunikacji, automatyki i robotyki, technologii chemicznej). Dotyczy to także uczelni rolniczych, które rezygnują ze swoich tradycyjnych kierunków kształcenia i wprowadzają do oferty nowe.

[63] Jest to szczególnie widoczne w uczelniach niepublicznych, gdzie pełna odpłatność za studia eliminuje z oferty drogie kierunki studiów. Z danych szczegółowych wynika, że ekspansję przeżywały głównie kierunki, które były i są „modne", ale także tanie, a więc łatwiejsze do sprzedaży (i z tego także powodu bardziej dostępne dla kupujących) w niezamożnym społeczeństwie.

[64] Dlatego, że inna jest dynamika obu tych rynków, że brakuje informacji o potrzebach pracodawców, co uniemożliwia prawidłowe kształtowanie oferty szkół, że niepełne informacje o rynku usług edukacyjnych nie pozwalają na wnioskowanie o ewolucji kształcenia, zarówno w państwowych, jak i w niepaństwowych szkołach wyższych.

[65] W publikacji GUS *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.* nie ma podziału studiów niestacjonarnych na wieczorowe i zaoczne.

[66] Krajowy system prognozowania popytu na pracę (w stadium zalążkowym), badania PAN i GUS.

zapowiadane zmiany[67] poprawią sytuację w tym zakresie; tymczasem jednak tę lukę informacyjną próbują zagospodarować firmy doradcze (np. Manpower Professional[68], Sedlak & Sedlak[69]), portale rekrutacyjne (np. www.pracuj.pl) i stowarzyszenia pracodawców (np. PKPP Lewiatan[70]). Wskazują one na kierunki koniecznych zmian, które – w konsekwencji – doprowadzić mają do większej zgodności oferty szkolnictwa wyższego z potrzebami rynku pracy. Również edukacyjni decydenci (w tym przypadku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) posiłkują się okazjonalnymi, jednorazowymi ekspertyzami[71].

Badania pokazały także, że oprócz niedostosowania oferty szkolnictwa wyższego do potrzeb rynku pracy mają miejsce niedostosowania kompetencyjne w zakresie różnych składowych tej oferty. Niektóre poszukiwane przez pracodawców umiejętności (np. praca w grupie, komunikatywność) w ogóle nie są przedmiotem zainteresowania zdecydowanej większości uczelni; inne – chociaż wprowadzane jako standard do minimów programowych (np. znajomość języków obcych i narzędzi informatycznych) – w opinii pracodawców opanowane są przez absolwentów w niedostatecznym stopniu. Sama wiedza, potwierdzona dyplomem, nie gwarantuje dziś łatwego wejścia na rynek pracy i dobrej na nim pozycji. Potrzebne są dodatkowe atuty merytoryczne (np. doświadczenie) i predyspozycje osobowościowe, coraz ważniejsze dla pracodawców. Umiejętność uczenia się i chęć doskonalenia kwalifikacji – to istotne argumenty przemawiające za zatrudnieniem absolwenta, nawet jeśli jego wiedza kierunkowa, czy specjalizacyjna nie do końca pasuje do profilu firmy. Uczelnie powinny przygotować swoich absolwentów również w zakresie przedsiębiorczości, ponieważ praca na własny rachunek może być elementem zawodowej kariery znacznej ich części.

4.5. Wymagania rynku pracy – wnioski z badań

Z badań zreferowanych w poprzednim podrozdziale wynikają następujące hipotezy i postulaty:

– Remedium na większość zasygnalizowanych wyżej problemów może być prowadzenie systematycznych, dobrze przygotowanych metodologicznie, badań popytu na pracę i upowszechnianie wyników tych badań wśród podmiotów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe.
– Odpowiednia zmiana systemu finansowania studiów mogłaby zmniejszyć barierę finansową zniechęcającą do uruchamiania i rozwijania drogich kierunków.
– Wnikliwa analiza efektywności wykorzystania środków przeznaczanych na finansowanie szkolnictwa wyższego może doprowadzić do wniosku, że kierowanie znacznych nakładów na wyższe szkoły zawodowe nie jest celowe, ponieważ kształcą one na niewysokim poziomie i na tanich kierunkach, a popyt tego segmentu rynku edukacyjnego dosyć dobrze zaspokaja szkolnictwo prywatne.
– Studia niestacjonarne, które – jak się wydaje – wypełniły już swoją misję, powinny być stopniowo eliminowane ze względu na ich negatywny wpływ na jakość kształcenia. Wymaga to, oczywiście, rozwiązań, które zapewnią uczelniom utrzymanie ich dochodów na niezmienionym poziomie.
– Upraktycznienie kształcenia jest szansą na lepsze dopasowanie kwalifikacji absolwentów szkół

[67] W Krajowym Programie Reform na lata 2005-2008 przeczytać można, że „wdrażany jest monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych na potrzeby efektywnych polityk rynku pracy. Doskonalony jest system prognozowania popytu na pracę. Ponadto opracowano propozycję stworzenia tzw. Krajowego Systemu Monitoringu Rynku Pracy (hurtownia danych) wraz z programem komputerowym umożliwiającym gromadzenie szeregu danych. Jednocześnie administracyjne źródła danych na temat rynku pracy pozostają niewystarczające, uniemożliwiając dokładną analizę sytuacji na niższych szczeblach agregacji" (Krajowy Program Reform na lata 2005-2008, projekt wstępnie przyjęty przez Radę Ministrów 5 października 2005 r., http://www.msap.pl/npr/npr/kpr.pdf).

[68] Raport ekspercki *Pracownicy bez granic 2008 r.*, *Niedobór talentów na rynku pracy 2008 r.*, badanie *Mobilność zawodowa 2008 r.*

[69] Raport *Profesje z przyszłością* (www.wynagrodzenia.pl oraz www.rynek pracy.pl).

[70] Por. *Polskie uczelnie kształcą bezrobotnych* (http://www.pkpplewiatan.pl/?ID=161509&article_id=223837).

[71] Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych (wykonane przez IBC Group, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego).

wyższych do potrzeb rynku pracy; dlatego wydaje się zasadne wspomaganie (i tam, gdzie jest to możliwe, wprowadzanie do programu) różnych form praktyk, warsztatów czy staży.
– Szansą na wzrost zainteresowania maturzystów studiowaniem na kierunkach technicznych i matematyczno-przyrodniczych jest zmiana programów i sposobu kształcenia w tych dyscyplinach na niższych poziomach edukacji. Na potrzebę i kierunki tych zmian wskazują wyniki badań PISA.

4.6. Pożądane kierunki ewolucji relacji uczelni z otoczeniem

Autorzy raportu OECD o polskim szkolnictwie wyższym twierdzą, że jest ono „całościowo zorientowane do wewnątrz i zapatrzone w przeszłość: procesy, w ramach których jest zarządzane, jak też wartości i kultura, z której się wywodzą te procesy, mają charakter wewnętrzny i (...) instytucjonalny, w przeciwieństwie do orientacji na potrzeby społeczne”[72].

Analizą powiązań uczelni z otoczeniem systemowym zajmowali się Burton Clark, (który w roku 1983 zaproponował tzw. trójkąt koordynacji, obejmujący uczelnie, państwo i rynek)[73], Jon File i Harry de Boer[74] oraz Ben Jongbloed[75]. Zmiana relacji uczelni z otoczeniem wiąże się z ich transformacją we wszystkich obszarach aktywności[76]. Wynikiem tej transformacji jest tzw. trzecia misja, która odnosi się bezpośrednio do budowania relacji uczelni z otoczeniem oraz do tworzenia warunków sprzyjających przedsiębiorczości pracowników i komercjalizacji technologii[77].

Otoczenie polskich uczelni powinno uzyskać znacznie większy niż obecnie wpływ na realizację misji uczelni, dlatego, że jest za nią współodpowiedzialne. Aby tak się stało, trzeba wprowadzić zmiany w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie systemowym, jak i na poziomie instytucjonalnym.

Na poziomie systemowym należy:
– włączyć przedstawicieli pracodawców do Państwowej Komisji Akredytacyjnej, aby poszerzyć ocenę jakości kształcenia o kryteria pozaakademickie (w tych dziedzinach, w których jest to możliwe);
– włączyć przedstawicieli otoczenia systemowego do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, aby umożliwić im kształtowanie przyszłości systemu szkolnictwa wyższego;
– poszerzyć autonomię uczelni i uczynić ją „proporcjonalną” do wymiernych efektów współpracy z otoczeniem.

Na poziomie instytucjonalnym należy:
– promować i motywować pracowników do podejmowania interdyscyplinarnych inicjatyw badawczych i edukacyjnych we współpracy z otoczeniem;
– promować inicjatywy studentów, absolwentów i pracowników, dotyczące tworzenia technostarterów i komercjalizacji technologii;

---

[72] O. Fulton i inni, *Raport OECD...*, dz. cyt. s. 77.
[73] B.R. Clark, *The higher education...* dz. cyt.
[74] J. File, H. de Boer, *Governance and management in higher education*, http://www.skvc.lt/files/cheps/HE_governance_and_mgt_intro.ppt [stan z 5 marca 2007].
[75] B. Jongbloed, *Marketisation in Higher Education, Clark Triangle and the Essential Ingredients of Markets*, „Higher Education Quarterly” 2003, Vol. 57, No. 2.
[76] Konieczność zmian w uniwersytetach europejskich podkreślają Richard Lambert i Nick Butler, autorzy raportu pt. *The future of European Universities. Renaissance or decay?* Jako zasadnicze słabości podają: niedofinansowanie, exodus utalentowanych pracowników akademickich, nieefektywny system zarządzania, rozproszenie środków. oraz iluzoryczność bezpłatnego kształcenia. Autorzy raportu uważają, że znaczna część nauczycieli akademickich zakłada, że nadchodzące zmiany nie nastąpią zbyt szybko i zastaną ich już w wieku emerytalnym.
[77] A. Bonaccorsi, C. Daraio, *Universities and strategic knowledge creation*, Edward Elgar Publishing, Inc., Northhampton 2007; J.G. Wissema, *Technostarterzy...*, dz. cyt.; H. Etkovitz, L. Leydesdorff, *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*, Pinter, London and Washinghton 1997; P.J. Williams, *Valid knowledge: the economy and the academy*, „Higher Education” 2007, Vol. 54, s. 511–523.

– doceniać efekty badań stosowanych na równi z efektami badań podstawowych;
– wprowadzić zasadę konsultowania propozycji programów kształcenia na studiach I stopnia z przedstawicielami pracodawców oraz organizacji zawodowych.

5. Szkolnictwo wyższe a sfera badań, rozwoju technologii i innowacji

Okres 1989–2009 charakteryzował się dramatycznym spadkiem nakładów na badania, zarówno publicznych, jak i prywatnych. Proces prywatyzacji polskich przedsiębiorstw, eliminujący z produkcji polskie technologie, przy braku zmian adaptacyjnych w instytucjach badawczo-rozwojowych, spowodował praktyczne zerwanie więzi tych instytucji z gospodarką. Finansowanie poniżej poziomu progowego, objawiające się brakiem środków na inwestycje i brakiem dużych programów badawczych, uniemożliwiło proste odtwarzanie potencjału badawczo-rozwojowego i spowodowało zamknięcie się instytucji szkolnictwa wyższego na współpracę zewnętrzną oraz doprowadziło do koncentracji na edukacji i badaniach podstawowych. Wystąpiło dotkliwe zjawisko luki pokoleniowej. W rezultacie mamy dzisiaj znacznie rozdrobnioną sferę naukowo-badawczą, mało otwartą na współpracę z przemysłem i niezdolną do aktywnych działań na poziomie europejskim.

5.1. Uczelnie jako instytucje badawczo-rozwojowe

Przemiany gospodarcze końca XX wieku uczyniły uczelnie wyższe bezpośrednimi dostawcami dóbr i usług rynkowych (czego wyrazem jest określanie uczelni jako „przedsiębiorstwa edukacyjno-badawczego"). Mamy w konsekwencji:
– coraz bardziej prywatyzowane i urynkowiane wykształcenie;
– coraz bardziej stosowane badania naukowe i gotowe do wdrożenia i masowego marketingu produkty lub procesy, tracące charakter symboliczny i podlegające pieniężnej wymianie rynkowej);
– coraz ściślej powiązane z rynkiem dobra publiczne, w postaci np. konkurencyjności narodowej[78].

Rosnąca konkurencja na rynku coraz bardziej zróżnicowanych produktów oraz konieczność ciągłego obniżania kosztów produkcji skłania przedsiębiorstwa do wprowadzania innowacji produktowych i procesowych. Nie mając często wystarczających zasobów, próbują one przerzucić rosnące koszty B+R na organizacje publiczne (*vide* przemysł zbrojeniowy). Umiejętność wchodzenia w układy kooperacyjne z publicznymi organizacjami naukowo-badawczymi staje się w tych warunkach istotnym czynnikiem sukcesu, a jej brak – częstą przyczyną bankructwa przedsiębiorstwa. Wchodząc w takie układy, szkoły wyższe tracą jednak powoli uzasadnienie potrzeby kontynuacji finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych ze środków publicznych.

Na polu badań naukowych liczą się w Polsce tylko uczelnie publiczne (98% całości wydatków na przełomie wieków). Opóźnienie rozwojowe nie jest wyzwaniem ani dla prywatnej polskiej przedsiębiorczości, ani dla inwestorów zagranicznych (którzy zlikwidowali lokalny potencjał B+R przejmowanych przedsiębiorstw państwowych), ani też dla pozostałości „produkcyjnego" sektora publicznego. Wbrew nazwie, polskie (pod)systemy innowacji mają, jako całość, szanse jedynie na naśladowanie wzorców sprawdzonych przez publicznych i prywatnych liderów z krajów OECD. Oznacza to, że powodzenie rozwiązań dla szkolnictwa wyższego uzależnione jest od długookresowych czynników rozwoju społecznego, pozostających poza sferą jego oddziaływania. Zadaniem decydentów w szkolnictwie wyższym staje się zatem – obok nieustannego domagania

[78] Por. trychotomiczny model w: M.A. Zaidi, A. Sulejewicz, *Management Education and Economic Transition*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2009 (w druku).

się podwyższenia nakładów (w tym, państwa) na szkolnictwo i naukę – dobieranie znanych narzędzi wspierania innowacji oraz inteligentne kopiowanie rozwiązań instytucjonalnych wymyślonych w bardziej zaawansowanych krajach i organizacjach.

5.2. Powiązania systemu nauki i szkolnictwa wyższego z systemem innowacji

We wszelkich międzynarodowych rankingach innowacyjności Polska plasuje się daleko za światową czołówką. Jedną z podstawowych przyczyn takiego stanu rzeczy jest niezrozumienie różnicy między nowością a innowacją. Innowacją nie jest odkrycie nowości, tak jak się ją definiuje w nauce (oryginalność), tylko wprowadzenie do praktyki nowego lub istotnie ulepszonego rozwiązania w odniesieniu do produktu (towaru lub usługi), procesu, organizacji lub marketingu, przy czym chodzi o nowość w odniesieniu do wdrażającego je przedsiębiorstwa[79]. W świetle tej definicji nieporozumieniem jest oczekiwanie, że za innowacyjność ma odpowiadać sektor nauki, w szczególności – uczelnie wyższe. Zadaniem sektora nauki jest bowiem dokonywanie odkryć naukowych i kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr, a nie innowacyjność, czyli wdrażanie w przedsiębiorstwach rozwiązań pozwalających im nadrobić opóźnienia w stosunku do konkurencji. Sektor nauki nie jest do innowacyjności ani powołany, ani z działalności innowacyjnej rozliczany. Wręcz przeciwnie – działalność innowacyjna, jako istotnie różna od działalności naukowej, jest często przeszkodą w karierze naukowej. Zespół naukowy jest zainteresowany działalnością innowacyjną tylko wtedy, gdy daje mu ona możliwość wdrożenia w jakimś przedsiębiorstwie własnych, oryginalnych wyników naukowych. Z makroekonomicznego punktu widzenia suma tego typu działań wszystkich zainteresowanych zespołów badawczych w Polsce ze wszystkich dziedzin nauki jest znikoma w porównaniu z ogromem potrzeb w zakresie wdrażania nieoryginalnych (ale innowacyjnych) rozwiązań w polskich przedsiębiorstwach, w celu nadrobienia przez nie zapóźnień w stosunku do światowej konkurencji. Zamiast oczekiwać, że sektor nauki porzuci naukę dla innowacyjności, należy stworzyć w Polsce osobny sektor innowacyjności[80]. Powinien on działać na zasadach rynkowych, pozostając jednak – szczególnie w fazie tworzenia – beneficjentem pomocy publicznej. Celem tego sektora powinny być wyłącznie wdrożenia, a nie badania. Kluczem do sukcesu jest oddzielenie wdrożeń od badań, ponieważ w hybrydzie „badawczo-wdrożeniowej" wdrożenia padają zwykle ofiarą badań i, w konsekwencji, do nich nie dochodzi. W zdrowym sektorze innowacyjności przedmiotem wdrożeń są cudze wyniki badań. Są one wdrażane w danym przedsiębiorstwie (dzięki temu innowacyjnym) nie dlatego, że są własne, ale dlatego, że najlepiej odpowiadają potrzebom tego przedsiębiorstwa.

Należy zauważyć, że kompetencje wytwarzane w toku pracy naukowej i kompetencje wymagane w sektorze innowacyjności nie są tożsame. Stopień doktora otrzymuje się za odkrycie naukowe ze ściśle określonej dyscypliny naukowej – np. fizyki, informatyki, czy ekonomii. Młody doktor jest więc siłą rzeczy wąskim specjalistą w jednej dyscyplinie naukowej. Sektor innowacyjności potrzebuje natomiast integratorów technologii, zdolnych do opracowania całościowego rozwiązania, bo tylko takie może być przedmiotem wdrożenia w przedsiębiorstwie. Do osiągnięcia sukcesu gospodarczego niezbędni są zatem ludzie zdolni do jednoczesnej innowacyjności produktowej, procesowej, organizacyjnej i marketingowej – a więc, na przykład, posiadający kompetencje jednocześnie w zakresie fizyki, informatyki i ekonomii; tylko tacy ludzie mogą bowiem skutecznie kierować opracowaniem całościowego rozwiązania, które po wdrożeniu do produkcji i uruchomieniu sprzedaży ma szansę na sukces rynkowy. Wynika stąd oczekiwanie, że uczelnie – w znacznie większej skali niż dotychczas – rozwiną kształcenie interdyscyplinarne. Jest to trudne,

---

[79] *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, Third Edition, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and Eurostat (Statistical Office of the European Communities), 2005, http://www.oecd.org/document/23/0,2340,en_2649_201185_35595607_1_1_1_1,00.html

[80] W. Cellary, *Nauka i innowacyjność to nie to samo*, „Sprawy Nauki" 2009 6-7/09, Warszawa, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1359&Itemid=1.

gdyż wymaga rewizji tradycyjnego schematu mistrz – uczeń, gdzie mistrz jest wybitnym specjalistą w swojej dyscyplinie, a celem ucznia jest prześcignięcie mistrza, czyli zostanie jeszcze większym specjalistą. Kształcenie dla potrzeb sektora innowacyjności, w tym kształcenie doktorów, wymaga interdyscyplinarnej współpracy między mistrzami, czyli poświęcenia części czasu i energii na inne dyscypliny naukowe, w których nie jest się specjalistą. Młodego magistranta lub doktoranta ktoś musi bowiem nauczyć, jak integrować kompetencje z różnych dyscyplin; nie powinien on w tym zadaniu być zdany tylko na własne siły.

Właściwa współpraca sektora innowacyjności z sektorem nauki musi być dwukierunkowa. Z sektora nauki do sektora innowacyjności powinny przepływać patenty i licencje oraz odpowiednio wykształceni ludzie; w drugą stronę – opłaty za licencje i patenty oraz zamówienia na przeprowadzenie określonych badań i kształcenie określonych kadr, w szczególności ze stopniem doktora.

5.3. Proces integracji europejskiej sfery B+R+I

Realizacja strategicznego programu tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) ma na celu integrację sfery B+R+I z całkowitą swobodą przepływu wiedzy i technologii. Powstają nowe instytucje europejskie: Europejska Rada Badań (ERC), Europejski Instytut Innowacji i Technologii (EIT) i jego sieciowe Wspólnoty Wiedzy i Innowacji (KIC). Ponad połowa środków finansowych, dostępnych w Programach Ramowych UE (FP6 i FP7), kierowana jest na badania przemysłowe, zamawiane przez przemysł zgrupowany w Europejskich Platformach Technologicznych (ETP). Działa cały system zasilania gospodarki w postaci projektów zintegrowanych (IP), Wspólnych Inicjatyw Technologicznych (JTI) i Wspólnych Przedsięwzięć (JU). Postępuje proces koncentracji, centralizacji i klasteryzacji badań:

– W Programach Ramowych silne europejskie ośrodki badawcze, które stanowią ok. 10% ogółu jednostek B+R, przejmują często 60–75% środków i uczestnictwa w projektach.
– Następuje wyraźny proces koncentracji badań w trójkącie Niemcy – Francja – Północne Włochy, czemu sprzyja zasada zmiennej geometrii i dobrowolności.

Udział polskich jednostek badawczych w tych przedsięwzięciach jest co najmniej skromny przede wszystkim z dwóch powodów:

– Budżety tych jednostek są rażąco (często o dwa rzędy) mniejsze niż budżety potencjalnych partnerów.
– Brak krajowych strategicznych programów badawczych i technologicznych, które często są wymaganym aportem, wyklucza je z wielu przedsięwzięć w Programach Ramowych, inicjatywach technologicznych JTI oraz JU i ERA-NET-ach.

5.4. Zmiany sprzyjające rozwojowi sfery B+R+I

Rozwój sfery B+R+I w Polsce powinien być zorientowany na cztery cele:

– podniesienie rangi badań w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski, w tym zwiększenie nakładów na badania;
– transformację i koncentrację polskiego potencjału badawczego;
– pogłębioną integrację i aktywność w ERA;
– podniesienie innowacyjności i budowanie gospodarki opartej na wiedzy.

Aby te cele osiągnąć, należy podjąć działania, z których najważniejsze zostaną opisane w kolejnych akapitach.

Budowa systemu centrów badawczo-technologicznych o wysokim potencjale

Prace badawczo-rozwojowe i komercjalizacja badań powinny być prowadzone przez silne, profesjonalne, interdyscyplinarne centra badawcze. Powinien powstać system trzech rodzajów centrów integrujących najlepsze zespoły badawcze:

– W jednostkach naukowych powinny powstać autonomiczne „centra doskonałości". W tym celu należałoby:
  - zmienić niektóre z kryteriów w Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka (Priorytety 1 i 2), aby preferować wiodące zespoły badawcze zamiast całych jednostek naukowych;
  - uruchomić w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) program wsparcia „centrów doskonałości" w zakresie europejskiej współpracy i działania w sieciach europejskich;
  - odpowiednio zmodyfikować działania dotyczące *research potential* w FP7.
– Powinny też powstać środowiskowe „centra zaawansowanych technologii" (CZT) jako wspólne przedsięwzięcia jednostek naukowych, samorządu i przedsiębiorstw o własnej osobowości prawnej i strukturze menedżerskiej. Centra te powinny być wpisane w realizację strategicznych dla kraju programów, aktywnie uczestniczyć w JTI i innych strategicznych badaniach na poziomie UE. Uczelnie wyższe powinny mieć określone udziały w CZT i wspólnie decydować o ich rozwoju. W przypadku dużych inwestycji w Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka (działania 2.2) powinny być preferowane CZT zamiast konsorcjów naukowo-przemysłowych.
– W sektorze przemysłowym powinny powstać centra badawczo-rozwojowe (CBR), będące częściami składowymi firm lub autonomicznymi jednostkami. Powinny one prowadzić badania i rozwijać własne technologie na potrzeby przedsiębiorstw, znalazłszy odpowiednie wsparcie w Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka (działanie 4.2.) na inwestycje związane z działalnością B+R w przedsiębiorstwach.

Budowa instytucji transferu technologii w postaci centrów transferu technologii, parków naukowo-technologicznych i inkubatorów wysokich technologii

Dzięki programom wsparcia prowadzonym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) powstaje w Polsce rozbudowany system otoczenia biznesu, który powinien podlegać dalszym procesom wzmacniania, rozbudowy potencjału, ale też różnicowania, selekcji i eliminacji najsłabszych elementów. Brakuje natomiast dużego programu tworzenia i wsparcia preinkubatorów akademickich i centrów transferu technologii po stronie nauki.

Wzmocnienie instrumentów zarządzania systemem innowacji

Definiowanie strategii, budowanie priorytetów, a także koordynacja programowania i finansowania badań dla gospodarki to najsłabsze ogniwa w sferze B+R+I. Obecny system jest zbyt „demokratyczny" i „rozmyty"; brak strategicznej wizji rozwoju gospodarczego Polski i strategicznych priorytetów uniemożliwia jego konsolidację. Potrzebna jest koordynacja instytucjonalna działań MNiSW i Ministerstwa Gospodarki. Najlepszym sposobem byłoby:
– wydzielenie specjalnego strategicznego programu badań dla gospodarki „polskiego programu ramowego" z dedykowanym budżetem;
– wsparcie kilkunastu inicjatyw technologicznych (np. polski elektryczny autobus, szybki pociąg, małe lotnictwo, silniki lotnicze, podziemne zgazowanie węgla, produkcja syntetycznych paliw z węgla), których sukces jednoznacznie by udowodnił, że warto podnieść nakłady na badania, gdyż przynosi to wymierne efekty gospodarcze.

Koordynacja i zarządzanie systemem badań powinny należeć do MNiSW, a pośrednikiem w programowaniu i instytucji wdrażającej powinno stać się Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR). Dla rozbudowania partnerstwa publiczno-prywatnego i koncentracji na strategicznych inicjatywach technologicznych potrzebne jest zwiększenie zaangażowania przedsiębiorstw w tworzenie polityki naukowo-badawczej. Kluczowym partnerem w wypracowaniu kilkunastu inicjatyw technologicznych powinny być Polskie Platformy Technologiczne.

Wdrażane aktualnie akty legislacyjne wprowadzają praktycznie wszystkie elementy systemu, jednakże:
– Krajowy Program Badań Naukowych i Prac Rozwojowych jest tylko dokumentem wizji, zbyt szerokim, bez wyraźnych priorytetów i bez dedykowanego budżetu.
– W zakresie definiowania strategicznych programów ani NCBiR, ani MNiSW nie dysponuje mechanizmami reagowania na potrzeby przemysłu i prowadzenia szerokich konsultacji

z reprezentantami przemysłu. Dysponują nimi natomiast wszystkie instytucje naukowe, co może spowodować, że NCBiR stanie się bardzo szybko „drugim KBN-em" finansującym badania odległe od komercjalizacji i zainteresowań przemysłu.

Podniesienie nakładów na badania

Nakłady na badania w Polsce wynoszą obecnie 1,5 mld euro i stanowią zaledwie 0,7% całkowitych wydatków (GERD) w ERA, podczas gdy w Czechach wynoszą one 1,8 mld euro. Nakłady na badania w Polsce dodatkowo charakteryzują się wyjątkowo niskim w nich udziałem przemysłu (32% BERD/GERD, gdy średnia w UE wynosi 64%) oraz niezwykle niskim udziałem PKB wynoszącym tylko 0,56% (gdy średnia w UE wynosi 1,84%). Nietrudno udowodnić, że żadna złotówka włożona do obecnego systemu finansowania badań w Polsce nie przyniosła widocznego efektu gospodarczego, a malejącym nakładom na badania w ostatniej dekadzie towarzyszył dynamiczny wzrost gospodarczy Polski. Z tego względu dodatkowe środki budżetowe należy skoncentrować w autonomicznym „polskim programie ramowym", który dofinansowałby kilka spektakularnych inicjatyw technologicznych, aby w krótkim okresie mogły one przynieść widoczne skutki dla gospodarki. Jednym z takich obszarów są np. czyste technologie węglowe, które mogą stać się polską specjalnością w skali światowej. Sukces programu dałby podstawę do ubiegania się o większy budżet na badania.

Budowa powiązań sieciowych w sferze B+R+I

Ostatnie ogólnokrajowe programy badawcze (CPBP i CPBR) zamknięte zostały dwadzieścia lat temu. Brak dużych strategicznych programów pogłębia fragmentaryzację sfery B+R+I, utrudnia integrację i hamuje współpracę europejską. Programy NCBiR będą tutaj przełomem. Obszar powiązań sieciowych w sferze B+R+I wypełniają klastry, doliny technologiczne oraz konsorcja naukowo-przemysłowe. Klastry przemysłowe rozwijają się dzięki wsparciu PO IG (działanie 5.1), chociaż brakuje większego wsparcia dla klastrów badawczych. W PO IG należałoby dopuścić jednostki PAN i CZT do grona beneficjentów (koordynatorów klastrów). FP7 wspiera powstawanie europejskich klastrów badawczych w konkursach *Regions of Knowledge*. Konsorcja naukowo-przemysłowe na zasadzie porozumienia o współpracy (bez osobowości prawnej) są podstawowym beneficjentem rozdziału środków publicznych (głównie PO IG), pełniąc rolę integracyjną poprzez tworzenie sieci naukowych i proponowanie dużych oddolnych inicjatyw badawczych.

Budowa systemu finansowo-prawnego sprzyjającego rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy

Kluczowym elementem powinien być wieloletni dedykowany gospodarce „polski program ramowy" z określonym budżetem, realizujący strategiczne dla kraju badania. Potrzebna jest dalsza modyfikacja ustawy o innowacyjności dla pobudzenia aktywności przedsiębiorstw, poprzez powszechny system „zachęt fiskalnych" premiujący prowadzenie badań, oraz dodatkowe wsparcie dla centrów badawczo-rozwojowych. Potrzebny jest dalszy konsekwentny rozwój instytucji finansowych – takich jak fundusze kapitałowe, VC czy kapitał zalążkowy – poprzez kontynuację wsparcia ze strony programu PO IG (działania 3.1, 3.2 i 3.3) oraz Programu na Rzecz Konkurencyjności i Innowacyjności (CIP) dla zwiększonej dostępności do kapitału podwyższonego ryzyka. W Polsce ciągle wspierane są badania stosowane, nieprowadzące do wdrożenia, co powoduje często prowadzenie prac „na półkę" (badania rozwojowe). Modelowym rozwiązaniem powinien być sprzężony system PO IG (działania 1.4–4.1), wymuszający integrację prac badawczo-rozwojowych i wdrożenia.

W obrębie jednostek naukowych uporządkowania i większej przejrzystości wymaga obszar regulacji i zarządzania własnością intelektualną, przedsiębiorczości akademickiej i tworzenia firm technostarterów typu *spin-off* lub *spin-out*. W celu pobudzenia aktywności badawczej jednostek naukowych, w systemie ich oceny parametrycznej powinna być zwiększona punktacja za innowacyjność i uczestnictwo w programach europejskich.

Kształcenie kadr dla rozwoju innowacyjności

Luka pokoleniowa w sferze kadr naukowych, spowodowana kurczeniem się polskiego potencjału badawczego w latach 1989–2009, oraz brak przygotowania kierownictwa przedsiębiorstw w zakresie finansowania badań ze środków publicznych – to dwa powody uzasadniające celowość uruchomienia na uczelniach kształcenia młodych ludzi w zakresie:
– przedsiębiorczości akademickiej;
– zarządzania projektami badawczymi i inwestycyjnymi;
– wprowadzania na rynek nowych technologii.

Kształcenie to mogłoby się odbywać w formie specjalnego przedmiotu na studiach II i III stopnia, sprzężonego z praktyką w akademickim inkubatorze (finansowanym ze środków publicznych).

Internacjonalizacja badań i silniejsza integracja w Europejskiej Przestrzeni Akademickiej

W integrującej się Europejskiej Przestrzeni Akademickiej Polska powinna odnaleźć swoje specjalności, obszary strategicznie ważne dla gospodarki i rozwoju społecznego. Naszym aportem do wspólnych europejskich badań powinny być CD, CZT i przemysłowe CBR wsparte strategicznymi krajowymi programami badań. Istotne jest szybkie zwiększenie naszego uczestnictwa w europejskich przedsięwzięciach badawczych, nie tylko na poziomie wykonawczym, ale także koordynacyjnym, eksperckim i ewaluacyjnym.

6. Podsumowanie i uwagi realizacyjne

Postulowane kierunki zmian

Jak się wydaje, panuje w Polsce dość powszechna zgoda co do tego, że zreformowany system szkolnictwa wyższego będzie w stanie spełnić swoją rolę społeczną i misję publiczną, o ile zapewnione zostaną następujące warunki:
– powszechny dostęp do edukacji wyższej;
– różnorodność instytucji edukacji wyższej na równych prawach, choć o różnych misjach do spełnienia;
– rozszerzony zakres interdyscyplinarnego kształcenia i badań;
– sprawne mechanizmy zapewniania jakości;
– odpowiedzialna autonomia uczelni;
– nowoczesny sposób zarządzania uczelnią;
– silne związki uczelni z gospodarką;
– transfer technologii jako element ogólnej misji szkolnictwa wyższego;
– szeroka internacjonalizacja edukacji i badań.
Trudniej o tę zgodę, gdy chodzi o metody realizacji tego postulatu.

Zakres przydatności wzorów anglosaskich

Postulowane kierunki zmian mogą sugerować wniosek, że chodzi w istocie o szybkie upodobnienie modelu szkolnictwa wyższego w Polsce do modelu anglosaskiego, znamiennego dominacją rynku w trójkącie Clarka. Rzeczywiście, model ten jest z punktu widzenia produktywności naukowej i korzyści studentów znacznie efektywniejszy niż kontynentalne modele europejskie; trzeba jednak pamiętać, że dominacja rynku możliwa jest tylko w wypadku potraktowania nauki i szkolnictwa wyższego jako – przede wszystkim – dobra prywatnego. Jest to możliwe tylko w obszarach słabo związanych z kulturą narodu i funkcjonowaniem społeczeństwa, takich jak kształcenie biznesowo-menedżerskie oraz techniczne i matematyczno-przyrodnicze. Zupełnie inaczej mają się sprawy z naukami humanistycznymi i społecznymi. To podstawowy obszar naukowej i edukacyjnej działalności w szkolnictwie wyższym, zarówno z punktu widzenia liczby zaangażowanej kadry, jak i liczby studentów. Tutaj bezpośrednim adresatem oferty edukacyjnej nie jest i nie będzie gospodarka, głównym sponsorem nie stanie się kapitał prywatny, a efektem naukowym nie będą

wynalazki i wdrożenia, lecz kapitał kulturowo-symboliczny i jego wpływ na formowanie społeczeństwa obywatelskiego[81].

Jak to już zasygnalizowano w rozdziale 1, problemem podstawowym, jest pogłębiający się od połowy XX wieku, kryzys idei uniwersytetu, mający miejsce także tam, gdzie instytucja ta od dawna nie jest dobrem publicznym, lecz prywatnym, w pełni poddanym grze rynkowej. Kryzys ten obejmuje całość świata akademickiego, zarówno jego pierwszą, jak i piątą ligę. Istnieje jednak różnica: ci, którzy „grają" w pierwszej lidze, widzą głębiej i dalej, i piszą książki, takie jak *University in Ruins*[82], wysuwają propozycje śmiałych reform obliczonych na dziesięciolecia. Ci natomiast, którzy wywodzą się z piątej ligi, łatwo wpadają w entuzjazm, układając recepty umożliwiające doraźny awans poprzez naśladowanie cudzych, nierzadko już zdezaktualizowanych, modeli. Nigdzie żywiej nie toczą się dyskusje o kryzysie uniwersytetu, utracie poczucia misji publicznej, kryzysie humanistyki, niebezpieczeństwach zaniedbania funkcji formacyjnych na rzecz kształcenia zawodowego, niż tam, gdzie uniwersytet działa – pod wieloma względami – najlepiej, tzn. w USA.

Kluczem do złagodzenia sprzeczności wynikających z konieczności realizacji przez szkolnictwo wyższe zróżnicowanych zadań społecznych jest jego dywersyfikacja instytucjonalna oraz dywersyfikacja zasad funkcjonowania jednostek uczelni odpowiedzialnych za różne obszary jej misji. Pozwoli to, w szczególności, na selektywne wprowadzenie modelu edukacji, przypominającego model anglosaski. Aby to jednak było możliwe, musi najpierw powstać dobry rynek w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego. Nie pomogą w tym względzie próby rozbudowywania aparatu kontroli, kar i nagród; jedynym „lekarstwem" jest odbudowa zaufania. Edukacja taka jak amerykańska w bardzo dużej mierze funkcjonuje dzięki kontraktom opartym na zaufaniu.

Znaczenie zaufania w sferze nauki i szkolnictwa wyższego

Istotnym zadaniem na lata 2010–2020 powinno stać się odbudowanie zaufania w sferze nauki i szkolnictwa wyższego. Napięcie między dziedzictwem „nauki akademickiej" i rzeczywistością „nauki post-akademickiej", w której zmniejsza się rola zaufania i wewnętrzna spoistość środowiska akademickiego jako wspólnoty wartości[83], narasta w Polsce od dwudziestu lat. Złe i dobre zmiany, jakie zaszły w tym okresie, duża część środowisk uczelnianych postrzega jako próbę „kolonizacji akademii" przez biurokrację edukacyjną[84]. Im bardziej władza działa wedle zasady „niskiego zaufania", tym bardziej środowisko się korumpuje; obniża się etos środowiska przy rosnącej gotowości władz edukacyjnych do opierania się na jego najsłabszych przedstawicielach. Z tego właśnie względu państwo powinno zrezygnować z funkcji organizatorskiej w sferze szkolnictwa wyższego, zastępując ją wspierająco-inicjującą, powinno w szczególności przestać odpowiadać za wyniki kształcenia; całkowita odpowiedzialność w tej dziedzinie powinna spoczywać na uczelniach.

Polskie atuty

W Polsce zachowało się stosunkowo dużo elementów dawnej tradycji wspólnoty akademickiej, która przestrzega norm nie dlatego, że są wymuszane z zewnątrz i racjonalne z punktu widzenia efektywności, ale z tego powodu, że są przez członków wspólnoty uważane za słuszne i dobre. Jeśli chodzi o priorytety, to można skoncentrować się na badaniach podstawowych w zakresie nauk

[81] Odwołuję się tutaj do sformułowań zawartych w uwagach wstępnych do projektu programu rozwoju polskiej humanistyki, opracowanego przez zespół powołany przez PAU (w którego pracach brałem udział). Dyskusja związana z powstaniem tego dokumentu ukształtowała w znacznym stopniu poglądy, które prezentuję w niniejszej ekspertyzie. Zob. http://pau.krakow.pl/index.php/20090703108/Nauki-humanistyczne.html [stan z 10 lipca 2009].

[82] B. Readings, *University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, MA and London 1997.

[83] P. Sztompka, *Zaufanie – fundament społeczeństwa*, rozdz. 9: *Zaufanie do nauki*, Kraków 2007, s. 361–376

[84] Na ten temat szerzej: F. Furedi, *Where Have All the Intellectuals Gone*, Continuum International Publishing Group 2004.

humanistycznych i społecznych. Jedną z polskich specjalności w Europie może stać się na przykład wypracowanie wewnątrz najlepszych autonomicznych uczelni nowych instytucji zdolnych w warunkach masowego kształcenia zapewnić właściwą ofertę tym studentom z Polski i spoza Polski, którzy stawiają sobie wyższe niż przeciętne wymagania. I to na wszystkich trzech stopniach kształcenia.

Zagrożenia i remedia

Ze względu na rosnącą złożoność świata i problemów ludzkości w nieodległej przyszłości musi nastąpić odejście od fragmentacji nauki i edukacji na rzecz interdyscyplinarności oraz podejścia całościowego, uwzględniającego wieloaspektowy kontekst procesów i zjawisk. Wzrostowi złożoności problematyki badawczej oraz szybkiemu poszerzaniu granic ludzkiego poznania i eksperymentowania musi towarzyszyć adekwatny wzrost wymagań etycznych, stawianych badaczom, organizatorom procesów badawczych, a przede wszystkim – podmiotom odpowiedzialnym za przenoszenie wyników badań do praktyki społeczno-gospodarczej.

Trzeba podkreślić, że proces redefiniowania zakresu społecznej odpowiedzialności i publicznej misji systemu edukacji wyższej odbywa się w warunkach rosnącej powszechności studiów wyższych, z jednej strony, i rosnącej konkurencji w tym segmencie rynku edukacyjnego, z drugiej. Zanik elitarności kształcenia akademickiego i daleko idące urynkowienie badań i edukacji może, choć nie musi, stanowić dla systemu szkolnictwa wyższego zagrożenie, prowadząc do różnych patologicznych zachowań instytucji edukacji wyższej; dlatego już dzisiaj należy tworzyć mechanizmy zapobiegające pojawianiu się patologii. Dwa systemowe mechanizmy wydają się tu najważniejsze: gwarancja utrzymania standardów jakości oraz dopuszczenie wewnątrz systemu szkolnictwa wyższego różnorodności instytucjonalnej. Systemowa gwarancja jakości studiów oznacza nie tylko wymóg spełniania przez instytucje szkolnictwa wyższego podstawowych kryteriów jakościowych, ale też wspieranie najlepszych, tak aby wśród masowych studiów było również należne miejsce dla studiów elitarnych. Kształcenie elit intelektualnych nie musi jednak być wymaganiem stawianym wszystkim bez wyjątku uczelniom, które przecież z powodzeniem mogą uznać za swoją misję kształcenie dobrych profesjonalistów i dobrych obywateli.

Bibliografia

Aktywność ekonomiczna ludności Polski w IV kwartale 2008 r., [w:] *Informacje i opracowania statystyczne GUS*, Warszawa 2009.

Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 1992–2004, [w:] *Informacje i opracowania statystyczne GUS*, Warszawa 2005.

A more research-intensive and integrated ERA – Science, Technology and Competitiveness, Key Figures Report 2008/2009, European Commission (EUR 23608 EN).

Argyris Ch., *Naucz mądrych ludzi jak należy się uczyć*, „Harvard Business Review Polska", marzec 2008.

Badanie ewaluacyjne ex-ante dotyczące oceny zapotrzebowania gospodarki na absolwentów szkół wyższych kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych (wykonane przez IBC Group, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego).

Barnett R., *University knowledge in the age of supercomplexity*, „Higher Education" 2000, Vol. 40, No. 4, s. 409–422.

Bąkowski A., Snarska M., Siemaszko A. (red. J. Buzek), *Jak zostać regionem wiedzy*, Twigger, Warszawa 2007.

Bonaccorsi A., Daraio C., *Universities and strategic knowledge creation*, Edward Elgar Pub., Northhampton 2007.

Bowden J., Marton F., *The university of learning – Beyond quality and competence*, Routledge, New York 2006.

Cellary W., *Nauka i innowacyjność to nie to samo*, „Sprawy Nauki" 2009, nr 6–7/09, Warszawa. *http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content*&task=view&id=1359&Itemid=1.

Cellary, W., *Paid Content a Way to Electronic Knowledge Based Economy*, *Proc. 1st CEE Symposium on Business Informatics (Vienna, 25–27 February 2009)*, (eds. H.R. Hansen, D. Karagiannis, H.-G. Fill), Austrian Computer Society, s. 11–18.

Chorowski M., Gromada G., Koch J., Winkowski M., *Wrocławski Park Technologiczny*, *SOOIPP Annual*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2006.

Clark B.R., *Creating entrepreneurial universities – Organizational Pathways of Transfomation*, IAU Press, 1998, s. 5–8.

Clark B.R., *The Higher Education System – Academic Organization in Cross – National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.

Collins J.C., Porras J.I., *Wizjonerskie organizacje – Praktyki zarządzania najlepszych firm*, Wydawnictwa biznesowe Jacek Santorski, Warszawa 2003.

De Boer H., Enders J., Schimank U., *Orchestering creative minds – The governance of higher education and research in four countries*, [w]: *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (ed. D. Jansen), Springer, Dordrecht 2006.

Dominiak P., Leja K., *Modele jakości usług a zarządzanie szkołą wyższą*, „Nauka i szkolnictwo wyższe" 2001, nr 2/18, s. 91–102.

Drucker P., *The Future that has already happen*, „Harvard Business Review", wrzesień-październik 1997, s. 21, [za:] Davenport Th.H., *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007.

Drucker P., *The Age of Disconuity*, Harper & Row, New York 1969, [za:] Davenport Th.H., *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Oficyna Wolters Kluwer, Kraków 2007.

Education at a Glance: OECD Indicators 2008, www.oecd.org/edu/eag2008.

Edukacja dla pracy, Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007, UNDP, Warszawa 2007.

Etkovitz H., *The Triple Helix, University-Industry-Government. Innovation in Action*, Routledge, New York & London 2008.

Etkovitz H., Leydesdorff L., *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government relations*, Pinter, London and Washinghton 1997.

Evans Ch., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

File J., de Boer H., *Governance and management in higher education*, *Proc. National Seminar hosted by the Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education (Vilnius, September 2, 2005)*, http://www.skvc.lt/files/cheps/HE_governance_and_mgt_intro.ppt [stan z 5 marca 2007].

Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., El-Khawas E., Hackl E., *Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego – Polska*, Warszawa 2008.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzm S., Scott P., & Trow M., *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London 1994.

Goldberg I., *Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększania konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej*, Raport Banku Światowego 2004.

Green Paper: *The European Research Area – New Perspectives*, Brussels, 4.4.2007 COM(2007)161.

Grudzewski W., Hejduk I., *Kierunki i organizacja badań naukowych w Polsce w porównaniu z innymi krajami (nauka, technika, zarządzanie)*, [w:] *Wiedza i wzrost gospodarczy* (red. L. Zienkowski), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Grudzewski W.M., Hejduk I., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Zaufanie w zarządzaniu pracownikami wiedzy*, „e-mentor" 2008, nr 5 (27), s. 52–57.

Harvey L., *Implementing and using quality assurance: strategy and practice*, *http://www.eua.be/events/qa-forum* [stan z 27 czerwca 2009].

Harvey L., Green D., *Defining quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education" 1993, Vol. 18, No. 1, 1993, s. 9–34.

Hirsch W.Z., Weber L.E. (eds.), *Challenges Facing Higher Education At the Millenium*, The Oryx Press, Phoenix, Arizona 1999.

Hoffman S., *Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network*, „ENQA Occasional Paper" 2006, 8.

Jabłecka J., *Uniwersytet jako organizacja ucząca się*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym* (red. A. Szuwarzyński), Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2004.

Jemielniak D., Koźmiński A.K., *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Jongbloed J., *Marketisation in Higher Education, Clark Triangle and the Essential Ingredients of Markets*", „Higher Education Quarterly" 2003, Vol. 57, No. 2.

Karran T., *Academic freedom in Europe*, „Time for a Magna Charta" 2009, Vol. 22, s. 163–189.

Krajowy Program Reform na lata 2005-2008, projekt wstępnie przyjęty przez Radę Ministrów 5 października 2005 r., http://www.msap.pl/npr/npr/kpr.pdf.

Kwiatkowski S., *Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych*, [w:] *Tworzenie organizacji*, Wydawnictwo WSPiZ im L. Koźmińskiego, s. 233.

Kwiatkowski S., *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Lambert R., Butler N., *The future of European Universities. Renaissance or decay?*, Centre for European Reform, London 2006, http://www.cer.org.uk/pdf/p_67x_universities_decay_3.pdf [stan z 25 czerwca 2009].

Langer J.M., *Polska musi postawić na wiedzę i rozum. Refleksja naukowca, który otarł się o politykę*", 2008, http://www.polskaxxi.pl/Projekty/Cywilizacja/Polska [stan z 21 czerwca 2009].

Leja K. (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.

Leja K., *Uniwersytet tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i szkolnictwo wyższe" 2006, nr 2/28.

Leja K., *Zmiany na uczelni. Ku organizacji hipertekstowej*, [w:] *Zmiany warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja* (red J. Skalik), Prace Naukowe AE we Wrocławiu, 2006, s. 241–248.

Leja K., *Instytucja akademicka. Strategia – efektywność – jakość*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003.

Łobejko S., *Stan i tendencje rozwojowe sektora jednostek badawczo-rozwojowych w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2008.

Matusiak K., Bąkowski A. (red.), *Wybrane aspekty funkcjonowania parków technologicznych w Polsce i na świecie*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2008.

Morgan G., *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Morgan G., *Wyobraźnia organizacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Niedobór talentów na rynku pracy, Raport ekspercki Manpower 2008.

Nuesch J., *Higher Education in the Twenty-first Century: A European View*, [w]: *Challenges Facing Higher Education At the Millenium* (ed. W.Z. Hirsch, and L.E. Weber), The Oryx Press, Phoenix, Arizona 1999, s. 155–166.

Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, OECD and Eurostat, 2005, http://www.oecd.org/document/23/0,2340,en_2649_201185_35595607_1_1_1_1,00.html.

Otto J., *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2001.

Palmen L., Baron M., *Przewodnik dla animatorów inicjatyw klastrowych w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2008.

Parasuraman A., Zeithmal V.A., Berry L.L., *A conceptual model of services quality and its implications for future research*, „Journal of Marketing" 1985, Vol. 49.

Pawłowski K., *Uczelnia IV generacji jako kreator rozwoju lokalnego i regionalnego*, [w:] *Ekonomia. Zarządzanie. Marketing. Tryptyk Sądecki, Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Jerzemu Dietlowi w 80. rocznice urodzin*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007.

Payne A., *Marketing usług*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.

Perechuda K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Prahalad C.K., Ramaswamy V., *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

Profesje z przyszłością, Raport ekspercki, Sedlak&Sedlak 2009, www.rynekpracy.pl.

Przegląd polityk na rzecz innowacyjności w Polsce, kluczowe kwestie i rekomendacje, OECD, 2007.

Przewodnik po specjalnych strefach ekonomicznych w Polsce, PAIIZ, KPMG, 2009.

Raport o kapitale intelektualnym Polski, Warszawa 2008.

Rok B., *Etyczność, ekonomiczność i efektywność w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, [w:] *Współczesne wyzwania nauk praktycznych* (red. A. Strzałecka-Lewicka), książka dedykowana prof. Wojciechowi Gasparskiemu, Wydawnictwo WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007, s. 239–253.

Schimank U., *A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe*, October 17, 2005, http://law.anu.edu.au/nissl/archive.html [stan z 28 lutego 2007].

Senge P., *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Siemaszko A., Snarska-Świderska M., Bąkowski A., *Przewodnik: Tworzenie Centrum Zaawansowanych Technologii*, KPK, 2003.

Srikanthan G., Dalrymple J.F., *A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education*", „International Journal of Educational Management", Vol. 21, No. 3, s. 173–193.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, http://www.enqa.eu/files/ESG_3editioscyplina. Matrern%20(2).pdf.

Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2006, [w:] *Informacje i opracowania statystyczne GUS*, Warszawa 2007.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., [w:] *Informacje i opracowania statystyczne GUS*, Warszawa 2008.

Sulejewicz A., *Paradoks społecznej odpowiedzialności biznesu szkoły wyższej*, [w]: *Społeczna odpowiedzialność uczelni* (red. K. Leja) PG/ISW, Gdańsk 2008, s. 47–56.

Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąba M., *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy,* opracowanie niepublikowane, ISW, Warszawa 2004.

Sztanderska U., Wojciechowski W., *Czego nie uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce,* Fundacja im. Friedricha Eberta, Warszawa 2008.

Szulczewski M., *Zadania Rady Nauki i założenia polityki naukowej państwa*, [w:] *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji strategii lizbońskiej*, Fundacja Rektorów Polskich i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2005, http://www.frp.org.pl/publikacje/Zadania_polskich_SW_w_realizacji_SL_NBP_1.pdf [stan z 21 czerwca 2009].

Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*, Difin, Warszawa 2009.

Wawrzyniak B., *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI w.*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1999, s. 211–216.

Wildt J., *On the Way from Teaching to Learning via Competences as Learning Outcomes*, [w:] *Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe* (ed. A. Pausits, A. Pellert), Waxmann, Münster 2007, s. 115–123.

Williams P.J., *Valid knowledge: the economy and the academy*, „Higher Education" 2007, Vol. 54, s. 511–523.

Wissema J., *Technostarterzy. Dlaczego i jak?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005.

Wnuk-Lipińska E., *Jakość w szkolnictwie wyższym*, „Nauka i szkolnictwo wyższe" 1993, nr 1.

Wolff K.D. (ed.), *Autonomy and External Control – The University in Search of the Golden Mean*, Iudicium Verlag, Monachium 1997.

Woźnicki J., *Uniwersytet – konserwatywna innowacja*, „Forum Uczelniane. Pismo Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie" 2009, nr 1, s. 6–8.

Woźnicki J., *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.

Wywiad z prof. Jerzym Woźnickim, przeprowadzony 29 maja 2009 r. w ramach projektu badawczego pt. *Uniwersytet: tradycyjny, przedsiębiorczy, oparty na wiedzy – podejścia komplementarne czy sprzeczne*, materiał niepublikowany.

Wywiad z prof. Tadeuszem Lutym, przeprowadzony w listopadzie 2009 r., przyjęty do druku w półroczniku „Nauka i szkolnictwo wyższe" 2009, nr 1/32.

EKONOMICZNO-FINANSOWE UWARUNKOWANIA ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

raport opracowany przez
JERZEGO WILKINA

z wykorzystaniem ekspertyz
przygotowanych przez następujące osoby:

ANNA JANISZEWSKA
WŁADYSŁAW KULCZYCKI
JOANNA SIWIŃSKA-GORZELAK
PAWEŁ STRAWIŃSKI
JERZY WILKIN

WARSZAWA 2009

SPIS TREŚCI

1. Założenia ogólne 81

2. Wprowadzenie 81

3. Systemy ekonomiczne szkolnictwa wyższego i ekonomiczne narzędzia analizy tych systemów 83

4. Jak mierzyć nakłady i efekty kształcenia? 84

5. Stopa zwrotu ze szkolnictwa wyższego w Polsce i w innych krajach 86

6. Wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne 89

7. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – propozycje nowych rozwiązań 93

7.1. Finansowanie edukacji na poziomie wyższym: subwencje z budżetu i ze źródeł prywatnych 94
7.2. Czesne – uzasadnienie ekonomiczne i społeczne 97
7.3. Założenia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i sposoby ich realizacji . 103

8. Model funkcjonowania (zarządzania) szkoły wyższej, jako przedsiębiorstwa edukacyjno-badawczego 104

8.1. Uwagi wstępne 104
8.2. Makroekonomiczne uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce 105
8.3. Szkoła wyższa jako przedsiębiorstwo edukacyjno-badawcze 106
8.4. Zasady organizacji i zarządzania uczelnią w formule przedsiębiorstwa 107
8.5. Zasady zarządzania finansami uczelni 110
8.6. Nowe (potencjalne) źródła finansowania 111
8.7. Możliwe instrumenty finansowe i instytucje wspierające działalność uczelni 112
8.8. Administracja i infrastruktura 114
8.9. Audyt wewnetrzny i *compliance* 114

9. Scenariusze rozwiązań ekonomiczno-finansowych dla szkolnictwa wyższego i ich skutków, z wykorzystaniem w/w analiz 115

10. Podsumowanie i wnioski końcowe 119

Bibliografia 120

Załącznik 1 122

Załącznik 2 130

1. Założenia ogólne

Raport ten, w założeniach jego autorów, powinien spełniać kilka funkcji kluczowych dla opracowania całej Strategii:

– wypracować ramy analityczne (metodologiczne) dla finansowo-ekonomicznych uwarunkowań rozwoju szkolnictwa wyższego;
– przedstawić determinanty systemowe (instytucjonalne) i makroekonomiczne funkcjonowania szkół wyższych w Polsce, istniejące dotychczas (część diagnostyczna) i przewidywane w perspektywie do 2020 roku (część prognostyczno-postulatywna);
– zaproponować sposoby powiązania między sferą publiczną (instytucjami publicznymi, w tym szkołami publicznymi) a sferą prywatną (instytucjami biznesu i osobami prywatnymi, włączając w to studentów i ich rodziny);
– sformułować cele strategiczne i cele pomocnicze w odniesieniu do ekonomiczno-finansowej i organizacyjnej strony przekształceń systemu szkolnictwa wyższego;
– zaproponować mechanizmy regulacji (publicznej, będącej domeną państwa, a także rynkowej);
– przedstawić pożądane sposoby poprawy efektywności funkcjonowania szkół wyższych na poziomie mikroekonomicznym (wewnętrzne zasady organizacji i finansowania szkół).

2. Wprowadzenie

Edukacja na poziomie wyższym, podobnie jak edukacja w ogóle, jest szczególnym dobrem mającym zazwyczaj cechy zarówno dobra prywatnego, jak i dobra publicznego. Najczęściej jednak ma ona cechy dobra mieszanego, nazywanego dobrem merytorycznym. Polega to na tym, że nawet jeśli jest ono dostarczane prywatnie poprzez rynek, to ze względu na pozytywne efekty zewnętrzne tego dobra, państwo wspiera jego dostarczanie i wykorzystanie poprzez system podatkowy, subsydia lub odpowiednie regulacje prawne. Bardzo często, nawet w dokumentach najważniejszych instytucji międzynarodowych, wyższe wykształcenie przedstawiane jest jako dobro publiczne. Np. w komunikacie z konferencji UNESCO w lipcu 2009 roku stwierdzono: „Wyższe wykształcenie, jako dobro publiczne, jest domeną odpowiedzialności wszystkich interesariuszy, ale przede wszystkim państwa (rządu)”[1].

Edukacja to główny czynnik powiększający kapitał ludzki, który z kolei jest najważniejszym czynnikiem rozwoju gospodarczego. Znaczenia edukacji nie można jednak sprowadzać tylko do jej funkcji gospodarczych. Kształcenie ma także wartość autoteliczną, ponadto wzmacnia spójność społeczną, sprzyja rozwojowi demokracji i ma wiele innych pozytywnych efektów.

Tak wielkie znaczenie edukacji dla jednostki i dla społeczeństwa skłania do poszukiwań skutecznych i efektywnych sposobów łączenia środków prywatnych i publicznych w celu zaspokojenia rosnących potrzeb edukacyjnych społeczeństwa, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego. W ciągu jednego pokolenia wyższe wykształcenie przestało być w Polsce dobrem elitarnym, stając się dobrem masowym. W różnych typach szkół wyższych studiuje obecnie w naszym kraju prawie 2 mln osób, a wskaźnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym przekroczył 50%. Masowości studiów wyższych odpowiada też masowość zapotrzebowania na ten typ kształcenia. W najszybciej rozwijającym się sektorze współczesnej gospodarki, jakim jest sektor usług (wytwarzający w wielu krajach ponad 70% PKB), posiadanie wyższego wykształcenia staje się standardem. Rośnie też znaczenie kadr z wyższym wykształceniem w sektorze przetwórczym i w rolnictwie.

[1] *World Conference on Higher Education: New Dynamice of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, Communique, UNESCO, Paris 5-8 July 2009, s. 2.

Masowość studiów wyższych, ich wysoki koszt, ale też wielkie znaczenie społeczne, gospodarcze i kulturowe, zmuszają do poszukiwania nowych, efektywnych sposobów finansowania i organizacji tego działu gospodarki i społeczeństwa.

Zasadniczym celem publicznie formułowanej i realizowanej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego jest zwiększenie dostępności do tej formy kształcenia poprzez tworzenie form instytucjonalnych, które zapewniają wzrost środków na finansowanie szkolnictwa wyższego oraz ich efektywne wykorzystanie, sprzyjając jednocześnie jak najlepszemu dostosowaniu struktury kształcenia do potrzeb gospodarki i społeczeństwa.

Realizacja tego celu jest możliwa jedynie poprzez harmonijne połączenie aktywności podmiotów prywatnych i publicznych oraz mechanizmów rynkowych i polityki państwa.

Przedstawione w tym raporcie diagnozy oraz propozycje rozwiązań opierają się na kilku fundamentalnych założeniach:
– Nie ma czegoś takiego jak bezpłatne kształcenie – może być jedynie bezpłatne rozdawnictwo cennego dobra, jakim jest wyższe wykształcenie, co w wielu wypadkach narusza zasady sprawiedliwości społecznej (zwłaszcza równości szans) i efektywności wykorzystania zasobów.
– Celem publicznej polityki szkolnictwa wyższego powinno był zwiększenie dostępności do kształcenia na poziomie wyższym, także osobom z rodzin o niskich dochodach i mieszkających z dala od ośrodków akademickich.
– Stosowanie zasady powszechności bezpłatnego kształcenia w szkołach wyższych (zapisane w polskiej Konstytucji z 1997 roku) może istotnie ograniczać realizację w/w celu.
– Dla potrzeby mobilizacji zasobów finansowych służących rozwojowi szkolnictwa wyższego oraz poprawy efektywności ich wykorzystania niezbędne jest stworzenie mechanizmów rynkowych i podmiotów prywatnych, w tym instytucji finansowych.
– Potraktowanie wydatków na szkolnictwo wyższe jako inwestycji w rozwój kapitału ludzkiego, dającej wysoką stopę zwrotu zarówno osobie posiadającej to wykształcenie, jak i społeczeństwu, uzasadnia dążenie do zwiększania środków prywatnych (zwłaszcza w formie czesnego) i publicznych, służących finansowaniu tych instytucji.
– Poprawy efektywności ekonomicznej szkolnictwa wyższego nie można osiągnąć bez wdrożenia mechanizmów konkurencji, zarówno wewnątrz szkół wyższych, jak i między nimi, tak w skali krajowej, jak i międzynarodowej. Konkurencja ta musi dotyczyć także ubiegania się o środki publiczne przeznaczone na finansowanie szkolnictwa wyższego.

W ostatnich dwóch dekadach większość krajów wysoko rozwiniętych przeprowadziła, niekiedy dość radykalne, reformy szkolnictwa wyższego.

Wnioski ogólne (*lessons learned*) OECD, dotyczące reformowania szkolnictwa wyższego, w tym systemu finansowego, na podstawie *Education Today. The OECD Perspective*, są następujące[2]:
– Bierz pod uwagę zróżnicowanie punktów widzenia różnych interesariuszy.
– Pozwalaj na inicjatywy kształtowane oddolnie, formułowane przez niezależne grupy (komitety).
– Twórz niezależne *ad-hoc* komitety, inicjujące reformy w szkolnictwie wyższym, z udziałem interesariuszy.
– Wykorzystaj projekty pilotażowe i eksperymenty.
– Zanim uzyskasz szerokie poparcie społeczne dla zmian, przeprowadzaj stopniowe reformy zamiast kompleksowych.
– Staraj się unikać reform, które mają skoncentrowane koszty przy rozproszonych rezultatach.

[2] *Education Today. The OECD Perspective*, OECD, Paris 2009, s. 48.

– Zidentyfikuj potencjalnych przegranych (*losers*) związanych z reformami szkolnictwa wyższego i staraj się stworzyć mechanizm kompensujący te straty. Stwarzaj warunki wsparcia dla skutecznego wdrażania reform.
– Zapewnij odpowiedni system informacji o korzyściach i kosztach przeprowadzanych reform.
– Wdrażaj cały pakiet proponowanych reform.

Wnioski te warto uwzględnić, przygotowując koncepcję reformowania i rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

3. Systemy ekonomiczne szkolnictwa wyższego i ekonomiczne narzędzia analizy tych systemów

Uwagi ogólne

Prawie we wszystkich krajach szkolnictwo wyższe oparte jest na różnych typach własności, wszędzie jest ono jednak w większym czy mniejszym stopniu wspierane przez państwo. Pluralizm stosunków własnościowych w sektorze szkolnictwa wyższego i towarzysząca mu różnorodność form organizacyjnych jest zdrową podstawą rozszerzania oferty edukacyjnej i konkurencyjności sprzyjającej poprawie jakości i efektywności szkolnictwa wyższego.

Nawet jeśli większość uczelni należy formalnie do sektora publicznego (w Polsce jest to własność państwowa i komunalna), to niektóre uprawnienia własnościowe (*property rights*) mogą być delegowane do osób i podmiotów prywatnych (np. firma prywatna może być wykorzystana do zarządzania mieniem publicznym). Nie tylko podmioty publiczne, lecz także prywatne mogą i powinny uczestniczyć w upowszechnianiu tego dobra publicznego, czy merytorycznego, jakim jest wyższe wykształcenie. W cytowanym wyżej komunikacie UNESCO w punkcie 10 sformułowano następującą opinię: „Społeczeństwo wiedzy (*the knowledge society*) potrzebuje zróżnicowanych systemów edukacyjnych, zawierających szeroką gamę instytucji nakierowanych na różnego typu studentów. Obok instytucji publicznych, prywatne szkoły wyższe, realizujące cele publiczne, mają ważną rolę do spełnienia”[3].

Podstawowe zasady kształtowania strategii ekonomiczno-finansowej i organizacyjnej, wynikające z doświadczeń międzynarodowych oraz opinii ekspertów

Zasady sformułowane w raporcie GUNI (Global University Network for Innovation), odnoszące się do systemu zarządzania uniwersytetami[4]:
– Wyższe uczelnie muszą mieć status autonomicznych, wyodrębnionych prawnie jednostek, aby przejąć na siebie pełną odpowiedzialność za swoje finanse, majątek i zatrudnionych.
– Aby ten warunek był spełniony, należy ustanowić odpowiedni dystans między ministerstwem odpowiadającym za szkolnictwo wyższe a uczelnią, który byłby kontrolowany przez Rady Powiernicze, składające się z wysoko kwalifikowanych, zaangażowanych i niezależnych politycznie osób.
– Biorąc pod uwagę rosnącą konkurencyjność między uniwersytetami (szkołami wyższymi), nie można zapominać o społecznej odpowiedzialności tych jednostek za dbałość o wysoki poziom nauczania, badań i innych usług dla społeczeństwa.
– Kluczową sprawą dla uczelni staje się jakość zarządzania (*quality of governance*). Aby uczelnie mogły funkcjonować w sposób dojrzały i przedsiębiorczy, muszą mieć jasną, przynajmniej średniookresową, perspektywę finansową. Uczelnie korzystające z subsydiów państwowych muszą wiedzieć, ile środków otrzymają w kolejnych latach i za jaki rodzaj usług edukacyjnych.

[3] *World Conference on Higher Education*..., dz. cyt., s. 3.
[4] *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*, Global University Network for Innovation (GUNI) & Palgrave Macmillan, Houndmills 2006, s. XXV.

Muszą mieć także swobodę w dysponowaniu środkami z innych źródeł, zwłaszcza z sektora prywatnego.
– Uczelnie powinny mieć prawo przesuwania posiadanych funduszy z okresu na okres i nie powinny być krępowane w swej gospodarce finansowej restrykcyjnymi przepisami stanowionymi przez państwo.
– Uczelnie muszą mieć warunki do prowadzenia bardzo elastycznej polityki kadrowej. Pożądana przedsiębiorczość uczelni nie jest możliwa przy rozbudowanej kontroli polityki kadrowej (np. zasad zatrudniania i obsadzania stanowisk) przez państwo i konieczności negocjowania warunków zatrudnienia ze związkami zawodowymi.
– Elastyczna polityka kadrowa nie może jednak naruszać zasad wolności akademickiej. Uczelnie same muszą znaleźć właściwe sposoby zapewnienia równowagi między sprawnością zarządzania uczelnią a swobodami akademickimi.
– Uczelnie muszą być właścicielami wykorzystywanych przez nie zasobów materialnych (budynków, terenów, aparatury itp.), ponosząc przy tym jednak pełną odpowiedzialność za inwestycje, remonty i utrzymywanie majątku uczelni we właściwej kondycji. Uczelnie powinny mieć prawo inwestowania, kupowania budynków, zaciągania pożyczek hipotecznych itp.
– Struktura sektora wyższych uczelni musi być odpowiednio zdywersyfikowana. Prócz uczelni o charakterze uniwersyteckim (akademickim) powinna zawierać uczelnie zawodowe, uczelnie kształcące głównie przez internet, jednostki oferujące programy dla różnych grup odbiorców i dające możliwość dostosowania ścieżki kształcenia do indywidualnych potrzeb. Rośnie zapotrzebowanie na studia multidyscyplinarne i odpowiadające na aktualne zapotrzebowanie rynku. Dominujący dotychczas model uczelni oparty na wydziałach i instytutach (na ogół dyscyplinowych) nie odpowiada tym potrzebom, a czasem stanowi barierę.
– Wielkim wyzwaniem dla uczelni staje się zarządzanie badaniami. Wyżej wymienione, tradycyjne struktury uczelni nie sprzyjają efektywnemu zarządzaniu badaniami. Instytucjonalne rozwiązania służące prowadzeniu badań muszą być elastyczne, działać motywacyjnie, być nastawione na mobilność kadr naukowych i wyławianie talentów.
– Dobry system zarządzania uczelnią musi uwzględniać otwarcie się na czerpanie zasobów kadrowych i doświadczeń z zagranicy, permanentny rozwój jakościowy kadr i wyławianie talentów.

4. Jak mierzyć nakłady i efekty kształcenia?

W literaturze wyróżnia się w tej dziedzinie dwa podejścia: pomiar w skali makroekonomicznej na poziomie gospodarki, oraz pomiar w skali mikro, odnoszący się do jednostkowych kosztów i korzyści.

Podejście mikroekonomiczne do efektów kształcenia opiera się na teorii kapitału ludzkiego i wykorzystuje tzw. rozszerzone równanie płacy Mincera. Stopa zwrotu z wykształcenia jest utożsamiana z procentowym wzrostem wynagrodzenia, uzyskanym dzięki inwestycji w wykształcenie. Jednak historycznie pierwszą metodą była metoda dyskontowa, polegająca na wyznaczeniu wewnętrznej stopy zwrotu z edukacji na wybranym poziomie.

Literatura rozróżnia prywatną i społeczną stopę zwrotu. Prywatna stopa zwrotu mierzy wielkość dodatkowych przychodów finansowych, osiąganych przez osobę dzięki uzyskaniu wyższych kwalifikacji. W celu jej oszacowania bierze się pod uwagę jedynie prywatnie poniesione koszty edukacji, oraz oczekiwany wzrost dochodów netto bez uwzględniania podatków i transferów społecznych.

Społeczna stopa zwrotu z edukacji nie zależy wyłącznie od efektu uzyskania wykształcenia dla osoby uzyskującej wykształcenie, ale również od efektu dla jej ekonomicznego otoczenia. Dodatkowo, podczas obliczeń społecznej stopy zwrotu, w odróżnieniu od stopy prywatnej,

uwzględniane są efekty redystrybucyjne. Polityka społeczna prowadzona przez państwo ma zatem znaczący wpływ na opłacalność inwestycji edukacyjnych. Standardowe rozważania dotyczące popytu i podaży sugerują, że płace nisko kwalifikowanych pracowników zyskują dzięki niedoskonałej substytucji pomiędzy niewykwalifikowaną a wykwalifikowaną siłą roboczą, oraz na skutek efektów zewnętrznych. Ponadto, może występować pozytywny efekt rozprzestrzeniania się edukacji powodowany przez sztywności na rynku pracy, oraz endogeniczny rozwój promujący wyższe kwalifikacje[5].

Podejście makroekonomiczne do stopy zwrotu z edukacji rozpatruje efekty kształcenia w skali gospodarki. Analizuje koszty i korzyści prowadzenia różnych polityk w zakresie edukacji z punktu widzenia budżetu i przychodów podatkowych. Z jednej strony analizowany jest wpływ zmian w opodatkowaniu na popyt na studia wyższe, z drugiej – poszukiwane są społecznie optymalne sposoby finansowania szkolnictwa wyższego. Celem jest zapewnienie równowagi pomiędzy finansowaniem, równością *ex-ante* szans na studiowanie i efektywnością całego systemu.

Podstawowym narzędziem polityki gospodarczej w odniesieniu do stopy zwrotu z edukacji jest kształtowanie systemu podatkowego i wbudowane transfery i ulgi. Transfery i ulgi skierowane do osób podejmujących naukę wpływają jednak na wzrost całkowitej stopy zwrotu z edukacji, obniżając przy tym prywatną stopę zwrotu. Na obniżenie prywatnej stopy zwrotu ma natomiast wpływ rozbudowany system pomocy społecznej i powiązany z nim progresywny system podatkowy. Jak pokazuje A. De la Fuente[6], w Europie inwestycje w kształcenie wydają się bardziej atrakcyjne od inwestycji finansowych, ponieważ do nich zachęca państwo. Tego typu inwestycje są wspomagane poprzez rekompensatę części lub całości ponoszonych kosztów. Zwykle ma ona charakter subsydium lub ulgi podatkowej. Istnienie systemu zachęt powoduje, że nawet w państwach posiadających progresywny system podatkowy przychody z kapitału ludzkiego są obłożone ujemnym podatkiem.

W polskich warunkach wykonanie analiz obejmujących jednocześnie koszty i korzyści wynikające z posiadania wykształcenia wyższego przez część społeczeństwa jest niezmiernie trudne z uwagi na brak adekwatnych danych statystycznych. Informacje o kosztach kształcenia są dostępne z niemal dwuletnim opóźnieniem, ponadto Główny Urząd Statystyczny udostępnia je wyłącznie na wysokim poziomie agregacji – na poziomie typu szkoły wyższej. Uniemożliwia to precyzyjne szacunki kosztów kształcenia dla dużych uniwersytetów oferujących wiele różnorodnych kierunków.

Pomiar efektów kształcenia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w skali całej gospodarki nie jest dokładny, również z powodu ograniczeń wynikających z dostępności materiału statystycznego. Wykonywane szacunki z reguły pomijają dwa ważne – z punktu widzenia polityki kształcenia – elementy. Po pierwsze, przyjmuje się średnie, a nie właściwe dla jednostki koszty kształcenia. Po drugie, z uwagi na brak odpowiednich informacji, nie dokonuje się rozróżnienia ze względu na kierunek kształcenia. Jest to ważny aspekt, gdyż jak pokazało badanie D. Carda dla Wielkiej Brytanii[7], zróżnicowanie opłacalności może przyjmować znaczne rozmiary. Indywidualne stopy zwrotu z kształcenia na kierunkach technicznych są przeciętnie dwukrotnie wyższe od stóp zwrotu ze studiowania kierunków humanistycznych.

---

[5] D. Acemoglu, J. Angrist, *How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws,* NBER Working Paper 7444, 1999.

[6] A. De la Fuente, *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy.* Part 2: *Assesment at the EU Country Level*, European Commission 2003.

[7] D. Card, *The Casual Effect of Education on Earnings*, [w:] O. Ashenfelter, D. Card, *Handbook of Labour Economics*, North Holland, Amsterdam 1999.

5. Stopa zwrotu ze szkolnictwa wyższego w Polsce i w innych krajach.

Interesariusze (*stakeholders*) rozwoju szkolnictwa wyższego

W literaturze wymienianych jest kilka typów zwrotu z edukacji, w tym również ze szkolnictwa wyższego, w zależności od tego, na jakie pytanie poszukiwana jest odpowiedź. Prywatna stopa zwrotu jest wynikiem analizy kosztów i korzyści dla indywidualnego studenta. Pokazuje ona, dlaczego osoby pożądają wyższego wykształcenia, a dzięki jej wykorzystaniu można wyznaczyć efekt netto skierowanej do studentów pomocy państwa, wspierającej szkolnictwo wyższe. Społeczną stopę zwrotu oblicza się na podstawie relacji kosztów i korzyści z systemu szkolnictwa na poziomie państwa. Jeżeli jest ona dodatnia, wydatki na szkolnictwo wyższe można uznać za społecznie efektywne. Najtrudniejsza do zmierzenia jest fiskalna stopa zwrotu z wykształcenia. Pokazuje ona, jakie są dodatkowe wpływy podatkowe z uzyskiwania przez poszczególne osoby danego poziomu wykształcenia. Trudność w jej pomiarze wynika ze stopnia skomplikowania systemu podatkowego i złożoności zagadnienia oceny przyszłych dochodów. Z tego powodu nie jest ona często szacowana.

Wiele badań ekonomicznych przeprowadzonych w różnych krajach wskazuje na pozytywny związek między poziomem posiadanego wykształcenia a wysokością uzyskiwanych zarobków. Badania dotyczące Stanów Zjednoczonych wskazują, że każdy dodatkowy rok edukacji przekłada się na 7,5% wzrost zarobków[8]. W sąsiedniej Kanadzie Bar-Or ze współpracownikami oszacował stopę zwrotu ze studiów wyższych na 30 %[9]. W nowszym badaniu Caponi i Plesca pokazali, że osoby z wyższym wykształceniem zarabiają od 30 do 40% więcej niż osoby, które zakończyły edukację na poziomie szkoły średniej[10]. Z kolei Blundell, Dearden i Sianesi za pomocą różnych metod ekonometrycznych wykazali, że dyplom studiów uniwersyteckich przyczynia się do wzrostu przeciętnej płacy w Wielkiej Brytanii o 25%[11]. W innym badaniu dotyczącym tego samego państwa Card oszacował roczną stopę zwrotu z dodatkowego roku studiów wyższych na 6 do 11% w zależności od wybranego kierunku[12].

Podobne wyniki uzyskano w badaniach dotyczących innych państw należących do Unii Europejskiej. Brunello, Coni i Lucifora, analizując dane z włoskiego rynku pracy uzyskali oszacowanie przeciętnej rocznej stopy zwrotu ze studiów wyższych na poziomie 6,2% dla mężczyzn, oraz 7,5% dla kobiet[13]. Ten wynik został potwierdzony w badaniu Mendolichcio[14], która wykazała, że stopa zwrotu z edukacji na poziomie wyższym jest w większości krajów wyższa dla kobiet i waha się w przedziale 7-12%, podczas gdy dla mężczyzn w przedziale 6,5-11%. Zbliżone wyniki, w badaniu dotyczącym piętnastu krajów należących do Unii Europejskiej, uzyskali Hormon, Oosterbeek i Walker, szacując przeciętną stopę zwrotu na 6,5% rocznie[15]. De la Fuente w raporcie przygotowanym dla Komisji Europejskiej oszacował

---

[8] Por. D. Acemoglu, J. Angrist, *How large*..., dz. cyt.

[9] Y. Bar-Or, J. Burbidge, L. Magee, A. Robb, *The Wage Premium to a University Education in Canada 1971-1991*. „Journal of Labour Economics" 1995, Vol. 13. No. 4.

[10] V. Caponi, M. Plesca, *Post-Secondary Education in Canada: Can Ability Bias Explain the Earnings Gap Between College and University Graduates?*, IZA Discussion Paper 2784 2007.

[11] R. Blundell, L. Dearden, B. Sianesi, *Evaluating the impact of education on earnings in the UK: Models, methods and results from the NCDS*. „Journal of the Royal Statistical Society" 2005, Series A. Vol. 168, No. 3.

[12] D. Card, *The Casual Effect*..., dz. cyt.

[13] G. Brunello, S. Comi, C. Lucifora„ *The Returns to Education in Italy: A New Look at the Evidence*. IZA Working Paper 2001, No. 130.

[14] C. Mendolicchio, *Gender and Private Return to Education: a Cross-European Analysis,* UCL Discussion Paper 56/ 2005.

[15] C. Hormon, H. Oosterbeek, I. Walter, *The returns to education: A review of evidence,* Center for Economics of Education, Working Paper 2002.

roczną stopę zwrotu z edukacji na 6,2%, podkreślając, że w długim okresie pojawia się dodatkowa premia w wysokości około 3,1% z racji szybszego rozwoju technologicznego[16].

Jak zauważył G. Psacharopoulos, stopa zwrotu z inwestycji w wyższe wykształcenie zmniejsza się wraz ze wzrostem poziomu dochodu narodowego na osobę[17]. W związku z tym, należy się spodziewać się, że w krajach Europy Środkowo Wschodniej, a więc i w Polsce, stopa zwrotu z edukacji będzie przeciętnie wyższa niż w krajach, które wcześniej przystąpiły do Unii Europejskiej. Potwierdza to nowy raport OECD[18], pokazujący, że zarobki osób posiadających wyższe wykształcenie (mężczyzn, bowiem w przypadku kobiet różnice są mniejsze) są w Polsce prawie dwukrotnie wyższe niż osób ze średnim wykształceniem i to *University Premium* jest w naszym kraju najwyższe (po Węgrzech) w grupie krajów OECD. W dłuższym okresie, wraz z postępującym rozwojem gospodarczym, przeciętna stopa zwrotu będzie maleć.

Proces transformacji ekonomicznej i decentralizacji gospodarki przyczynił się do wzrostu stopy zwrotu z wykształcenia. Osiągnęła ona 4-5% w zależności od czynników specyficznych dla analizowanego kraju. W odniesieniu do naszego kraju P. Strawiński pokazał, że techniczna stopa zwrotu z edukacji dla Polski wahała się w przedziale 6-9,5% dla okresu 1998–2006[19]. Jeżeli ten wynik zostanie porównany z rezultatami uzyskanymi przez Psacharopoulosa i Patrinosa[20], którzy dla krajów rozwiniętych oszacowali stopę zwrotu na 7-12% rocznie, stanie się oczywistym, że w krajach Europy Środkowej i Wschodniej edukacja była niedowartościowana w okresie transformacji. Wynagrodzenie stanowił w niej prestiż, ale nie znajdowała ona odzwierciedlenia w wysokości zarobków. Dlatego należy się spodziewać, że w przyszłości społeczna stopa zwrotu, obejmująca również stopę zewnętrzną, będzie zdecydowanie wyższa.

Należy jednak pamiętać, że techniczna stopa zwrotu pomija edukacyjne efekty zewnętrzne. Literatura empiryczna dotycząca społecznej stopy zwrotu z wykształcenia nie jest obszerna. Studia o charakterze mikroekonomicznym odnoszą logarytm indywidualnych zarobków do liczby lat spędzonych w systemie edukacyjnym, przeciętnej liczby lat, jaka jest poświęcana na naukę przez osoby z bliskiego otoczenia geograficznego, oraz do innych zmiennych o charakterze kontrolnym. Społeczna stopa zwrotu w tym podejściu jest sumą dwóch współczynników wykształcenia: jednego dla zwrotu z kapitału ludzkiego oraz drugiego – dla zewnętrznej stopy zwrotu. Pośród nielicznych w tym zakresie należy wyróżnić pracę Raucha[21], który uzasadnił istnienie społecznej stopy zwrotu i oszacował ją na 8,1%; w tym 3,3% przypada na zewnętrzną stopą zwrotu. Analiza została przeprowadzona poprzez porównanie wzrostu indywidualnej płacy z przeciętnym wzrostem zarobków w danej okolicy. Acemoglu i Angrist (1999) – wykorzystując metodę zmiennych instrumentalnych – oszacowali społeczną stopę zwrotu na 7,5%, w tym część przypadającą na zewnętrzną stopę zwrotu na 4,6% za pomocą metodologii klasycznej, oraz uzyskali oszacowanie w wysokości 9,1% w tym 1,8% przypadało na stopę zewnętrzną[22]. Moretti oszacował efekt *spill-over* dla edukacji na poziomie średnim poprzez porównanie płac dla podobnych pod względem wszystkich cech społecznych i demograficznych pracowników, poza tym, że pracowali oni w miastach z różnym udziałem absolwentów w pracującej populacji[23]. Badacz znalazł pozytywną i istotną statystycznie zależność pomiędzy większą liczbą osób ze średnim wykształceniem w miastach i przeciętnymi płacami. Uzyskane wyniki wskazują na silną pozytywną relację pomiędzy indywidualnymi płacami i udziałem ludzi wykształconych

---

[16] A. De la Fuente, *Human Capital*..., dz. cyt.
[17] G. Psacharopoulos, *Returns to investment in education: a global update*, „World Development" 1994, Vol. 22, No. 9.
[18] *Education Today*..., dz. cyt.
[19] P. Strawiński, *Zwrot z inwestowania w wyższe wykształcenie,* „Ekonomista" 2006, Vol 6.
[20] Zob. G. Psacharopoulos, A. Patrinos, *Returns to Investment in Education: A Further Update*, World Bank Policy Research Working, Paper 2881, 2002.
[21] J. Rauch, *Productivity gains from geographic concentration of human capital: evidence from the cities,* „Journal of Urban Economics" 1993, Vol. 34.
[22] Por. D. Acemoglu, J. Angrist, *How large*..., dz. cyt.
[23] E. Moretti, *Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data*, „Journal of Econometrics" 2004, Vol. 121.

w sile roboczej, nawet gdy kontrolowany jest bezpośredni wpływ wykształcenia na płace. Moretti zaobserwował również występowanie efektu *spill-over*. Lepiej wykształceni pracownicy obniżają podaż ludzi o niskich kwalifikacjach i powoduje to wzrost płac w tej ostatniej grupie.

W makroekonomicznym podejściu do analizy stopy zwrotu z edukacji używa się porównań międzynarodowych, wykorzystujących modele regresji oparte na modelu wzrostu endogenicznego. Logarytm PKB *per capita* jest tłumaczony przez zasoby pracy, kapitału, przeciętne wykształcenie jako miarę poziomu edukacji i dodatkowe zmienne kontrolne. Heckman i Klenow oszacowali rozmiar efektu zewnętrznego, porównując współczynnik dla wykształcenia z modelu kapitału ludzkiego oraz z modelu makroekonomicznego[24]. Uzyskali oni oszacowanie społecznej stopy zwrotu w wysokości 10,6%. Blis i Klenow zastosowali podobne podejście[25]. Dodatkowo uwzględnili różnice w technologii, przez co społeczna stopa zwrotu stała się podobna do prywatnej stopy zwrotu. W podobnym badaniu Topel także zastosował porównanie międzynarodowe i uzyskał oszacowanie zewnętrznej stopy zwrotu w wysokości 6,2%[26]. Acemoglu i Angrist przeanalizowali wpływ przeciętnego wykształcenia na zarobki pracowników i znaleźli znaczące efekty zewnętrzne[27]. Mimo to przeciętne i indywidualne wykształcenie mogą być w wysokim stopniu skorelowane. Dodatkowo Psacharopoulos i Patrinos (2002) ostrzegają, że wyniki analiz są niekonkluzywne[28]. Na tym tle Strawiński oszacował społeczną stopę zwrotu z wykształcenia w latach 1998–2005 na 9%, na które składa się 7,5% zwrotu prywatnego, oraz 1,5% zewnętrznego efektu edukacyjnego[29].

Premia z tytułu wyższego wykształcenia *(university premium)* – W zależności od kraju, zarobki osób posiadających wyższe wykształcenie przewyższają zarobki osób ze średnim wykształceniem od 25% do ponad 100%. Ta premia za wyższe wykształcenie jest szczególnie wysoka w Wielkiej Brytanii, Irlandii i w Stanach Zjednoczonych (90-110%) i dotyczy przede wszystkim kobiet (różnice w wynagrodzeniu mężczyzn w tych krajach są mniejsze). Największe różnice w wynagrodzeniu mężczyzn są we Francji i w połowie lat 1990 przekraczały 80%[30]. Jak pokazaliśmy wyżej, *university premium* wzrosło także w Polsce i jest stosunkowo wysokie, szczególnie w grupie mężczyzn.

Jak podaje J. Thieme, w Stanach Zjednoczonych „szacuje się, że w ciągu całego życia zawodowego pracownik z dyplomem licencjackim zarobi średnio około 2,1 miliona dolarów więcej niż pracownik po szkole średniej, czyli dwa razy więcej”[31].

Wyższe wykształcenie, podobnie zresztą jak i kształcenie w ogóle, niesie ze sobą wiele efektów prywatnych i społecznych. To sprawia, że kształcenie dotyczy bardzo szerokiego grona interesariuszy. Najważniejsi z nich to:
– studenci i ich rodziny,
– państwo (władza publiczna),
– społeczeństwo,
– biznes (prywatne podmioty gospodarcze).
Jak godzić interesy tych grup i jak uzyskać efekt synergii? Jest to kluczowy problem dla konstruowania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Identyfikacja interesariuszy i ich aktywizacja ma wielkie znaczenie zarówno dla wykorzystywania efektów szkolnictwa wyższego, jak i dla jego finansowania.

---

[24] J.J. Heckman, P. Klenow, *Human Capital Policy*, University of Chicago, mimeo 1997.
[25] Zob. M. Bils, P.J. Klenow, *Does schooling cause growth?*, „American Economic Review” 2000, Vol. 90/5, s. 1160–1183.
[26] R. Topel, *Labor markets and economic growth,* [w:] O. Ashenfalter, D. Card, *Handbook of Labour Economics*, North Holland 1999.
[27] Por. D. Acemoglu, J. Angrist, *How large*..., dz. cyt.
[28] Zob. G. Psacharopoulos, A. Patrinos, *Returns to Investment*..., dz. cyt.
[29] P. Strawiński, *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa” 2009, nr 5.
[30] Zob. J. Sadlak, *Problem kosztów a współfinansowanie szkolnictwa wyższego – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] *Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej*, Pod red. J. Woźnickiego, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998, s. 68.
[31] J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 203.

6. Wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne

Ekonomicznym uzasadnieniem dla publicznego finansowania określonych dóbr są między innymi związane z nimi pozytywne efekty zewnętrzne, czyli korzyść, jaką produkcja bądź konsumpcja jednej osoby wywiera na użyteczność, konsumpcję lub produkcję innej, wśród nich takie, które nie mają odzwierciedlenia w cenach. Z powodu tych ostatnich rozwiązanie czysto rynkowe jest nieefektywne: w przypadku efektów pozytywnych, korzyść społeczna z produkcji lub konsumpcji dobra będzie większa niż korzyść konsumenta lub producenta, i wolny rynek dostarczy takiego dobra zbyt mało.

Kwestia efektów zewnętrznych jest ważnym elementem uwzględnianym przy klasyfikacji i ocenie dóbr, a także uzasadnianiu interwencji państwa w ich produkcję i konsumpcję. W skrócie można je opisać następująco: korzyści, jakie odnosi jednostka z konsumpcji dobra, mogą łączyć się z dodatkową korzyścią lub niekorzyścią dla innych jednostek, które nie uczestniczą bezpośrednio w konsumpcji. Znanym przykładem negatywnych efektów zewnętrznych jest zanieczyszczenie środowiska, które powstaje przy produkcji wielu dóbr, zarówno prywatnych, jak i publicznych. Niezwykle ciekawym i rzadziej dyskutowanym jest zagadnienie pozytywnych efektów zewnętrznych. Na przykład szczepienia ochronne są dobrem, które służy nie tylko bezpośredniemu konsumentowi szczepień, lecz zwiększa również bezpieczeństwo całej społeczności. Podobnie rzecz się ma z obowiązkowym szkolnictwem na poziomie podstawowym i średnim. Służy ono nie tylko poszczególnym jednostkom, lecz także całemu społeczeństwu, poprzez ustanowienie minimalnych standardów edukacji. Część obywateli może jednak uchylać się od konsumpcji takich dóbr – niektórzy mogą preferować kupno nowego samochodu zamiast wysłania dziecka do szkoły podstawowej. Powoduje to konieczność obligowania przez państwo obywateli do konsumpcji niektórych dóbr. Zwane są one dobrami merytorycznymi (*merit goods*). Ich koncepcja została wprowadzona przez Richarda Musgrave'a w latach pięćdziesiątych XX wieku i sformułowana mniej więcej w następujący sposób: dobro merytoryczne jest to dobro na tyle ważne, że gdy jego konsumpcja na wolnym rynku jest na niewystarczającym poziomie, kompetentne władze interweniują, by tę konsumpcję zwiększyć, nawet wbrew preferencjom konsumentów[32].

Równolegle do pojęcia dóbr merytorycznych funkcjonuje pojęcie dóbr niemerytorycznych (*demerit goods*). Są to dobra, których konsumpcja jest szkodliwa dla otoczenia i/lub dla bezpośredniego konsumenta. Za oczywisty przykład służyć mogą używki, takie jak tytoń i alkohol. Państwo powinno dążyć do ograniczenia konsumpcji takich dóbr, poprzez np. nakładanie podatków.

Jedną z aktywności, które oprócz korzyści czysto prywatnych, przynoszą również istotne pozytywne efekty zewnętrzne, jest edukacja (chociaż, zgodnie z badaniami empirycznymi, największe efekty zewnętrzne związane są z niższymi jej szczeblami, to nie ulega wątpliwości, że edukacja wyższa również nie jest ich pozbawiona). Wartym podkreślenia faktem jest również to, że efekty zewnętrzne edukacji nie ograniczają się do czynników rynkowych, czyli polegających na zwiększeniu produktywności gospodarki, i konsekwentnie – do zwiększenia PKB *per capita* i przyspieszenia długookresowego wzrostu. Korzyści z edukacji mają przede wszystkim charakter nierynkowy, czyli taki, który trudny jest do zmierzenia w kategoriach finansowych. Do takich efektów, jak wskazują wyniki badań empirycznych, należy poprawa wskaźników zdrowotnych, zwiększenie kapitału społecznego, umocnienie demokracji czy zmniejszenie przestępczości[33]. Trzeba tu jednak podkreślić, że istniejące badania empiryczne na ten temat na ogół koncentrowały się na korzyściach wynikających z edukacji podstawowej oraz średniej, natomiast badań dotyczących bezpośrednio edukacji wyższej jest znacznie mniej.

---

[32] Zob. R.A. Musgrave, *Merit Goods*, [w:] *The New Palgrave*, t. 3, J. Eatwell, M. Milgate, P. Newman (eds.), London 1987.

[33] Zob. W. McMahon, *Education and Development*, Oxford University Press, Oxford 2002.

Z teoretycznego punktu widzenia istnieją więc powody uzasadniające zaangażowanie sektora publicznego w finansowanie edukacji. Trzeba tu jednak podkreślić, że edukacja, szczególnie na poziomie wyższym, jest też źródłem sporych korzyści prywatnych. Badania wskazują, że stosunek korzyści prywatnych do publicznych z wykształcenia wyższego jest jak 7:1,5[34], więc zaangażowanie się sektora publicznego z całą pewnością (przynajmniej biorąc pod uwagę jedynie ekonomiczną efektywność) nie oznacza pełnego jej finansowania.

Kolejną zawodnością rynku związaną z edukacją i potencjalnie wymagającą interwencji państwa, są niedoskonałości rynku kredytowego, spowodowane między innymi niedostateczną informacją czy trudnościami z zabezpieczeniem kredytu. Jak pokazują badania empiryczne, ograniczenia w dostępie do kredytu są istotnym czynnikiem tłumaczącym różnice we współczynniku skolaryzacji pomiędzy krajami, zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym. Wydaje się więc, że niezwykle istotną rolą państwa jest zwiększenie dostępności kredytu na cele edukacyjne. Dzięki temu dostęp do edukacji stanie się w większym stopniu niezależny od posiadanych przez przyszłych uczniów i studentów aktywów.

Edukacja, oprócz korzyści czysto prywatnych, może przynosić pozytywne efekty zewnętrzne. To właśnie te efekty sprawiają, że edukacja jest czynnikiem, który według wielu ekonomistów wpływa pozytywnie na poziom PKB *per capita* i/lub na długookresowe tempo wzrostu gospodarczego.

Zgodnie z teoretycznymi modelami powstałymi w zgodzie z tradycją neoklasyczną, edukacja może przyczyniać się do zwiększenia poziomu PKB *per capita*, nie ma natomiast wpływu na długookresowy wzrost gospodarczy, który w modelach tych jest zmienną egzogeniczną, czyli niewytłumaczoną przez model. Zgodnie jednak z nowszymi modelami endogenicznymi – zarówno z tzw. modelami AK, jak i modelami osadzonymi w tradycji schumpeterowskiej, edukacja może również trwale zwiększyć długookresowe tempo wzrostu gospodarczego.

Duża część prac empirycznych – choć trzeba podkreślić, że nie wszystkie – potwierdza wnioski z modeli teoretycznych i wskazuje, że w istocie: im wyższy poziom edukacji, tym szybsze tempo wzrostu gospodarczego.

Większość prac, tak teoretycznych, jak i empirycznych, nie wprowadza jednak rozróżnienia pomiędzy oddziaływaniem na rozwój gospodarczy kolejnych szczebli edukacji. Jest to dość istotna luka w badaniach, która nadal nie została uzupełniona.

Nieliczne prace, które to rozróżnienie wprowadzają, zgodnie dowodzą, że wpływ kolejnych szczebli edukacji jest różny w zależności od stopnia rozwoju gospodarczego danego kraju i jego zaawansowania technologicznego. Powód jest prosty – dalszy rozwój krajów, które znajdują się na granicy możliwości technologicznych, polega przede wszystkim na innowacjach technologicznych, do których niezbędni są wysoko wykształceni pracownicy. Natomiast rozwój krajów o niższym poziomie technologicznym polega przede wszystkim na imitacji już istniejących technologii, do czego potrzebni są pracownicy głównie z wykształceniem na poziomie średnim czy podstawowym.

Do prac, które badają wpływ poszczególnych szczebli wykształcenia, należy opracowanie Gemmella[35]. Metodami ekonometrycznymi badał on determinanty długookresowego wzrostu gospodarczego, wprowadzając do badania m.in. dane rozróżniające pomiędzy podstawowym, średnim i wyższym wykształceniem pracowników. Jego wyniki wskazują, że w krajach najbiedniejszych, ważnym czynnikiem wzrostu jest edukacja podstawowa, w średniozamożnych krajach – średnia, a w krajach rozwiniętych największe znaczenie ma edukacja na

[34] Por. G. Heinrich, V. Hildebrandt, *Returns to Education in the European Union: a reassessment from comparative data*, „European Journal of Education" 2005, Vol. 40/1; P. Strawiński, *External Return to Education in Europe*. CEPS Working Paper 2009.

[35] N. Gemmell, *Evaluating the Impacts of Human Capital Stocks and Accumulation on Economic Growth: Some New Evidence,* „Oxford Bulletin of Economics and Statistics" 1996, 58, s. 9–28.

poziomie wyższym. Zgodnie z jego obliczeniami, w krajach OECD wzrost liczby pracowników z wyższym wykształceniem o 1%, przyspieszy tempo wzrostu gospodarczego o 1.1 p.p.

Kolejną pracą, która bada wpływ edukacji wyższej na rozwój gospodarczy, jest książka Aghiona i współautorów[36]. Badają oni rozwój gospodarczy poszczególnych stanów w USA i starają się sprawdzić, czy wpływ edukacji na różnych szczeblach jest inny, w zależności od stopnia zaawansowania technologicznego poszczególnych stanów. Jak zauważają autorzy, ogromnym problemem we wszystkich badaniach nad wpływem edukacji na wzrost gospodarczy, jest jej możliwa endogeniczność. Innymi słowy, nie można wykluczyć, że to nie wysoki poziom edukacji powoduje szybszy wzrost gospodarczy, ale wysoki wzrost produkcji sprawia, że zasób edukacji jest większy. Aby upewnić się, że to edukacja wpływa na wzrost gospodarczy, a nie na odwrót, autorzy w swoich obliczeniach wykorzystują zmienne instrumentalne. Jako instrumenty służą im dane na temat liczby polityków pochodzących z danego stanu w instytucjach federalnych, które mają istotny wpływ na sposób rozdzielania publicznych pieniędzy na cele związane z edukacją i badaniami i rozwojem. Wyniki ich badań wskazują, że inwestycje w edukację na najwyższym poziomie (dokładniej: pieniądze publiczne przeznaczone dla uniwersytetów o profilu badawczym) znacznie zwiększają stopę wzrostu PKB w tych stanach, które mają najwyższy poziom rozwoju technologii – według ich obliczeń zwiększenie wydatków na tego typu uniwersytety o 1000 dolarów na głowę, powoduje przyspieszenie wzrostu gospodarczego stanów o najwyższym poziomie rozwoju technologicznego o 0,26 p.p. W stanach o niższym poziomie technologii, wpływ ten jest dużo słabszy – dla stanów o relatywnie niskim poziomie rozwoju technologicznego wzrost gospodarczy przyspieszył jedynie o 0,03 p.p.

Kolejną interesującą pracą jest artykuł Murphy i współautorów[37], którzy badają wpływ na wzrost gospodarczy różnych kierunków studiów. Dokładniej, badają wpływ odsetka osób, które wybierają studia prawnicze w stosunku do całkowitej liczby studiujących i odsetka osób, które wybrały studia inżynieryjne, w stosunku do całkowitej liczby osób studiujących. Stwierdzają, że im większy odsetek osób studiujących prawo, tym niższy wzrost gospodarczy i na odwrót – im wyższy odsetek osób wybierających studia inżynierskie, tym szybszy wzrost gospodarczy.

Nie oznacza to jednak, że absolwenci studiów prawniczych w jakiś sposób spowalniają rozwój gospodarczy. Według autorów, liczba osób studiujących prawo jest miernikiem, jak dochodowa jest działalność polegająca głównie na poszukiwaniu rent (*rent-seeking*) w porównaniu do aktywności produktywnej. Badanie to dotyczy więc raczej jakości instytucji, a nie bezpośrednio wpływu poszczególnych rodzajów wykształcenia wyższego. Jest to jednak badanie interesujące; pokazuje ono, że istnieje w tej dziedzinie ogromna luka w literaturze empirycznej.

Podsumowując, w literaturze jest bardzo mało pozycji zajmujących się wpływem poszczególnych szczebli edukacji na rozwój gospodarczy, a jeszcze mniej – wpływem poszczególnych kierunków studiów na tempo wzrostu PKB. Istniejące prace wskazują, że poszczególne szczeble kształcenia mają różny wpływ na gospodarkę w zależności od poziomu rozwoju danego kraju. Również wpływ edukacji wyższej na rozwój gospodarczy różni się w zależności od poziomu rozwoju gospodarczego kraju; edukacja wyższa jest szczególnie ważna w krajach, które już osiągnęły wysoki poziom rozwoju.

Aby sprawdzić, jaki jest możliwy wpływ edukacji wyższej na rozwój gospodarczy krajów o zbliżonym do Polski stopniu rozwoju, przeprowadzono bardzo proste badanie ekonometryczne. Próba objęła 37 krajów, o PKB *per capita* w latach 1988–1989, mieszczącym się w przedziale od około 2,2 tys. dolarów do 11,6 tys. dolarów (produkcja na głowę w Polsce w tym czasie to około

[36] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*, Bruegel 2008.

[37] K. Murphy, A. Shleifer, R. Vishny, *The allocation of talent: Implications for growth*, „The Quarterly Journal of Economics" 1991, Vol. 106 (2).

6,9 tys. dolarów). Zmienną wyjaśnianą jest średnie tempo wzrostu gospodarczego w latach 1990-2000; dane zaczerpnięte zostały z bazy danych Hestona i Summersa[38].

Wzorując się na regresjach szacowanych w literaturze, oszacowano następujące równanie[39]:

$$\Delta Y_i = \beta_1 y_i + \beta_2 E_i + \beta_3 Z_i, + \varepsilon_i$$

gdzie: ΔY_i to procentowy wzrost produktu *per capita*, y_i to początkowy poziom PKB *per capita*, E_i to poziom kapitału ludzkiego, a Z_i to reszta zmiennych, które mogą mieć wpływ na stopę wzrostu.

Zmienne wyjaśniające obejmują:
– ***Pkb_pc:*** PKB *per capita*, który jest średnią dla lat 1988–1989; źródło: A. Heston, R. Summers, B. Atten, *Penn World Table Version 6.1*, 2002[40]
– ***Inw***: średnią stopę inwestycji dla lat 1990–2000 (stosunek wydatków na powiększenie zasobu kapitału trwałego do PKB); źródło: Bank Światowy; *Word Development Indicators*, 2005[41]
– ***Infla:*** średnią stopę inflacji, mierzoną CPI dla lat 1990–2000; źródło: Bank Światowy; *Word Development Indicators*, 2005
– ***Pop:*** średnie tempo wzrostu populacji; źródło: Bank Światowy; *Word Development Indicators*, 2005
– ***Tert:*** współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym (*secondary gross enrollment ratio*); źródło: Bank Światowy, *Word Development Indicators*, 2005

PKB *per capita* jest odzwierciedleniem konwergencji, której wpływ na wzrost gospodarczy dowiedziony został przez wielu badaczy[42]; również zależność pomiędzy stopą inwestycji a wzrostem oraz tempem wzrostu populacji jest często wprowadzana do regresji[43]. Średnia stopa inflacji jest miarą jakości polityki makroekonomicznej.

Regresje oszacowano metodą najmniejszych kwadratów, z błędami odpornymi na heteroskedastyczność. Wyniki przedstawiono w Tabeli 1.

---

[38] A. Heston, R. Summers, B. Atten, *Penn World Table Version 6.1,* Center for International Comparison of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania 2002.
[39] Zob. np. R. Levine, D. Renelt, *A Sensitivity Analysis of Cross-Country Growth Regressions*, „The American Economic Review" 1992, 82; A. Krueger, M. Lindahl, *Education for Growth. Why and for whom?* „Journal of Economic Literature" 2001, Vol. 39; R. Barro, X. Sala-i-Martin, *Economic Growth.* The MIT Press, Cambridge, MA – London 2001.
[40] A. Heston, R. Summers, B. Atten, *Penn World Table...*, dz. cyt.
[41] *World Development Indicators 2005*, The World Bank, Washington 2005.
[42] Zob. np. R. Barro, X. Sala-i-Martin, *Economic Growth*, dz. cyt.
[43] Zob. tamże.

TABELA 1. Wpływ edukacji na poziomie wyższym na średnie tempo wzrostu gospodarczego

	(2)	(1)	(3)	(4)
Pkb_pc	1.312*	1.047*	0.574	0.160
	(0.667)	(0.576)	(0.774)	(0.667)
Inw	2.346	2.065	2.626**	2.372**
	(1.453)	(1.230)	(1.221)	(1.012)
Inlfa		–0.463**		–0.499***
		(0.181)		(0.155)
Pop			–0.613	–0.720*
			(0.388)	(0.361)
Tert	0.717	0.832*	0.858**	1.006**
	(0.463)	(0.469)	(0.386)	(0.377)
Stała	–18.65***	–14.56**	–12.56*	–7.086
	(6.490)	(5.368)	(7.333)	(6.146)
Liczba obserwacji	37	37	37	37
R-kwadrat	0.304	0.430	0.355	0.499

**** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1; w nawiasach podano błędy standardowe*

Wyniki w tabeli wskazują, że po pierwsze: edukacja na poziomie wyższym ma trwały wpływ na wzrost gospodarczy w krajach o porównywalnym do Polski poziomie rozwoju gospodarczego; a po drugie – wzrost współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym o 1% może podnieść tempo wzrostu gospodarczego o około 0.8 czy nawet 1 p.p. Wpływ ten jest więc bardzo silny, chociaż niejednakowo oszacowywany przez różnych badaczy.

7. Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – propozycje nowych rozwiązań

OECD postuluje przyjęcie następujących zasad strategii finansowej wobec szkolnictwa wyższego[44]:
- Wykorzystanie zasady współfinansowania kosztów kształcenia przez państwo i studentów. Państwo jest zobowiązane do subsydiowania szkolnictwa wyższego, ale studenci również powinni ponosić koszty kształcenia.
- Zasady finansowania instytucji szkolnictwa wyższego powinny być oparte na określonej formule (*formula-driven*). Kryteria podziału środków publicznych powinny być klarowne i odporne na naciski polityczne.
- Należy dbać o efektywność wydatkowania środków publicznych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe przez eliminację powtarzających się programów, lepsze wykorzystanie zasobów dydaktycznych, większą mobilność studentów itp.
- Należy uruchomić system wszechstronnego wsparcia finansowego studentów poprzez wykorzystanie systemu pożyczek studenckich, wspieranie studentów z uboższych rodzin itp.

Przejrzyste i pouczające zestawienie cech tradycyjnego (*conventional*) i nowoczesnego (*emerging*) systemu planowania i finansowania szkolnictwa wyższego prezentuje Raport GUNI z 2006 roku. Prezentuje to Tabela 2.

[44] *Education Today*..., dz. cyt. s. 50.

TABELA 2. Wyłaniające się tendencje w polityce, planowaniu i finansowaniu szkolnictwa wyższego

SYSTEM TRADYCYJNY	SYSTEM NOWOCZESNY (*EMERGING*)
Podejście dobrobytowe (*welfare approach*)	Podejście rynkowe
Publiczny system wyższego wykształcenia	Mieszany i prywatny system wyższego wykształcenia
Finansowanie ze źródeł publicznych	Finansowanie ze źródeł prywatnych
Prywatne, ale dofinansowywane przez państwo instytucje	Prywatne, samofinansujące się instytucje
Prywatne instytucje wymagające państwowej akredytacji	Prywatne instytucje niewymagające państwowej akredytacji
Prywatne instytucje nadające stopnie zawodowe (np. licencjata, inżyniera czy magistra)	Prywatne instytucje nienadające stopni, lecz dyplomy i certyfikaty
Prywatne instytucje tworzone są z filantropijnych czy edukacyjnych względów	Prywatne instytucje tworzone są z motywów komercyjnych i nakierowane na zysk
Brak czesnego	Wprowadzenie czesnego
Czesne, jeśli istnieje, to ma niski poziom	Wysoki poziom czesnego
Brak kredytów dla studentów	Wprowadzenie systemu kredytów dla studentów
Nieefektywne programy pożyczek dla studentów; brak zabezpieczeń, niewielka zwrotność. Kryteria przyznawania oparte na osiągnięciach edukacyjnych i potrzebach ekonomicznych	Programy pożyczek oparte są na kryteriach efektywności, zwrotności i systemie zabezpieczeń. Oczekiwana jest wysoka stopa zwrotu. O przyznaniu decydują kryteria komercyjne
Dyscyplina studiów wymuszona przez akademickie (uczelniane) mechanizmy	Dyscyplina studiowania motywowana przez samofinansowanie i kryterium opłacalności
Nacisk na formalne kształcenie w pełnym wymiarze godzin	Edukacja wykorzystująca systemy otwarte, na odległość i w niepełnym wymiarze godzin
Dobór kierowników instytucji akademickich oparty na osiągnięciach akademickich	Kryteria doboru kierowników oparte na doświadczeniu w zarządzaniu finansowym i umiejętności gromadzenia funduszy

Źródło: GUNI, Higher Education in the World 2006, s. 8

7.1. Finansowanie edukacji na poziomie wyższym: subwencje z budżetu i ze źródeł prywatnych

W Polsce istnieją olbrzymie dysproporcje między szkołami publicznymi i niepublicznymi, jeśli chodzi o znaczenie subwencji budżetowych w ich przychodach dydaktycznych. W przypadku szkół publicznych subwencje te wynoszą prawie 80% przychodów z działalności dydaktycznej, a w szkołach niepublicznych zaledwie ok. 3% (dane dla 2007 roku). Sytuacja ta budzi coraz większe niezadowolenie uczelni niepublicznych, które domagają się subsydiowania z budżetu prowadzonych przez nie studiów stacjonarnych.

System zakładający powszechność subwencji publicznych dla instytucji edukacji wyższej oznacza, że koszty są ponoszone głównie przez państwo a nie przez korzystających. W systemie tym największe korzyści odnoszą osoby, które pochodzą ze środowisk ze średnimi i wyższymi dochodami i redukują progresywny charakter systemu podatkowo-transferowego. System podatkowy może ograniczyć koszty publicznych subwencji poprzez przychody z podatków wyżej zarabiających i lepiej wykształconych. Progresywny system podatkowy w ciągu cyklu życia przesuwa obciążenia podatkowe na osoby lepiej wyedukowane.

System subwencji jest kosztowny i nieefektywny ze względu na to, że finansuje on nie tylko tych, którzy nie podjęliby edukacji w przypadku braku dofinansowania, ale także tych którzy bez względu na to uczyliby się. Do bezpłatnej edukacji skłonne są najbardziej jednostki z rodzin najlepiej zarabiających. Można z tego wyciągnąć wniosek, że ogólna subwencja sprzyja zwiększaniu różnic dochodowych i kwalifikacji między najwyżej i najniżej zarabiającymi.

W takiej sytuacji zamiast ogólnej subwencji bardziej efektywnym sposobem finansowania, jest wspieranie grup, dla których dostęp do edukacji wyższej jest utrudniony. Podejście to kładzie nacisk na dostęp i równość jako bardziej efektywny system niż rozdysponowywanie środków w całej populacji studentów.

W budżecie państwa na 2009 rok przewidziano 9 184 mln zł na szkolnictwo wyższe, co oznacza nominalny wzrost tych środków o 2,07% w stosunku do roku 2008 (jest to suma pomniejszona o ograniczenia dokonane w lutym 2009 roku). Po uwzględnieniu stopy inflacji realna wartość tych środków okazuje się niższa niż w poprzednim roku. W lutym tego roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego przedstawiła przewidywane ograniczenia wydatków na naukę i szkolnictwo wyższe w porównaniu z poprzednio zakładanymi wielkościami. W dziale Nauka (część 28 budżetu) zmniejszenia wyniosły 605 mln zł, a w dziale Szkolnictwo wyższe (część 38 budżetu) 267 mln zł. W sumie redukcje te w większym stopniu objęły wydatki na naukę, która jest jeszcze bardziej niedofinansowana ze środków publicznych i prywatnych, niż na szkolnictwo wyższe. Możliwe są ograniczenia wydatków na szkolnictwo wyższe także w 2010 roku. Oznacza to zaostrzenie konkurencji o środki publiczne na to szkolnictwo, a także zwiększenie presji na efektywniejsze ich wykorzystanie.

Wielkość wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w Polsce i udział tych wydatków w PKB wydatnie wzrosły w ubiegłych kilkunastu latach. Prezentuje to Tabela 3.

TABELA 3. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1995-2007

LATA	WYDATKI W MILIONACH ZŁOTYCH		UDZIAŁ WYDATKÓW PUBLICZNYCH W PKB W %
	Z BUDŻETU PAŃSTWA	Z BUDŻETÓW JEDNOSTEK SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO	
1995	2 174,7	2,8	0,65
1996	3 002,4	8,9	0,71
1997	3 752,2	11,4	0,73
1998	4 272,3	10,7	0,71
1999	5 070,5	14,2	0,76
2000	5 326,7	20,4	0,72
2001	6 370,7	32,6	0,82
2002	6 829,6	38,6	0,85
2003	7 049,2	28,2	0,84
2004	8 822,3	31,9	0,96
2005	9 676,5	76,8	0,99
2006	9 888,7	122,0	0,94
2007	10 701,4	143,5	0,93

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., GUS. Warszawa 2008, s. 244

W latach 1995-2007 wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wzrosły w wyrażeniu nominalnym o 492%, a więc prawie pięciokrotnie. Wydatnie zwiększył się też udział tych wydatków w PKB.

GUS szacował, że w 2004 roku wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe łącznie z subsydiami dla szkół niepublicznych stanowiły w Polsce 1,1% PKB, co było relatywnie wysokim wskaźnikiem na tle innych krajów europejskich. Dla porównania: udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB tych krajów w roku 2004 wynosił:[45]

Włochy	0,7%
Wielka Brytania	0,8%
Hiszpania	0,9%
Niemcy	1,0%
Szwecja	1,6%
Dania	1,8%

[45] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, GUS. Warszawa 2008, s. 244.

Jeszcze szybciej niż ogólne wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe wzrastały w nim nakłady inwestycyjne, które w szkołach publicznych w roku 1995 wyniosły zaledwie 283,6 mln zł, a w 2007 roku osiągnęły sumę 2 008,2 mln zł. Szybko wzrastały też nakłady inwestycyjne w szkolnictwie niepublicznym. O ile jednak w szkolnictwie publicznym nakłady te rosną, to w uczelniach niepublicznych notujemy ich zmniejszanie się od 2003 roku, kiedy to osiągnęły najwyższy poziom 336 mln zł. Od 2005 roku udział wydatków na szkolnictwo wyższe w Produkcie Krajowym Brutto spada.

Na tle innych krajów europejskich Polska ma stosunkowo wysokie wskaźniki zaangażowania środków prywatnych w finansowanie szkolnictwa wyższego. Na uczeniach niepublicznych w 2007 roku studiowało ponad 660 tysięcy studentów, a więc 34% ogółu studentów w kraju. Wydatnie wzrósł też udział studiów płatnych (niestacjonarnych) w uczelniach publicznych. W 2007 roku studenci studiów niestacjonarnych stanowili średnio 37% ogółu studentów w tych uczelniach, ale np. w publicznych uczelniach ekonomicznych udział ten sięgał 46%.

W sumie, w Polsce, prawie 60% studentów płaci za studia. W 2007 roku przychody uczelni publicznych z tytułu opłat za zajęcia dydaktyczne wyniosły 2 060 mln zł, a więc niewiele mniej niż przychody z tego tytułu w uczelniach niepublicznych, gdzie osiągnęły 2 257 mln zł[46]. W uczelniach publicznych opłaty wnoszone przez studentów nie pokrywają kosztów studiów niestacjonarnych, gdyż są stosunkowo niskie, podczas gdy w uczelniach niepublicznych pokrywają koszty studiowania w ponad 90%.

Koszt studiowania w Polsce w porównaniu z krajami Europy Zachodniej jest niski. Na uczelniach publicznych wynosi on ok. 11 tys. zł rocznie, w tym na uniwersytetach średnio 7 364 zł rocznie[47]. Na uczelniach niepublicznych koszt ten wynosi ok. 5,5 tys. zł. Koszt studiów w Europie zachodniej to ok. 10 tys. euro rocznie, a w Stanach Zjednoczonych ok. 20 tys. euro. W naszym kraju koszt studiowania w uczelni wyższej stanowi więc zaledwie 1/4 kosztu studiowania w uczelniach w krajach Europy zachodniej i ok. 1/8 kosztu studiowania w Stanach Zjednoczonych[48].

Niski koszt studiowania w uczelniach niepublicznych w Polsce ma wiele przyczyn, w tym brak, bądź niewielki udział w ich ofercie dydaktycznej kierunków o wysokiej kosztochłonności (medycyna, nauki techniczne, fizyka), korzystanie w znacznym zakresie z kadr dydaktycznych zatrudnionych w uczelniach publicznych, niewielkie obciążenie wydatkami na badania towarzyszące działalności dydaktycznej i stosunkowo duża liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego.

W świetle przedstawionych danych uzasadniona jest konkluzja, że sektor szkolnictwa wyższego (zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych) jest w naszym kraju niedofinansowany. W Polsce dokonał się skok ilościowy w zakresie skolaryzacji na poziomie wyższym, w dużym stopniu dzięki zaangażowaniu środków prywatnych w finansowanie tego szczebla kształcenia. Niezbędna jest druga faza rozwoju szkolnictwa wyższego, polegająca na dalszym wzroście wskaźników skolaryzacji brutto i netto na poziomie wyższym, któremu towarzyszyć będzie poprawa jakości kształcenia, podnosząca konkurencyjność polskiego szkolnictwa wyższego w skali UE i w skali globalnej. Zrealizowanie tej drugiej fazy jest niemożliwe bez wydatnego wzrostu

---

[46] Tamże, s. 245.

[47] Koszty studiowania w polskich uniwersytetach są silnie zróżnicowane i wynoszą (dane dla 2008 r.) od 4 876 zł rocznie na Uniwersytecie Rzeszowskim do 10 018 zł na Uniwersytecie Jagiellońskim (Analiza 2009, tab. 13). Częścią UJ jest Collegium Medicum, gdzie koszty studiów są relatywnie wysokie. Koszty studiowania są też bardzo silnie zróżnicowane w zależności od typu uczelni i kierunku studiów. Ilustrujemy to na przykładzie wydziałów Uniwersytetu Warszawskiego.

[48] Por. J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*..., dz. cyt.

funduszy na szkolnictwo wyższe, tak ze źródeł publicznych, jak i prywatnych. Przedstawiana przez nas strategia jest podstawą konceptualną osiągnięcia celów drugiej fazy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce.

7.2. Czesne – uzasadnienie ekonomiczne i społeczne

Czesne wprowadza do szkolnictwa wyższego mechanizm rynkowy, stanowi bowiem formę zapłaty za dobro, jakim jest wyższe wykształcenie. W żadnym kraju nie jest to jednak jedyny mechanizm regulujący dostęp do szkolnictwa wyższego. Czesne to forma współpłatności za studia wyższe, która na ogół pokrywa tylko część kosztów kształcenia. Nawet w krajach, gdzie czesne bywa bardzo wysokie (np. w Stanach Zjednoczonych na prywatnych uczelniach może ono wynieść nawet kilkadziesiąt tysięcy dolarów rocznie) pokrywa ono zazwyczaj zaledwie 10-50% kosztów funkcjonowania danej uczelni. Odpłatność za studia wprowadza jednak nowe relacje kontraktowe między uczelniami a studentami. Konsumenci edukacji są zdolni wywierać presję na dostarczycielach kształcenia, by poprawić efektywność i jakość programów. Opłata za studia jest bodźcem do podjęcia decyzji o studiach w sposób bardziej racjonalny; wzrasta uczestnictwo w zajęciach, spada liczba powtarzanych lat.

Jan Sadlak, ekspert OECD, przytacza następujące argumenty za powszechnym pobieraniem czesnego[49]:
– „Studenci są bardziej zainteresowani w przebiegu studiów, mają dodatkową motywację do własnej nauki i terminowego kończenia studiów.
– Studenci są bardziej wymagający względem uczelni i nauczycieli.
– Uczelnie mają dodatkową motywację do lepszego wypełniania funkcji kształcenia oraz lepszego reagowania na aspiracje studentów i potrzeby wynikające ze zmian na rynku pracy.
– Uczelnie uzyskują dodatkowe źródło dochodów na potrzeby dydaktyczne.
– Unika się demoralizującej społecznie fikcji w przypadku istnienia na tym samym kierunku studiów studentów płacących i niepłacących.
– Społeczeństwo unika «ukrytego subwencjonowania» tej grupy społecznej, która jest głównym beneficjentem korzyści materialnych z tytułu ukończonych studiów".

Do niedawna uczelnie europejskie (należące do UE) nie wykorzystywały zasady powszechnego czesnego; sytuacja ta ulega jednak szybkim zmianom. Czesne wprowadziły już kraje tradycyjnie przywiązane do zasady bezpłatnego kształcenia na poziomie wyższym, w tym Austria, Wielka Brytania i Niemcy, chociaż te ostatnie na niskim poziomie. W odróżnieniu od Stanów Zjednoczonych i Japonii, gdzie udział wydatków prywatnych w całości wydatków na szkolnictwo wyższe przekracza 65%, w krajach europejskich dominuje taki model finansowania tego szkolnictwa, w którym większość (80-95%) środków na finansowanie szkół wyższych pochodzi z budżetu państwa. Wiele wskazuje na to, że upowszechnienie czesnego we wszystkich krajach jest jedynie kwestią czasu. Skłaniają do tego wpływowe międzynarodowe instytucje, w tym OECD i UNESCO. W Unii Europejskiej już czternaście krajów stosuję zasadę współpłatności za studia (czesne) i liczba tych krajów szybko rośnie. Czesne ustalane jest zazwyczaj na dość niskim poziomie (200-1000 euro rocznie) i jego sfinansowanie przez studenta jest ułatwione przez system pożyczek studenckich i stypendiów. Wzrost kosztów wyższego wykształcenia i wysoka stopa zwrotu z inwestowania prywatnego w kształcenie na poziomie wyższym jest mocna podstawą społeczno-ekonomicznej legitymizacji wprowadzenia czesnego w szkołach publicznych.

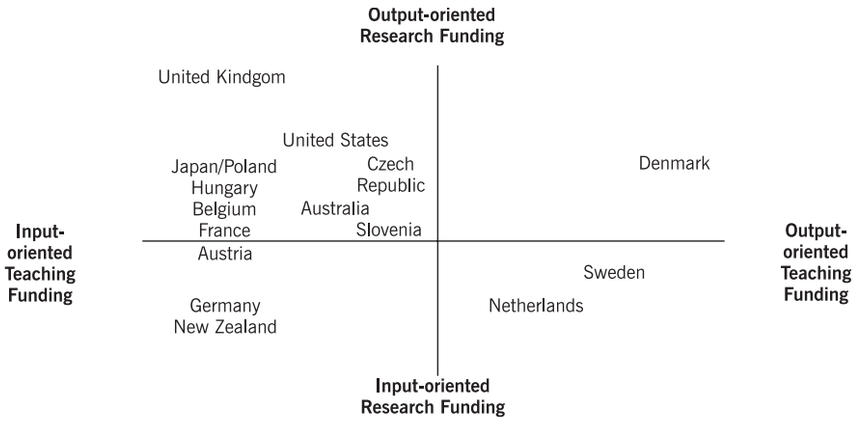
Czesne nie jest jedynym sposobem współfinansowania (*cost-sharing*) szkolnictwa wyższego. Innym sposobem może być system podatkowy.

Podatek nakładany na absolwenta (*graduate tax scheme*) może być alternatywą dla finansowania z kredytu. W tym systemie absolwent opłaca koszty zakończonej edukacji. Korzyścią tego systemu

[49] J. Sadlak, *Problem kosztów a współfinansowanie szkolnictwa wyższego*..., dz. cyt., s. 72.

jest to, że nie korzystamy z ogólnych przychodów podatkowych, by finansować system. Finansowanie kredytem i podatek nałożony na absolwenta mają takie same implikacje efektywnościowe. Wprowadzenie powszechnego czesnego nie musi i na ogół nie będzie powiązane z kosztami kształcenia. W wielu przypadkach koszty kształcenia są najwyższe na kierunkach studiów, które są przedmiotem zainteresowania stosunkowo niewielkiej liczby kandydatów. Np. na Uniwersytecie Warszawskim koszt studiowania na Wydziale Fizyki jest dziesięciokrotnie wyższy niż na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych i ośmiokrotnie wyższy niż na Wydziale Prawa i Administracji[50]. Gdyby wprowadzić czesne odzwierciedlające przynajmniej 10% kosztów kształcenia, to Wydział Fizyki UW prawdopodobnie nie miałby studentów, chociaż jest to wydział kształcący na wysokim poziomie, a jego absolwenci są bardzo potrzebni w wielu dziedzinach gospodarki.

Finansowanie za pomocą środków publicznych najczęściej przybiera formę subwencji ogólnej, opartej na kryteriach związanych z nakładami lub wynikami. Większość krajów przyjmuje jako podstawę liczbę studiujących (Australia, Belgia, Francja). W Danii podstawą są wyniki (ilość punktów otrzymanych przez studentów, tzw. *taxi-meter model*). Holandia przyjęła rozwiązanie uzależniające 50% finansów od liczby dyplomów. Z kolei Niemcy i Wielka Brytania dokonują alokacji w oparciu o historyczne rozwiązania (negocjacje).

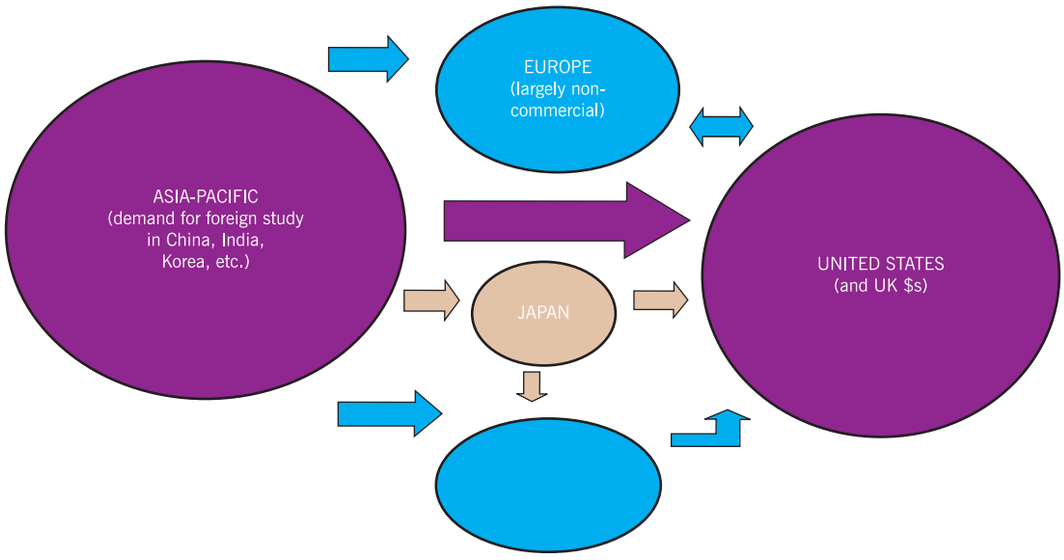


Rys. 1. Mechanizmy finansowania w wybranych krajach.

Źródło: H. Vossensteyn, *Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective*, „Higher Education in Europe" 2009, Vol. 34, No. 2

Badania dotyczące efektywności uniwersytetów uwzględniają między innymi zmienne związane z zarządzaniem uniwersytetami. OECD rozwinęło serię wskaźników mierzących autonomię finansową, zatrudnianie pracowników, selekcję studentów i autonomię w oferowanych kursach[51]. Amerykańskie uniwersytety należą do instytucji najbardziej autonomicznych w każdym z wymienionych wymiarów. Używając informacji pochodzących z Survey European Universities, które znalazły się w rankingu Top-500 of the Shanghai Ranking, zauważyć można silne zróżnicowanie zarządzania nawet w krajach, których uniwersytety sytuują się w czołówce pod względem badań; np. uniwersytety w Szwecji i Wielkiej Brytanii ustalają wynagrodzenia, w przeciwieństwie do Szwajcarii. Z kolei Szwecja i Szwajcaria finansują uniwersytety głównie ze środków publicznych, natomiast Wielka Brytania z prywatnych. Europa jest również silnie zróżnicowana pod względem wielkości jednostek dydaktycznych np. południowa Europa (Włochy, Hiszpania) posiada bardzo duże uniwersytety (ponad 40 tys. studentów) podczas gdy w Wielkiej Brytanii i Szwajcarii dominują małe (10–15 tys. studentów). Jeśli chodzi o ekonomię skali, wpływy wielkości uniwersytetu i kraju na wyniki nie są oczywiste; kraje z dużą populacją mogą osiągać korzyści skali, są bardziej efektywne w dostarczaniu dóbr publicznych i generują wyższą wydajność.

[50] *Koszty kształcenia w Uniwersytecie Warszawskim* – Załącznik 2, w tym tomie, s. 130–131.
[51] *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing 2007.



Rys. 2. Kierunki przepływu studentów w skali globalnej

Źródło: S. Marginson, *Dynamics of national and global competition in higher education*, „Higher Education" 2006, *Vol. 52*

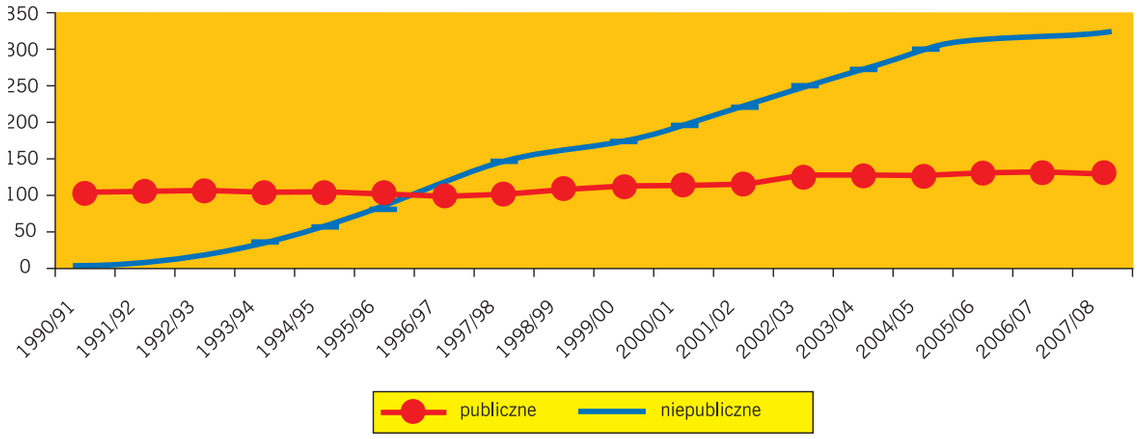
Udział wydatków na szkolnictwo wyższe w PKB jest w Polsce wyższy niż średnia w UE-25 oraz w grupie krajów OECD i wynosi ok. 1,5%. Średnia dla całej Unii to 1.3% (dane dla 2002 roku). Dla porównania, w Stanach Zjednoczonych na szkolnictwo wyższe wydaje się 2,8% PKB. W Europie tylko Dania osiągnęła podobny wskaźnik. Gdyby UE chciała dorównać Stanom Zjednoczonym w wysokości wydatków na szkolnictwo wyższe (jako procent PKB), to musiałaby przeznaczać na ten cel o 140 mld euro rocznie więcej niż dotychczas. Dla porównania: kwota ta znacznie przekracza cały roczny, wspólnotowy budżet UE[52].

Szybki przyrost liczby studiujących w Polsce oraz wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe jest w dużym stopniu zasługą rozwoju sektora uczelni niepublicznych. W roku akademickim 2007/2008 funkcjonowało w Polsce 324 szkół niepublicznych, a liczba absolwentów tych szkół stanowiła 32% ogółu absolwentów wyższych uczelni. Jest to wskaźnik wyższy niż średnia w UE, gdzie na uczeniach niepublicznych studiuje mniej niż 30% ogółu studentów. Przeciętny koszt studiowania na uczelni niepublicznej (5606 zł rocznie) stanowił zaledwie połowę kosztu studiowania w uczelni publicznej (11 924 zł)[53]. Te znaczne różnice kosztów studiowania między obydwoma typami uczelni wynikają głównie z odmiennej struktury przedmiotowej kształcenia oraz proporcji między liczbą studentów a liczbą nauczycieli akademickich. W uczelniach niepublicznych przypada ponad dwa razy więcej studentów na jednego nauczyciela akademickiego niż w uczelniach publicznych – odpowiednio: 37,5 i 15,3[54].

[52] Por. *Rates of return and funding models in Europe*, Education and Culture DG, European Commission, Brussels 2007.

[53] Kosztochłonność studiów jest silnie zróżnicowana nawet w grupie uczelni podobnego typu, jakimi są polskie uniwersytety. Średni koszt na jednego studiującego w 2008 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim wynosił 10 018 zł rocznie, natomiast na Uniwersytecie Rzeszowskim tylko 4 876 zł (Analiza 2009, tab. 13).

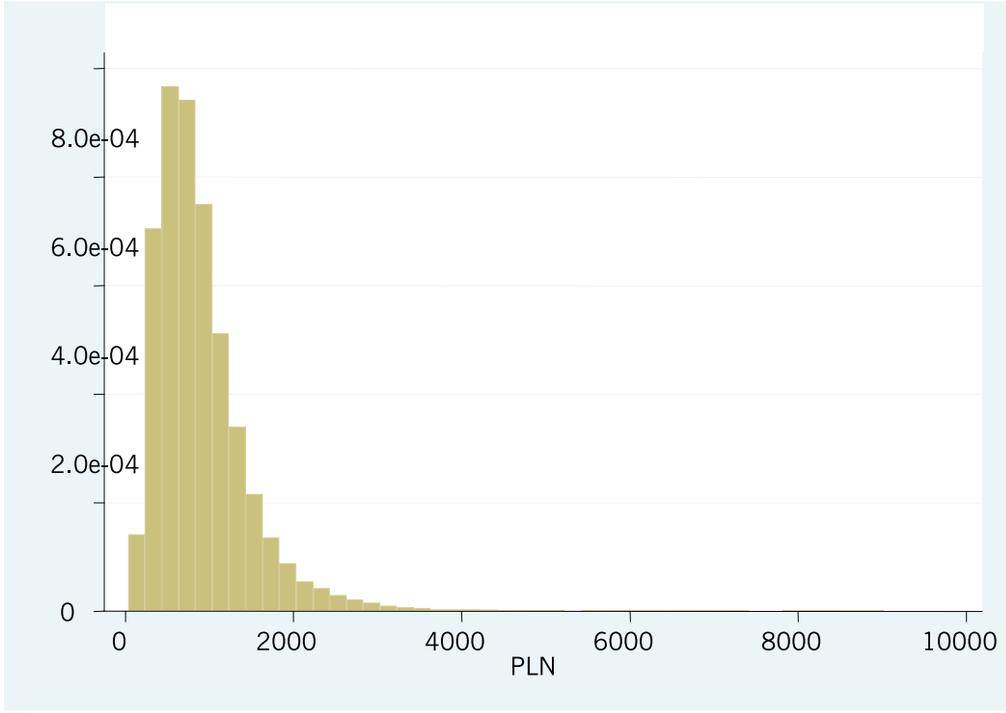
[54] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007*, s. 30.



Rys. 3. Zmiany liczby uczelni publicznych i niepublicznych w Polsce w latach 1990-2007.
Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2007, s. 21

Dokonaliśmy szacunku efektu wprowadzenia powszechnego czesnego na sytuację gospodarstw domowych i dostępność szkolnictwa wyższego w Polsce.

Przeprowadzona analiza ma charakter wstępny i szacunkowy. Obliczeń dokonano na podstawie danych z Badania Budżetów Gospodarstw Domowych przeprowadzonego w 2006 roku. Przeciętny miesięczny dochód na osobę wynosił w omawianym okresie 958 złotych.



Rys. 4. Dochód na głowę w gospodarstwie domowym

Jak widać na rysunku i tabeli 4, dochód na osobę w gospodarstwach z górnego decyla prawie pięciokrotnie przewyższa dochody gospodarstw z dolnego decyla. Ma to poważne konsekwencje dla równości dostępu do systemu szkolnictwa wyższego.

TABELA 4. Struktura dochodów gospodarstw domowych w Polsce (w zł)

PERCENTYL	DOCHÓD NA OSOBĘ W GOSPODARSTWACH DOMOWYCH	DOCHÓD NA OSOBĘ W GOSPODARSTWACH UTRZYMUJĄCYCH STUDENTÓW
10	353,40	610,60
20	469,00	760,27
30	573,25	875,00
40	673,33	1000,00
50	778,50	1133,67
60	895,42	1250,00
70	1034,90	1449,47
80	1229,99	1736,23
90	1559,11	2340,00

Źródło: opracowanie własne

W prawej kolumnie tabeli przedstawiono dochody na osobę w gospodarstwach, w których żyją studenci. Jak widać, wywodzą się oni z gospodarstw domowych o lepszej sytuacji materialnej. Według danych IPiSS (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych) zaprezentowanych w opracowaniu *Badania nad poziomem i strukturą zmodyfikowanego minimum socjalnego w 2006 r.*, minimum socjalne kształtowało się na poziomie około 650 zł[55]. W konsekwencji młode osoby wywodzące się z biednych rodzin mają niewielkie szanse na podjęcie studiów. Prowadzi to nas do konkluzji, że obecny system dostępu do studiów wyższych nie zapewnia równości szans edukacyjnych.

Jednostkowy koszt kształcenia wynosi 10 831 zł[56] (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*), oznacza to, że średniomiesięczny jednostkowy koszt kształcenia wynosi 903 zł niezależnie od typu szkoły. Oczywiście jest on wyższy na kierunkach technicznych i eksperymentalnych, a niższy na kierunkach humanistycznych, jednak niniejsza szacunkowa kalkulacja zostanie oparta o wartości średnie. W naszym raporcie proponowana jest wysokość czesnego pokrywająca 25% przeciętnych kosztów kształcenia i tę wartość uwzględnimy w analizie. Oznacza to, że proponujemy czesne w przeciętnej wysokości 225 zł na osobę miesięcznie.

Efektem wprowadzenia powszechnego czesnego, przy założeniu, że dotychczas i tak połowa studentów ponosi koszty nauki, zmniejszy dostępność studiów dla kolejnych 5% gospodarstw z lewego krańca rozkładu dochodów, czyli tych w gorszej sytuacji materialno-bytowej. Wobec powyższego dalsza analiza zostanie przeprowadzona w kilku wariantach, bowiem szacując ekonomiczny efekt proponowanych rozwiązań, należy uwzględnić zarówno profil demograficzny populacji, jak i możliwe reakcje na wprowadzone rozwiązania.

Według prognoz ludnościowych tylko z powodów demograficznych liczba studentów spadnie o około 500 tysięcy osób, o ile nadal młodzież tak chętnie będzie podejmować studia w Polsce. Wprowadzenie czesnego może spowodować większy odpływ studentów na zagraniczne uczelnie, które poza wyższym poziomem naukowym posiadają bardziej rozbudowane systemy wsparcia

[55] Dokładna kwota uzależniona jest od typu biologicznego rodziny.
[56] Por. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, GUS. Warszawa 2008.

studentów. Bardzo trudno jest o szacunki w tej materii, więc je pominiemy, traktując liczbę 1,4 mln studentów jako pułap. Przyjmując założenie, że 50% studentów już płaci za studia, opłaty (czesne) będzie dodatkowo wnosić 700 tysięcy studentów, co zapewni dodatkowe 7 mld zł, czyli 40% zwiększenie dostępnych środków. Jednak aby to osiągnąć, należy wprowadzić system pomocy materialnej dla studentów z najuboższych rodzin. Liczbę takich osób szacujemy na 25,5 tysiąca. Zatem, arbitralnie przyjmując 50% wsparcie, koszt pomocy możemy szacować na około 130 mln złotych.
Wydaje się zatem sensowne uszczuplenie dotacji dydaktycznej, przy jednoczesnym niewielkim zwiększeniu wsparcia funduszu pomocy materialnej dla studentów.

Wprowadzenie powszechnego czesnego w sektorze uczelni publicznych w Polsce uzasadnione jest wieloma argumentami, które możemy ująć w trzech grupach. Są to:
– efektywność,
– sprawiedliwość,
– mobilizacja zasobów dla szkolnictwa wyższego.

Rozwój szkolnictwa wyższego oparty głównie na środkach publicznych napotyka na barierę fiskalną (niedostatku środków budżetowych) i musi coraz szerzej czerpać z zasobów prywatnych. Ponadto wprowadzenie czesnego, jak pokazywaliśmy wyżej, poprawia efektywność gospodarowania środkami przeznaczonymi na szkolnictwo wyższe. Dualizm finansowania studiów na uczelniach publicznych w Polsce, polegający na braku czesnego na studiach stacjonarnych (na ogół znacznie lepszych i atrakcyjniejszych niż studia niestacjonarne) i opłat za studia niestacjonarne, jest niesprawiedliwy i nie ma społecznego uzasadnienia. Wprowadzenie czesnego na umiarkowanym poziomie, co postulujemy poniżej, przy zbudowaniu systemu stypendialnego i łatwo dostępnego kredytowania studiów wyższych może poprawić dostępność tych studiów dla osób z rodzin o niskim dochodzie i zamieszkujących z dala od ośrodków akademickich.

Wprowadzenie powszechnego czesnego na uczelniach publicznych przyczyniłoby się do wyrównywania warunków konkurencji między uczelniami publicznymi i prywatnymi. Obecny system jest niesprawiedliwy i nieefektywny także z tego względu, że dyskryminuje uczelnie prywatne, które w Polsce odgrywają dużą rolę w upowszechnianiu wyższego wykształcenia.

Finansowe instrumenty wspierające dostęp do wyższego wykształcenia: pożyczki, granty i stypendia

Kształcenie na poziomie wyższym staje się bardzo kosztowne. Jest to jednak bardzo ważna i zyskowna inwestycja, zarówno dla osób zdobywających takie wykształcenie, jak i dla reszty społeczeństwa. W Polsce i w większości krajów europejskich koszty kształcenia na uczelniach publicznych ponoszone są w większości przez państwo. Nieuniknione jest jednak – i z wielu względów bardzo pożądane – zwiększenie zaangażowania środków prywatnych w finansowanie uczelni wyższych. Najważniejszym z tych sposobów jest wprowadzenie czesnego. Czesne nie musi stać się barierą w dostępie do wyższego wykształcenia nawet dla osób z najuboższych rodzin, o ile towarzyszy mu wiele instrumentów ułatwiających sfinansowanie studiów. Najważniejszym z nich jest kredyt studencki (*student loans*). Jest to kredyt o stosunkowo niskim oprocentowaniu, spłacany po zakończeniu studiów (oprocentowanie tego kredytu w Polsce nie może przekraczać 1,2 stopy redyskontowej NBP[57]. Osoby z wyższym wykształceniem uzyskują na ogół znacznie wyższe dochody niż osoby z wykształceniem średnim (jest to tzw. *university premium*) i stać je na spłacenie zaciągniętych wcześniej kredytów studenckich. Godne rozważenia jest wprowadzenie w naszym kraju systemu stosowanego w kilku krajach (m.in. w Wielkiej Brytanii i Australii) polegającego na powiązaniu wysokości spłat z dochodami uzyskiwanymi po studiach[58]. W takim przypadku ściąganie należności z tytułu kredytów studenckich można powierzyć

[57] Zob. Załącznik 1, w tym tomie s. 122–129.
[58] Por. H. Vossensteyn, *Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective*, „Higher Education in Europe" 2009, Vol. 34, No. 2.

urzędom skarbowym. Dokonuje się ono niejako automatycznie, ale z uwzględnieniem aktualnej sytuacji dochodowej kredytobiorcy (nie przekraczając ustalonego odsetka dochodów), ma więc walor elastyczności.

W Stanach Zjednoczonych i w kilku krajach Europy Zachodniej następuje wzrost znaczenia kredytów studenckich jako formy ułatwiającej dostęp do kształcenia na poziomie wyższym, kosztem grantów i stypendiów, czyli form pomocy bezzwrotnej. Wiele przesłanek wskazuje na to, że ta tendencja wystąpi także w innych krajach.

W Polsce, w procesie przechodzenia do systemu studiów opartych na powszechnie obowiązującej zasadzie współfinansowania, poza kredytami studenckimi (które przechodzą w naszym kraju pewien kryzys) konieczne jest uruchomienie systemu stypendialnego dla studentów z rodzin o niskich dochodach; należy go traktować jako formę przełamywania bariery socjalnej w dostępie do wyższego wykształcenia. Uzupełniające znaczenie w systemie wspierania studentów mogą odgrywać granty nakierowane na określone grupy studentów, w celu zachęcenia ich do podejmowania określonych typów i kierunków studiów, bądź przyznawane z powodów socjalnych. Porównania międzynarodowe pokazują, że w większości krajów wysoko rozwiniętych następuje wzrost znaczenia instrumentów finansowych typu pożyczkowego (*loans*), przy zmniejszaniu form wsparcia bezzwrotnego (*grants*).

7.3. Założenia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i sposoby ich realizacji

Zasady finansowania i ekonomiczno-organizacyjne mechanizmy funkcjonowania szkolnictwa wyższego muszą być podporządkowane głównym celom strategicznym tego działu. Można jednak sformułować pewne założenia i zaproponować instrumenty ich wdrażania.

System szkolnictwa wyższego w Polsce wymaga zarówno dofinansowania, jak i uruchomienia mechanizmów skłaniających do efektywniejszego wykorzystania dostępnych w tym sektorze środków. Część tych środków jest obecnie źle lokowana i mało efektywnie użytkowana. Poprawie tej efektywności ma służyć wzrost konkurencyjności w sektorze szkolnictwa wyższego i ekonomizacja działania uczelni. Realizacja wymienionych celów strategicznych w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego wymaga spełnienia wielu warunków i zrealizowania celów pośrednich. Oto najważniejsze z nich:

– osiągnięcie poziomu wydatków na szkolnictwo wyższe zbliżonego do czołowych pod tym względem krajów europejskich, a więc około 2% PKB, w tym połowa pochodziłaby ze źródeł prywatnych;
– utrzymanie publicznego finansowania szkół wyższych na poziomie nie mniejszym niż 1% PKB, co oznaczałoby wzrost tych nakładów proporcjonalny do wzrostu PKB;
– wprowadzenie powszechnego czesnego w uczelniach publicznych (na studiach stacjonarnych), odpowiadające 1/4 średniego kosztu kształcenia w tych uczelniach w skali kraju (obecnie byłoby to na poziomie 1,5-3 tys. zł rocznie)[59];
– umożliwienie zwiększenia czesnego powyżej w/w poziomu na kierunkach o dużej atrakcyjności rynkowej (uwzględnienie czynnika popytowego i podażowego);
– wprowadzenie pełnej swobody w kontraktowaniu usług edukacyjnych przez uczelnie publiczne z podmiotami prywatnymi i publicznymi na warunkach rynkowych;

[59] W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach UE, w tym postsocjalistycznych, rośnie poparcie dla wprowadzenia zasady współpłatności za studia wyższe. (Wskazują na to m.in badania PENTOR-a przeprowadzone na potrzeby tej strategii). Oczekuje się jednak, że czesne nie będzie wysokie (500-2000 zł za rok studiów). W tej sytuacji wprowadzanie czesnego na uczelniach publicznych powinno być rozłożone na dwa etapy: pierwszy do roku 2015, kiedy czesne osiągnie 1000-1500 zł i drugi do roku 2020, kiedy czesne wyniesie 25% średniego kosztu kształcenia na uczelni publicznej.

– rozszerzenie zakresu i form partycypacji sektora finansowego (głównie bankowego) w powiększaniu zasobów finansowych służących szkolnictwu wyższemu i ułatwianiu dostępu do kształcenia na poziomie wyższym.
– wprowadzenie zasady kontraktowania (przynajmniej w średnim okresie: 3-5 lat) przez państwo (władze publiczne) usług edukacyjnych na poziomie wyższym (kierunków studiów, liczby studentów/absolwentów, studiów doktoranckich itp.) bezpośrednio z uczelniami, które byłyby podstawą transferu środków budżetowych do uczelni;
– stworzenie warunków do konkursowego wyłonienia – w wyniku planowo realizowanych procesów rozwojowych, finansowanych ze środków UE – grupy wiodących uczelni lub ich związków („uczelni flagowych"). Aktualnie żadna z istniejących uczelni nie osiągnęła tego statusu w rozumieniu celów strategicznych;
– pozostawienie części (np. 10%) subwencji dydaktycznej do swobodnego wykorzystania przez uczelnię na sfinansowanie „eksperymentów dydaktycznych" (nowych kierunków studiów, studiów interdyscyplinarnych, środków dydaktycznych, programów itp.);
– stworzenie prawnych, finansowych i organizacyjnych możliwości kontraktowania przez państwo usług edukacyjnych z uczelniami niepublicznymi[60].
– wprowadzenie w uczelniach publicznych podstawowych zasad „przedsiębiorstwa edukacyjno-badawczego" (opis poniżej), z utrzymaniem jednak pozakomercyjnych funkcji uczelni;
– wdrożenie zasady kontraktów w relacji: uczelnia – pracownik i ograniczenie bezterminowego zatrudnienia tylko do profesorów zwyczajnych, ale z możliwością okresowego negocjowania ich wynagrodzenia (w tym jego obniżenia); zniesienie taryfikatora płac na uczelni i wprowadzenie zasady płac negocjowanych;
– wprowadzenie możliwości i procedur bankructwa ekonomicznego jednostki uczelnianej (np. wydziału) i całej uczelni publicznej;
– upowszechnienie na wyższych uczelniach „niezarobkowych przedsiębiorstw finansowych" (typu amerykańskich *University credit unions*)[61].

Strategia finansowa sektora szkolnictwa wyższego musi oczywiście wynikać z jego misji oraz ogólnych i pomocniczych celów strategicznych rozwoju tego sektora.

8. Model funkcjonowania (zarządzania) szkoły wyższej jako przedsiębiorstwa edukacyjno-badawczego[62]

8.1. Uwagi wstępne

Do udziału w przygotowywaniu *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku* zaproszeni zostali także eksperci spoza środowiska akademickiego, aby możliwie szeroko uwzględnić propozycje i punkty widzenia różnych środowisk zaliczanych do interesariuszy szkolnictwa

[60] Taką możliwość stwarzała już *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 2005 r., ale wymagała wydania odpowiedniego rozporządzenia w tej sprawie przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Takie rozporządzenie nie zostało wydane, co doprowadziło do wielu protestów ze strony władz uczelni niepaństwowych w połowie 2009 r.

[61] Unie kredytowe to instytucje finansowe, które są posiadane i kontrolowane przez ich członków. W odróżnieniu od banków, działających w celu osiągnięcia zysku, w uniach kredytowych zasadniczym celem jest ułatwienie dostępu ich członkom do środków finansowych oraz świadczenie różnorodnych usług finansowych. Unie kredytowe oferują swoim członkom niżej oprocentowane kredyty niż banki komercyjne. Zakres usług unii kredytowych jest niekiedy zbliżony do tego, jaki oferują banki, tzn. prowadzenie rachunków bieżących i oszczędnościowych, udzielanie pożyczek, wydawanie kart kredytowych i prowadzenie usług finansowych przez internet. Unie kredytowe są najbardziej upowszechnione w Stanach Zjednoczonych. Większość uczelni amerykańskich ma na swoim terenie unię kredytową w której nazwie jest umieszczona także nazwa uczelni, np. Indiana University Credit Union. Pierwowzorem unii kredytowych były spółdzielnie finansowe zakładane w XIX wieku przez F.W. Reiffeisena. Obecnie w Polsce taki charakter mają SKOKi.

[62] Część przygotowana przez Związek Banków Polskich.

wyższego. W przygotowaniu tego raportu cząstkowego ważny udział mieli eksperci Związku Banków Polskich. Są oni autorami tej części raportu, który dotyczy „ekonomizacji" funkcjonowania uczelni wyższych poprzez wykorzystanie w nich mechanizmów stosowanych w przedsiębiorstwach działających na konkurencyjnym rynku. Polskie uczelnie, także publiczne, odczuwają coraz silniej presję konkurencyjną i muszą znaleźć rozwiązania instytucjonalne, które umożliwią im wzmocnienie ich pozycji na tym konkurencyjnym rynku edukacyjnym. Propozycje ZBP mogą im pomóc znaleźć użyteczne rozwiązania w tym względzie. Mamy nadzieję, że wyższe uczelnie, a zwłaszcza uniwersytety, nigdy nie staną się tylko „producentami" kształcenia wyższego i innych usług edukacyjnych. Pomiędzy wzorem „świątyni nauki" a „przedsiębiorstwem" uczelnie muszą znaleźć własne rozwiązania, które pozwolą im nie tylko przetrwać, ale też wzmocnić pozycję wielofunkcyjnych jednostek naukowo-dydaktycznych i kulturotwórczych.

8.2. Makroekonomiczne uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce

Szkolnictwo wyższe stanowi integralny element krajowego systemu społeczno-gospodarczego. Tempo i kierunki jego rozwoju w sposób naturalny determinowane są przez krajowe uwarunkowania makroekonomiczne. Ponadto, wraz z procesami globalizacji i integracji europejskiej, sektor ten podlega coraz silniejszym wpływom zewnętrznym, zarówno w układzie dopływu, jak i odpływu zasobów, w tym zwłaszcza ludzkich i finansowych.

8.2.1. Aspekty diagnostyczne

– W 457 szkołach wyższych w Polsce (131 publicznych i 326 niepublicznych) kształci się ok. 2 mln studentów, a wskaźnik skolaryzacji należy do najwyższych na świecie. W Polsce jest najwięcej szkół wyższych w Europie, przy czym sektor szkolnictwa wyższego ma bardzo zdywersyfikowaną strukturę, o dużej rozpiętości skali działania i dominacji oferty edukacyjnej w tzw. niskonakładowych kierunkach kształcenia (zwłaszcza w sektorze niepublicznym). Sektor szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzuje niski stopień umiędzynarodowienia (zwłaszcza w aspekcie napływu studentów zagranicznych).
– Szacunki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wskazują, że nakłady na szkolnictwo wyższe wynoszą w Polsce ok. 1,6 PKB i są o 0,1 p.p. wyższe od średniej dla krajów europejskich. Jednocześnie dane EUROSTATU za 2008 rok wskazują, że PKB *per capita* w Polsce wynosi ca 57% średniej dla krajów UE i lokuje nasz kraj na czwartym miejscu od końca [Łotwa (56%), Rumunia (46%), Bułgaria (40%) natomiast Słowenia (90%), Czechy (80%)].
– Finansowanie działalności dydaktycznej uczelni wyższych odbywa się wedle algorytmu nieuwzględniającego efektów kształcenia, a bazującego przede wszystkim na liczbie kształconych studentów, doktorantów i parametrach działalności naukowo-badawczej.
– Wycinkowe badania i szacunki wskazują, że struktura społeczna studentów w uczelniach publicznych i niepublicznych nie jest jednakowa, co wraz z systemem finansowania przyczynia się do ponoszenia większych nakładów prywatnych na kształcenie w jednostkach niepublicznych o znacząco niższym potencjalne naukowo-dydaktycznym. W istniejącej strukturze organizacyjnej systemu edukacji narodowej (w tym sektorze szkół wyższych) procesy selekcji społecznych w toku procesu kształcenia przyczyniają się do zwiększania nierówności społecznych, w największym stopniu w aspekcie kwalifikacyjnym.
– Komercjalizacja kształcenia w szkołach wyższych wpływa na pogarszanie się jakości efektów kształcenia (m.in. poprzez umasowienie i mniejszą skłonność jednostek do selekcji opartej na uzyskiwanych przez studentów wynikach).

8.2.2. Aspekty projekcyjne

Globalny kryzys finansowy i gospodarczy zwiększa ryzyko ograniczania wolumenu lub udziału nakładów na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa.

– Skala kryzysu finansowo-gospodarczego w UE stanowić będzie czynnik wyznaczający wolumen wsparcia finansowego krajów członkowskich funduszami unijnymi, zasilającymi sektor nauki i szkolnictwa wyższego.
– W perspektywie dekady 2010-2020 następować będzie systematyczny spadek liczby ludności w wieku 19-24 lata (w tym maturzystów), co przy utrzymaniu obecnej relacji: kandydaci na studia – maturzyści oraz uwzględnieniu stopnia „wydrenowania" popytu na kształcenie wyższe w starszych wiekowo kohortach spowoduje spadek liczby kandydatów nawet o 30%.
– Spadek liczby kandydatów na studia oraz popyt na rekwalifikację osób aktywnych zawodowo (m.in. na skutek procesu starzenia się kwalifikacji oraz wydłużenia okresu aktywności zawodowej) prowadzić będzie do restrukturyzacji oferty edukacyjnej (w kierunku masowych kursów dokształcających lub aktualizujących kwalifikacje, komercyjnych studiów podyplomowych, elitarnych studiów doktoranckich), przyczyniając się do zmiany struktury finansowania kształcenia ze środków budżetowych i pozabudżetowych.
– Koszty kształcenia stanowić będą czynnik zmian struktury sektora szkolnictwa wyższego poprzez procesy konsolidacji i likwidacji jednostek nieefektywnych, zwłaszcza w sektorze niepublicznym.
– Koncentracja siedzib central wielkich i dużych przedsiębiorstw, banków czy instytucji w Warszawie utrudniać będzie tworzenie sieci powiązań organizacyjno-finansowych uczelni z praktyką w regionach zlokalizowanych poza stolicą (np. *corporate university*) zmuszając je do aliansów z sektorem małych i średnich przedsiębiorstw (MIŚ/SME), których potencjał ograniczy w nich rozwój badań podstawowych.
– Nasycenie praktyki kadrami z dyplomami szkół wyższych, zwłaszcza o profilu społeczno-ekonomicznym (administracja, ekonomia, prawo, pedagogika, zarządzanie) ograniczy rolę dyplomu jako czynnika selekcji na rynku pracy oraz zmniejszy średni zwrot z prywatnych inwestycji w wykształcenie wyższe przy jednoczesnym procesie polaryzacji dochodów (tzw. kominy i doliny wynagrodzeń) w zależności od jakości kwalifikacji. Nastąpi zmiana struktury kształcenia ku wzrostowi znaczenia kierunków inżynieryjno-technicznych, informatycznych, opieki medycznej i socjalnej, ochrony środowiska).
– Zmniejszenie możliwości zarobkowania ekstensywną działalnością dydaktyczną zdywersyfikuje status zawodowy i materialny pracowników uczelni.
– Zintensyfikowany zostanie proces globalnego „*brain-drain*" zarówno w segmencie studentów jak i kadry[63].

W tych okolicznościach bez silnego zewnętrznego impulsu, przed polskim szkolnictwem wyższym rysuje się perspektywa obniżania jego pozycji i coraz większego odstawania od potrzeb nowoczesnego państwa oraz osłabienia w stosunku do innych krajów, zwłaszcza w ramach Unii Europejskiej. Rozwiązaniem, które mogłoby poprawić tę sytuację, jest zarysowana niżej koncepcja zorganizowania szkoły wyższej jako przedsiębiorstwa edukacyjno-badawczego.

8.3. Szkoła wyższa jako przedsiębiorstwo edukacyjno-badawcze

Rozwój każdej niemal dziedziny życia determinuje system ekonomiczno-finansowy, którego komponentem są zasady rynkowe, dość często mniej lub bardziej wspomagane instrumentami polityki państwa, a także środkami publicznymi. Niezbędne wydaje się poddanie znacznej części – ale nie całości – działalności edukacyjno-badawczej regułom komercyjnym. Wymaga to tym samym stosowania zasad funkcjonowania zbliżonych, po adekwatnej adaptacji, do obowiązujących w sferze gospodarczo-finansowej. Poprzez analogię, w działalności szkoły wyższej można wyróżnić:
– działalność handlową (merytoryczną), którą wypełnia oferta dydaktyczna i badawcza finansowana:

[63] W warunkach nasilającej się globalnej mobilności pracowników coraz wyraźniej zaznacza się zjawisko polegające na tym, że gdzie indziej ponoszone są koszty kształcenia, a gdzie indziej odbywa się wykorzystanie tego wykształcenia. Coraz częściej wykształceni w Polsce absolwenci wyższych uczelni realizują swój potencjał pracy w innych krajach.

- środkami publicznymi,
- środkami prywatnymi;

– system organizacji finansowania i kształtowania na jego podstawie rozwoju;
– zaplecze administracyjno-infrastrukturalne

8.4. Zasady organizacji i zarządzania uczelnią w formule przedsiębiorstwa

Sprawność i jakość zarządzania uczelnią, podobnie jak podmiotem gospodarczo-finansowym, będzie warunkować przyjęty model funkcjonowania, w obrębie którego zasadnym byłoby wyodrębnienie, co najmniej – względnie jednorodnych – następujących obszarów:
– handlowy z ofertą usługowo – produktową z podziałem na:
- edukację,
- badania i doradztwo,
- wydzielone przedsięwzięcia gospodarcze;

– finansów i rozwoju;
– administrację i infrastrukturę (zwłaszcza informatyczną);
– kontrolę wewnętrzną (audyt).

Przedsiębiorstwa i instytucje finansowe wyodrębniają z reguły więcej obszarów zarządzania, ale dla szkoły wyższej, jako wyjściowa, zasadna byłaby prostsza i mniej kosztowna struktura. W miarę rozwoju działalności i potrzeb oraz możliwości finansowych mogłaby następować rozbudowa modelu organizacji i jego funkcjonowania.

Poniżej przedstawiono wstępny zarys propozycji systemu organizacji i zarządzania przedsiębiorstwem edukacyjno-badawczym, z wykorzystaniem powszechnie znanych rozwiązań w innych dziedzinach gospodarczych. Opracowanie względnie szczegółowych zasad i zarządzania powinno zostać „uspójnione" z regułami obowiązującymi w szkolnictwie wyższym i istniejącym systemem prawnym, bez wykluczenia potrzebnej jego modernizacji.

8.4.1. Działalność handlowa i promocyjno-marketingowa

Posiadana oferta handlowa oraz jakość i sprawność sprzedaży ma decydujące znaczenie dla prowadzonego biznesu komercyjnego. Konieczna jest zasadnicza koncentracja na rozpoznaniu i oszacowaniu popytu rynkowego na usługi edukacyjno-badawcze oraz przygotowaniu na tej podstawie adekwatnej podaży. Całość funkcjonowania obszaru handlowego (jej organizacja i zarządzanie) powinna pozwalać przynajmniej na:
– identyfikowanie potrzeb rynku oraz tworzenie usług i produktów w zakresie:
- edukacji i szkoleń,
- badań oraz doradztwa i ekspertyz;

– promocję i sprzedaż posiadanej oferty handlowej;
– inicjatywy założycielskie nowych przedsięwzięć z udziałem podmiotów gospodarczych.

Sprawność procesu handlowego wymaga spójnego i funkcjonalnego powiązania wymienionych dziedzin z potrzebnym potencjałem kadrowym oraz zapleczem logistycznym. Ma to zastosowanie zarówno przy komercyjnym finansowaniu własnej działalności, jak i przy wykorzystaniu środków publicznych (bez względu na źródło pochodzenia).

8.4.2. Badanie rynku i przygotowywanie oferty handlowej

Rozpoznanie potrzeb sfery realnej oraz sektora finansowego powinno poprzedzać przygotowanie oferty usługowo-produktowej. Należy sądzić, że podstawowe znaczenie będzie dotyczyć:
– edukacji w zakresie ogólnym (studia I, II, III stopnia);
– uzupełniających studiów (np. podyplomowych);
– szkoleń specjalistycznych;

– doradztwa;
– ekspertyz;
– badań naukowych (w różnym zakresie, w zależności od typu uczelni);
– innych form działalności.

Posiadane zasoby kadrowe i ich potencjał merytoryczny wyznaczają kierunek zainteresowania określonymi fragmentami rynku. Należy mieć na uwadze także sprzężenie zwrotne, czyli oddziaływanie zidentyfikowanych potrzeb rynku na rozwój zasobów uczelnianych. Badanie rynku wymagać będzie przede wszystkim:
– znajomości uwarunkowań makroekonomicznych, determinujących potrzeby podmiotów gospodarczych;
– bezpośredniego dotarcia do podmiotów sfery gospodarczo-finansowej, mieszczących się w ogólnym profilu uczelni i jej mocnych specjalizacjach;
– identyfikowania prospektywnych dziedzin edukacyjno-badawczych;
– wykorzystania wyspecjalizowanych firm badających rynek.

Jakość badania rynkowego warunkuje trafność przygotowywanej oferty handlowej, a także jej trwałość, co będzie kształtować uzyskiwaną w przyszłości efektywność posiadanej oferty handlowej.

W fazie tworzenia oferty usługowo-produktowej następuje łączenie zidentyfikowanych potrzeb rynkowych z możliwościami twórczymi środowiska akademickiego. Dlatego poziom atrakcyjności powstającej oferty warunkowany jest głównie przez:
– wcześniejsze dogłębne rozpoznanie oczekiwań określonego segmentu rynku;
– zasoby kadrowe i możliwości ich zewnętrznego wzmacniania;
– wartość dodaną środowiska akademickiego z jego uogólnioną „refleksją teoretyczną";
– jakość infrastruktury technologicznej;
– ramową politykę cenową i zakres jej elastyczności.

Znajomość realiów rynkowych wraz z potrzebą ich świadomego kształtowania powinna tworzyć produkty o satysfakcjonującej wartości rynkowej. Samo posiadanie produktów, nawet wyjątkowo atrakcyjnych, nie stanowi jednak warunku wystarczającego do realizacji celów biznesowych w działalności edukacyjno-badawczej. Ostateczne rezultaty determinowane są przez umiejętności handlowe, wspierane promocją i marketingiem, co oznacza potrzebę stosowania uznanych mechanizmów zarządzania sprzedażą, praktykowanych w świecie gospodarczym.

8.4.3. Promocja i sprzedaż

Wcześniejsze dogłębne badania rynkowe i przygotowana na ich podstawie adekwatna oferta handlowa powinny ułatwić dotarcie do zainteresowanych odbiorców. Konieczne jest jednak aktywne promowanie swoich usług i produktów z wykorzystaniem właściwych narzędzi promocyjno-marketingowych, a także wyspecjalizowanego zewnętrznego wsparcia. Ramy doboru strategii marketingowej określą możliwości finansowe. Wydaje się, że wybory mogłyby się koncentrować na:
– bezpośrednim docieraniu do potencjalnych klientów;
– wykorzystaniu internetu (dość skuteczne narzędzie);
– prasie i innych mediach.
Największą skuteczność osiąga się przy wykorzystaniu mediów elektronicznych (radia i telewizji), ich wysoki koszt jest jednak poważnym ograniczeniem, zwłaszcza dla wyższych uczelni. Należałoby natomiast przy użyciu narzędzi Public Relations (PR) kształtować w telewizji odpowiednie oblicze szkół wyższych, upodabniając te działania do reklamy wizerunkowej. Duże możliwości tworzy komentowanie bieżących ważnych wydarzeń, np. gospodarczych, politycznych itp. W ostatnich latach problematyka ekonomiczna została zmonopolizowana przez ekonomistów i analityków z sektora finansowego, a wydaje się, że przedstawiciele środowiska akademickiego są predysponowani do takiej roli. Podjęcie starań w tym względzie mogłoby być dobrym instrumentem marketingu wizerunkowego i zupełnie bezkosztowego.

Wymienione wyżej kanały promocyjno-marketingowe powinny zapewnić wystarczające wsparcie sprzedaży.

W sferze gospodarczo-finansowej z reguły występuje oddzielenie procesu tworzenia produktów i usług od ich sprzedaży. Natomiast obszar edukacyjno-badawczy, w tym ekspercko-doradczy, wymaga raczej konsolidacji, choć w praktyce prawdopodobnie zajdzie potrzeba wspomagania autorów oferty wykonawstwem spoza zespołu projektowego. Wydaje się jednak, że łączenie projektowania i realizacji powinno być efektywniejsze, zwłaszcza w procesie edukowania oraz szkolenia. Zatem na rezultaty handlowe wpływ będą miały:
– wyjściowa oferta usługowo-produktowa (zawartość merytoryczna);
– kompleksowość oferty (możliwość zaspokajania potrzeb ekspercko-doradczych oraz edukacyjno–szkoleniowych);
– jakość realizacyjna, głównie potencjał kadrowy, dostosowany do rodzaju świadczonej usługi;p
– forma sprzedaży (realizacji świadczonego projektu), zwłaszcza w odniesieniu do edukacji i szkoleń: dobór metody przekazu i jakość materiałów edukacyjno-szkoleniowych;
– indywidualizacja oferty cenowej i dostosowywanie do odbiorcy.
Działalność komercyjna wyższej uczelni musi rządzić się regułami rynkowymi, dlatego ukształtowane zasady współczesnego biznesu wymagają odpowiedniej adaptacji na obszarze sprzedaży produktów uczelnianych. Organizacja i zarządzanie tą sferą będzie bezpośrednio wpływać na wolumeny i wartość realizowanej sprzedaży. Ważnym determinantem, jak w każdych warunkach rynkowych, będzie cena i jakość oferowanych produktów i usług.

8.4.4. Inicjatywy założycielskie nowych przedsięwzięć

Należy sądzić, że dla pewnego zakresu oferty handlowej, a być może dla całego obszaru komercyjnego, lepszym kanałem dystrybucji mógłby być odrębny podmiot prawny. Wydaje się także, że taka inicjatywa mogłaby łączyć wartość intelektualną szkoły wyższej z zasobami finansowymi podmiotów komercyjnych. Charakter wspólnego przedsięwzięcia określałby wybór właściwej formy organizacyjnej.

Znaczna część kadr uczelnianych funkcjonuje w strukturach biznesowych poza uczelnią, co zaspokaja ich materialne i zawodowe potrzeby. Stworzenie możliwości rozwoju szkół wyższych z udziałem podmiotów gospodarczo-finansowych byłoby zatem utrwaleniem relacji istniejących w formalnych i zorganizowanych strukturach łączących świat nauki i praktyki. W sposób naturalny pojawiałyby się mechanizmy kojarzące popyt i podaż na badania naukowe, choć głównie dotyczące doradztwa i ekspertyz. Przykładem może być obszar gospodarczo-finansowy, na którym odrębne podmioty gospodarcze mogłyby świadczyć usługi w zakresie:
– doradztwa: finansowego, zarządzania, restrukturyzacji, tworzenia strategii rozwojowych;
– wycen majątkowych;
– ocen ratingowych;
– ocen analityczno-prognostycznych;
– audytu finansowego.

Wymienione przykłady dotyczą tylko jednej sfery. Nie mniejsze możliwości tworzą również inne dziedziny i dyscypliny naukowe, w obrębie których kojarzenie potrzeb praktyki z potencjałem akademickim jawi się jako naturalna kolej rzeczy.

8.4.5. Finanse i rozwój

Na tym etapie kształtowania modelu funkcjonowania wyższej uczelni zasadne jest połączenie problematyki bieżącego zarządzania finansami i projektowania rozwoju w jednym obszarze organizacyjnym. W przyszłości te dwie sfery mogą być rozdzielone, choć związek funkcjonalny między nimi powinien zostać zachowany.

8.5. Zasady zarządzania finansami uczelni

System finansowy uczelni musi stanowić konsolidację klasycznej działalności uczelnianej (opisanej ustawowo i zasad jej prowadzenia) i własnej przedsiębiorczości z niezbędnym i koniecznym wyodrębnieniem, pozwalającym określać rezultaty każdej z tych sfer oddzielnie.

Koniecznym elementem systemu finansowego powinien być system oceny podstawowych jednostek organizacyjnych (wydziałów, katedr, instytutów i innych), co wymagać będzie zaprojektowania wewnętrznych cen rozliczeniowych, zapewniających porównywalność wszystkich podmiotów struktury organizacyjnej. Nie wszystkie bowiem jednostki uczelniane mają jednakowe możliwości kreowania dochodów, choć tworzą potencjał dla innych i ponoszą koszty. System finansowy oparty na wewnętrznych cenach transferowych będzie jednocześnie podstawą adekwatnego systemu motywacji.

Rozważyć należy również wprowadzenie w uczelniach publicznych zestawu podstawowych kryteriów ekonomicznych, warunkujących dotowanie inwestycji (np. wskaźniki zadłużenia, wielkości majątku trwałego) – analogicznie do istniejących ograniczeń (np. w samorządach). W przypadku możliwości korzystania z dotacji na inwestycje przez uczelnie niepubliczne mógłby być stosowany analogiczny mechanizm.

W politykę finansową warto wkomponować utrzymywanie minimalnego poziomu kapitałów traktowanych jako amortyzator ryzyka w długofalowej działalności uczelni. Natomiast ideę zarządzania kapitałem można byłoby oprzeć na tzw. polityce antycyklicznej. Polegałoby to na tworzeniu kapitałów rezerwowych z zysków w okresie prosperity i ich ewentualnym wykorzystywaniu w czasie trudności finansowych (np. niż demograficzny). W tym miejscu sygnalizowany jest tylko sam pomysł, który będzie wymagał dopracowania i uszczegółowienia.

8.5.1. Struktura systemu zarządzania finansami uczelni

Podstawowa struktura zadaniowa obszaru finansowo-rozwojowego to:
– przyjęty model finansowego zarządzania i dostosowany system finansowo-księgowy;
– zarządzanie kosztami i optymalizacja podatkowa;
– zarządzanie przepływami i pozyskiwanie źródeł finansowania;
– system oceny jednostek organizacyjnych i motywacji;
– identyfikacja rodzajów ryzyka i sposoby jego ograniczania;
– zarządzanie kapitałem;
– planowanie finansowe;
– strategia rozwoju.
Sposób zorganizowania i ustalenia zasad systemu finansowego w zarządzaniu działalnością handlową warunkowany jest skalą tej działalności. Struktura organizacyjna tego obszaru powinna przede wszystkim zapewniać realizację wymienionych funkcji, które pozwolą właściwie określać cele biznesowe i następnie efektywnie je osiągać.

8.5.2. Rola kanclerza w zarządzaniu uczelnią

Obecny system zarządzania uczelnią (zwłaszcza publiczną) nie odpowiada współczesnym wymogom sprawnego funkcjonowania nowoczesnej szkoły wyższej w zestawieniu z zagranicznymi doświadczeniami krajów wysoko rozwiniętych, a także organizacji w dużym stopniu działającej na zasadach rynkowych. Czynnikiem decydującym o tym stanie jest zasada kadencyjnego wyboru władz uczelnianych, z rektorem na czele. Podobnie jak w służbie zdrowia warto zadać pytanie, czy dobry lekarz może być dobrym dyrektorem szpitala, tak w szkolnictwie wyższym zasadne byłoby rozważenie, czy dobry naukowiec może być dobrym zarządzającym uczelnią? Należy jednak wziąć pod uwagę, że sfera naukowa i dydaktyczna nie poddają się w pełni regułom rynkowym. W tych okolicznościach osoba kanclerza może stać się kluczowym elementem wprowadzającym profesjonalny system zarządzania szkołą.

W pierwszej kolejności wymaga to konkursowego trybu wyboru kanclerza, analogicznego do zasad powoływania dyrektora zarządzającego firmą komercyjną. Selekcja winna obejmować kandydatów przede wszystkim posiadających doświadczenie menedżerskie, również spoza kręgu osób związanych z nauką i szkolnictwem wyższym. W komisjach konkursowych, oprócz przedstawicieli kadry uczelnianej, reprezentowane powinny być środowiska gospodarcze, organizacje korporacji zawodowych oraz władze państwowe i samorządowe (Rady Powiernicze).
Zatrudnienie kanclerza następowałoby na podstawie kontraktu menedżerskiego, z poziomem wynagrodzenia adekwatnym dla szefów firm komercyjnych o podobnej wielkości. W ten sposób powstałaby szansa na pozyskanie dobrych menedżerów, w tym odrzucających sektor publiczny i spółki skarbu państwa ze względu na istniejące ograniczenia płacowe.

Kolejnym ważnym elementem winny być kompetencje kanclerza, sytuujące go w pozycji osoby realnie zarządzającej uczelnią. W jego rękach powinny być zatem wszystkie decyzje o charakterze ekonomiczno-finansowym, takie jak decydowanie o strukturze organizacyjnej, inwestycje, zaciąganie zobowiązań finansowych, polityka kadrowa. Władzom elekcyjnym pozostałaby natomiast sfera dydaktyki, badań i stopni naukowych oraz reprezentacji na zewnątrz. Zastrzeżenia wymagałaby konieczność konsultowania z kanclerzem tych decyzji, które miałyby skutki finansowe dla uczelni. Powyższe propozycje nie naruszają jednak powszechnie akceptowanej na uczelniach zasady, że kierownikiem uczelni jest demokratycznie wybrany rektor, cieszący się autorytetem naukowym i dydaktycznym.

8.6. Nowe (potencjalne) źródła finansowania

Przedstawione we wstępie szacunki MNiSW wskazują na względnie wysokie nakłady na szkolnictwo wyższe na tle średniej dla krajów europejskich, wydaje się więc zasadne poszukiwanie nowych źródeł finansowania i ich racjonalnej struktury. Niżej wskazuje się istniejące obecnie możliwości, wśród których, oprócz tradycyjnych (publicznych i prywatnych), należy przede wszystkim wykorzystać środki unijne. W zasięgu zainteresowania należy mieć również pożyczanie z sektora finansowego, głównie bankowego.

8.6.1. Środki z budżetu

Środki z budżetu dzielone są między uczelnie przy pomocy różnych zasad i narzędzi. W Polsce są one w większości dzielone przy pomocy przyjętego w latach dziewięćdziesiątych algorytmu uwzględniającego liczbę studentów, doktorantów, kadry naukowej i aktywności badawczej. Alternatywą tego sposobu rozdziału środków na szkolnictwo wyższe mógłby być powszechny bon edukacyjny. Bon edukacyjny zwiększy konkurencyjność pomiędzy szkołami wyższymi, a co za tym idzie, jakość oferowanych usług. Państwo mogłoby różnicować wartość bonu edukacyjnego w zależności od kierunku studiów (np. wyższa na kierunkach ścisłych, niższa na kierunkach nauk społecznych). Bon edukacyjny można byłoby „wykorzystać" wyłącznie na kierunkach, które uzyskały pozytywną ocenę jakości kształcenia wydaną przez PKA. System bonów edukacyjnych ma też wiele wad i dlatego opowiadamy się za takim systemem finansowania publicznych szkół wyższych, który łączy dotacje budżetowe dla uczelni z zasadą powszechnego czesnego.

8.6.2. Współpłatność studentów za studia – czesne

W tym modelu studenci będą ponosić częściową odpłatność za studia na wybranej przez siebie uczelni przy jednoczesnej modyfikacji systemu stypendialnego, tak aby zagwarantować każdemu zdolnemu kandydatowi na studia możliwość studiowania (konieczność zmian konstytucyjnych). Szerzej omawiamy to zagadnienie w innej części raportu.

8.6.3. Środki z projektów unijnych

Środki z Unii Europejskiej stanowić mogą ważne i dotychczas, niestety, relatywnie mało wykorzystywane przez polskie uczenie źródło finansowania. Nowy system zarządzania szkołą wyższą, wprowadzający sprawniejsze i efektywniejsze wsparcie administracyjne w procesie ubiegania się o te fundusze, powinien sprzyjać zwiększeniu skali unijnego finansowania uczelni. Wspomagająca

może być także rola proponowanego poniżej Narodowego Funduszu Szkolnictwa Wyższego, m.in. w postaci udzielanych mniejszym i słabszym uczelniom poręczeń wymaganych w procedurze przetargowej.

8.6.4. Środki o charakterze filantropijnym (*fund raising*)

Regulacje podatkowe winny umożliwić efektywne wspieranie szkół wyższych za pomocą darowizn, spadków i zapisów, a działania propagatorskie sprzyjać tworzeniu się „kultury dawania".

8.6.5. Sektor finansowy

W gospodarce rynkowej naturalnym źródłem uzupełnienia środków własnych jest sektor finansowy. Nabiera on szczególnego znaczenia przy pozyskiwaniu dodatkowych źródeł finansowania, potrzebnych do realizacji projektów niemających pokrycia w bieżących dochodach. Zasadnicze znaczenie będzie miała biznesowa ocena projektowanych przedsięwzięć oraz wiarygodność i potencjał ekonomiczny uczelni. Wśród możliwych źródeł finansowania do najważniejszych należą:
– kredyty,
– emisja instrumentów dłużnych.

Dostępność komercyjnych źródeł finansowania oraz ich cena będzie warunkowana ukształtowaną pozycją rynkową uczelni i jej możliwościami handlowymi, zarówno w sferze tworzenia oferty, jak i sprawności sprzedażowej.

8.7. Możliwe instrumenty finansowe i instytucje wspierające działalność uczelni

Przedstawione wyżej potencjalne źródła finansowania wymagają zastosowania adekwatnych instrumentów finansowych. Ważna jest ich optymalna i możliwa do zastosowania konstrukcja. Oprócz identyfikacji nowych źródeł finansowania konieczne jest zatem przygotowanie stosownej inżynierii finansowej.

8.7.1. Narodowy Fundusz Szkolnictwa Wyższego

Postuluje się utworzenie Narodowego Funduszu Szkolnictwa Wyższego, który byłby dysponentem środków publicznych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe. Ta wyspecjalizowana agencja zarządzałaby środkami przeznaczonymi na finansowanie zarówno studentów, jak i uczelni. Podstawowe funkcje Funduszu to:
– dysponowanie środkami państwowymi na działalność dydaktyczną uczelni (podział między uczelnie, egzekwowanie powinności sprawozdawczych);
– dysponowanie środkami na stypendia dla studentów, przekazywanymi do uczelni (podział między uczelnie, egzekwowanie powinności sprawozdawczych);
– dysponowanie środkami (pośrednio lub bezpośrednio) przeznaczonymi na kredytowanie studentów – zmodyfikowany system kredytu studenckiego / pożyczek studenckich;
– możliwość udzielania poręczeń dla uczelni (środki unijne, kredyty itp.);
– możliwość udzielania pożyczek (poręczeń) dla uczelni przejmujących inne, upadające uczelnie;
– możliwość udzielania poręczeń dla kredytów zaciąganych na cele rozwojowe uczelni a niestanowiących typowych (księgowych) inwestycji – np. tworzenie nowych kierunków studiów.

8.7.2. Stypendia

System stypendialny musi być dostosowany do przyjętego modelu finansowania. Zakładamy, że ważniejszym sposobem finansowania kształcenia w szkołach wyższych niż stypendia będą kredyty i pożyczki studenckie.

8.7.3. Kredyty i pożyczki (w tym studenckie)

Postuluje się dokonanie weryfikacji systemu kredytów studenckich oraz wprowadzenie pożyczek studenckich[64]. W Europie obowiązuje kilka różnych systemów spłaty kredytów studenckich (m.in. tzw. podatek absolwencki, spłata po uzyskaniu odpowiedniego progu dochodu). Należy wprowadzić takie rozwiązania, które spełnią potrzeby i oczekiwania przyjętego wariantu finansowania szkolnictwa wyższego – stan obecnego systemu kredytów studenckich przedstawiono w Załączniku 2.

8.7.4. Unie kredytowe – niezarobkowe przedsiębiorstwa finansowe na terenie szkół wyższych.

Finansowe przedsiębiorstwo niezarobkowe to rozpowszechnione m.in. na terenie USA unie kredytowe, których działalność dopuszczona jest w środowiskach jednorodnych zawodowo lub socjalnie.

Przesłankami decydującymi o wyrażeniu zgody na rozwój tego rodzaju działalności w obrębie armii[65], administracji oraz szkolnictwa były kwestie socjalne oraz polityka państwa wspierająca pozycję ekonomiczną środowisk o szczególnym znaczeniu dla rozwoju i stabilności kraju.

Unie prowadzące uproszczone usługi finansowe na rzecz osób związanych okresowo lub stale ze sferą nauki i szkolnictwa osiągnęły znaczący potencjał ekonomiczny, a jednocześnie wzięły na swoje barki wiele zadań służących rozwojowi uczelni i budowie potencjału materialnego środowisk lokalnych.

Wobec poważnego niedoboru środków finansowych w polskim szkolnictwie wyższym oraz stosunkowo niskiego statusu materialnego pracowników nauki i studentów warto przeanalizować ewentualność utworzenia ogólnokrajowego systemu podobnych instytucji na obszarze szkół wyższych.

Wyciągając wnioski z dotychczasowej działalności w Polsce SKOK-ów i banków, warto rozważyć utworzenie niezarobkowego przedsiębiorstwa finansowego związanego organizacyjnie z (propozycja utworzenia) Krajowym Funduszem Szkolnictwa Wyższego, KRASP oraz Parlamentem Studentów RP.

Zadaniem takiej instytucji byłoby:
– prowadzenie rozliczeń w obrębie szkolnictwa;
– udzielanie kredytów krótko- i średnioterminowych dla studentów i pracowników;
– wspieranie współpracy uczelni ze światem biznesu;
– wspieranie kontaktów uczelni z ich absolwentami.

8.7.5. Regulacje podatkowe

Regulacje podatkowe, które powinny wspierać rozwój szkolnictwa wyższego:
– uznanie uczelni za podmioty mogące korzystać z 1% odpisu podatkowego (PIT – analogicznie do organizacji pożytku publicznego lub poprzez wprowadzenie podobnego mechanizmu w CIT);
– jednoznaczne przepisy w zakresie VAT;
– jednoznaczne zwolnienie w zakresie podatku dochodowego (np. likwidacja konieczności odprowadzania CIT od składek na PFRON).

---

[64] W załączniku przedstawiamy opracowanie Anety Janiszewskiej z Banku Gospodarstwa Krajowego, dotyczące systemu preferencyjnych kredytów studenckich w Polsce. System ten, z którym wiązano duże nadzieje, przeżywa wyraźny kryzys.

[65] W Stanach Zjednoczonych największa unia kredytowa działa w sektorze sił zbrojnych Marynarki (*Navy*)

8.8. Administracja i infrastruktura

Zaplecze administracyjne i infrastruktura technologiczno-informatyczna stanowi ważny element dla jakości funkcjonowania obszaru merytorycznego, a także określa jego sprawność handlową. Należy sądzić, że część funkcji administracyjnych może zostać wydzielona poza strukturę uczelni (*outsourcing*) przy zachowaniu jedynie tych bezpośrednio związanych ze wspomaganiem zasadniczej części działalności uczelnianej.

W obecnych uwarunkowaniach największe znaczenie posiada infrastruktura informatyczna powiązana z dobrze rozpoznanymi aktualnymi i przyszłymi potrzebami uczelni. Biorąc pod uwagę rozwój, nabywane systemy informatyczne powinna charakteryzować konieczna elastyczność niezbędna do współistnienia z innymi systemami w przyszłości. Sprzęt i systemy informatyczne mają kluczowe znaczenie dla sprawności i wizerunku szkoły wyższej z konsekwencjami dla efektywności jej funkcjonowania.

Istotnym elementem nowoczesnej infrastruktury szkół wyższych mogą stać się coraz bardziej upowszechniające się elektroniczne legitymacje studenckie, które pozwalają zweryfikować tożsamość studenta, umożliwiając dostęp do obiektów uniwersyteckich, np. bibliotek, akademików i ośrodków sportowych. W większości polskich miast karta może służyć jako bilet elektroniczny w publicznych środkach transportu, a także jako środek wnoszenia opłat na parkingach miejskich. Posiadaczom karty przysługuje zniżka studencka we wszystkich miejscach, które taką zniżkę oferują. Karty stopniowo wzbogaca się o dodatkowe funkcje – mogą one służyć np. jako elektroniczna portmonetka, umożliwiająca studentom realizowanie płatności za posiłki w stołówce lub ksero w bibliotece. Na niektórych uczelniach elektroniczne karty studenckie służą jako nośnik podpisu elektronicznego. Studenci mogą wówczas złożyć podpis w formie elektronicznej, co oszczędza im kłopotów związanych z wizytą w dziekanacie oraz wypełnianiem dokumentów papierowych. Jako że karta umożliwia weryfikację tożsamości, studenci uzyskują dostęp do niektórych dokumentów znajdujących się na serwerach uczelni, a także do kiosków informacyjnych, pozwalających na uzyskanie informacji o prowadzonych zajęciach. Konieczne jest wprowadzenie zmian prawnych likwidujących istniejące ograniczenia w tak pełnym zastosowaniu możliwych rozwiązań dotyczących elektronicznej legitymacji studenckiej

8.9. Audyt wewnętrzny i *compliance*

W ujęciu standardowym funkcje audytu wewnętrznego i *compliance* występują oddzielnie. Wydaje się, że w strukturach uczelnianych ich połączenie jest dopuszczalne z uwagi na zbliżony charakter zadań. Przy czym należy przyjąć, że zasadnicze znaczenie ma kontrola wewnętrzna i przede wszystkim do jej potrzeb należy dostosować zasoby kadrowe.

W obrębie szeroko rozumianej kontroli wewnętrznej podstawowymi zadaniami są:
– monitorowanie przestrzegania zewnętrznych i wewnętrznych regulacji prawnych, co będzie się pokrywać z funkcjami *compliance*;
– audyt finansowy.
Bieżąca współpraca z audytorem zewnętrznym powinna podnieść sprawność i efektywność zarządzania działalnością uczelnianą.

W zakresie zadań *compliance* szczególne znaczenie powinno się nadać zgodności publicznego wizerunku uczelni i jej pracowników zaliczanych do kategorii osób o dużym prestiżu społecznym z istniejącą praktyką w bieżącym postępowaniu. Wydaje się, że w obrębie zadań *compliance* mogłoby się mieścić dokonywanie środowiskowych ocen etycznych. Brak zgodności między uznanymi standardami postępowania, a jej praktycznym wyrazem determinuję bowiem pozycję rynkową każdego podmiotu, również szkoły wyższej.

Wprowadzenie przejrzystości systemu może być osiągnięte poprzez zapewnienie rzetelnej informacji – uczelnie korzystające ze środków publicznych zobligowane byłyby do publikacji raportów rocznych, zawierających zestandaryzowany zestaw informacji finansowych oraz informacji o działalności uczelni – co oznacza możliwość wdrożenia wiarygodnych narzędzi „benchmarkingowych". Działania te powinny być zintegrowane z działaniami w zakresie audytu wewnętrznego.

Przedstawiony w ogólnym i wstępnym zarysie pogląd na możliwość funkcjonowania szkół wyższych powinien zostać skoordynowany z zasadami obowiązującymi na obszarze edukacyjno-badawczym. W obecnych uwarunkowaniach za konieczną należy uznać racjonalną symbiozę komercyjnych reguł życia gospodarczego z odmienną logiką wielu aspektów świata akademickiego. O ile w sferze gospodarczo-finansowej kwestia udziału państwa zawsze będzie mniej lub bardziej dyskusyjna, o tyle edukacja i badania wymagają zaangażowania państwa i środków publicznych. Jednak o efektywności spożytkowania środków publicznych w znaczącym stopniu decydują reguły ekonomiczne powiązane z mechanizmami rynkowymi. Dlatego adaptowanie uznanych modeli ekonomiczno-finansowych z obszaru gospodarczego w szkolnictwie wyższym, wydaje się uzasadnionym i pożądanym kierunkiem myślenia.

9. Scenariusze rozwiązań ekonomiczno-finansowych dla szkolnictwa wyższego i ich skutków, z wykorzystaniem w/w analiz

Osiągnięcie postulowanych w tym raporcie celów strategicznych wymaga wielu fundamentalnych zmian w systemie finansowania, organizacji szkolnictwa wyższego i zarządzania nim. Do najważniejszych składników tej strategii do roku 2020 zaliczamy:

– wzrost roli mechanizmów rynkowych w funkcjonowaniu wyższych uczelni;
– ekonomizację zasad działania uczelni, będącą wynikiem presji konkurencyjnej i konieczności racjonalizacji wydatków publicznych;
– wprowadzenie powszechnej współpłatności (czesnego) na uczelniach wyższych w dwóch etapach: pierwszy do 2015 roku i drugi do 2020 roku;
– osiągnięcie poziomu finansowania szkolnictwa wyższego na poziomie 2% PKB, w tym utrzymania publicznych wydatków na szkolnictwo w wysokości nie niższej niż 1% PKB. Pozostała część wydatków na to szkolnictwo pochodziłaby ze źródeł prywatnych (zwłaszcza z czesnego);
– harmonijny rozwój szkół wyższych, w tym poprawę ich jakości; nie jest to możliwe bez wzrostu wydatków na badania i wdrożenia (B+R). Mając to na uwadze zakładamy osiągnięcie poziomu wydatków na ten cel w wysokości 2% do roku 2020. Jako cel pośredni przyjmujemy osiągnięcie do roku 2013 poziomu łącznych wydatków publicznych na naukę i szkolnictwo wyższe na poziomie 2% PKB, co było zresztą założone w programie wyborczym Platformy Obywatelskiej;
– wzrost roli mechanizmów rynkowych, poszerzenie wpływu interesariuszy na działalność szkół wyższych (Rady Powiernicze) oraz zmniejszenie roli administracji rządowej w funkcjonowaniu uczelni; wymaga to zmiany ładu instytucjonalnego szkolnictwa wyższego;
– zadania Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – wśród nich głównie:
  • przygotowanie i implementację strategicznych kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego;
  • dbanie o odpowiedni poziom wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe,
  • kontrolę przestrzegania zasad wydatkowania środków publicznych, przeznaczonych na wspieranie tego szkolnictwa.

  Zmiana roli i zasad działania tego ministerstwa byłaby zgodna z zasadami „dobrego rządzenia", której składnikiem jest m.in. przechodzenie od rządzenia (*governing*) do współzarządzania publicznego (*public governance*).

  Częścią systemu współzarządzania publicznego w zakresie szkolnictwa wyższego byłyby trzy instytucje odpowiedzialne za ład instytucjonalny szkolnictwa wyższego:

- Narodowy Fundusz Szkolnictwa Wyższego odpowiedzialny za podział środków publicznych między uczelnie, w tym także uczelnie niepubliczne, zgodnie z przyjętymi założeniami strategicznymi rozwoju szkolnictwa wyższego i zasadami kontraktowania form i kierunków kształcenia (wcześniej podaliśmy dokładniejszy zapis funkcji tej instytucji);
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego odpowiedzialna m.in. za równoprawne traktowanie uczelni w polityce publicznej i przestrzeganie zasad konkurencji w sektorze szkolnictwa wyższego;
- Polska Komisja Akredytacji i Uprawnień Akademickich, odpowiedzialna za przestrzeganie standardów kształcenia wyższego i nadawanie jednostkom uczelnianym uprawnień w zakresie trzech poziomów kształcenia: licencjackiego, magisterskiego i doktoranckiego

Zakładamy, że do roku 2013 zbudowane zostaną fundamenty prawno-instytucjonalne realizacji przedstawionej strategii, w tym zmiana odpowiednich zapisów konstytucyjnych i utworzenie instytucji odpowiedzialnych za ład publiczny szkolnictwa wyższego, a do 2015 roku także uruchomienie pierwszej fazy współpłatności za studia. Skuteczne zrealizowanie tego zadania wymagać będzie zdecydowanego wyegzekwowania poziomu wydatków publicznych na naukę i szkolnictwo wyższe na poziomie nie mniejszym niż 2% w 2013 roku. Realizacja tych celów wydaje się poważnie zagrożona ze względu na przedstawione poniżej tendencje i wyliczenia.

Jako cel strategiczny w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce w roku 2020 przyjęliśmy poziom 2% PKB, w tym nakłady ze środków publicznych nie mniejsze niż 1% PKB. Taki poziom finansowania, przy założeniu zmniejszenia liczby studentów (ze względów demograficznych) w porównaniu z obecnym stanem, pozwoli utrzymać wysokie wskaźniki skolaryzacji na poziomie wyższym i poprawić jakość kształcenia. Zmniejszenie liczby studentów na studiach I i II stopnia (licencjackich i magisterskich) zostałoby zrekompensowane wzrostem liczby osób uczestniczących w różnych formach kształcenia ustawicznego (LLL). Ten ostatni rodzaj kształcenia jest w naszym kraju zbyt słabo rozwinięty.

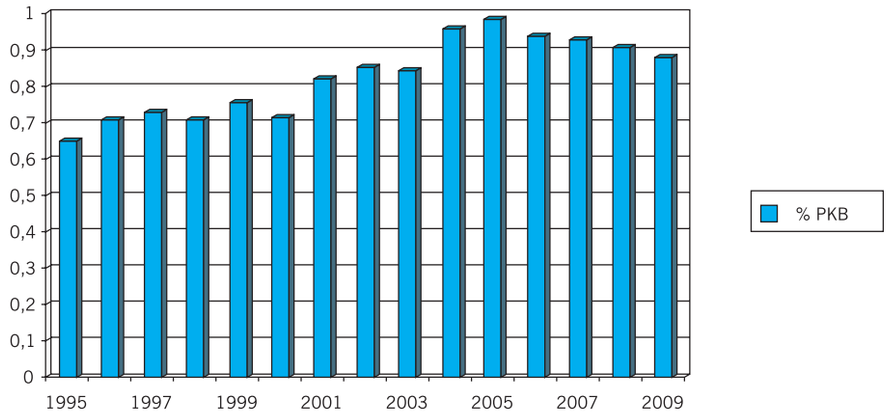
Podobne wskaźniki jak w odniesieniu do szkolnictwa wyższego należałoby przyjąć także w odniesieniu do nauki. Odpowiedni poziom finansowania szkolnictwa wyższego i nauki jest warunkiem pomyślnego rozwoju jednej i drugiej dziedziny. Rażąco niski poziom nakładów na naukę (badania naukowe) jest hamulcem rozwoju szkolnictwa wyższego, a z kolei niedostateczne finansowanie szkolnictwa wyższego hamuje rozwój nauki. Przyjęcie wskaźników finansowania nauki w Polsce w roku 2020 na poziomie 2% PKB (w tym 1% ze środków publicznych, a 1% ze środków prywatnych) pozwoliłoby nieco nadrobić zaniedbania w tej dziedzinie w ubiegłych latach. Nie są to wskaźniki wygórowane, już teraz bowiem wiele krajów UE ma taki lub wyższy poziom nakładów na badania i wdrożenia.

Należy zwrócić uwagę na to, że kraj nasz osiągnął sukces w zbliżaniu PKB *per capita* w Polsce do średniego poziomu PKB w Unii Europejskiej: od ok. 25% na początku lat dziewięćdziesiątych do ok. 57% obecnie (wskaźnik ten ulegnie nawet poprawie w wyniku kryzysu w latach 2008–2009). Takiej konwergencji nie odczuwamy w dziedzinie nauki. Zagrożony jest też proces rozwoju szkolnictwa wyższego, a szczególnie poprawy wskaźników jakościowych tego szkolnictwa. Uzasadniona jest teza, że sprawy rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego mają w naszym kraju niski priorytet w decyzjach władz politycznych, decydujących o podziale środków publicznych. Poniżej przedstawiam ilustrację liczbową tej tezy, a z niej wynikają ważne przesłanki dla strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i rozwoju nauki. Wbrew powszechnym oczekiwaniom, potrzebom i deklaracjom politycznym w Polsce spada udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB. Ilustruje to poniższa tabela i wykres:

TABELA 5. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1995–2009, w % PKB

Rok	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
%PKB	0,65	0,71	0,73	0,71	0,76	0,72	0,82	0,85	0,84	0,96	0,99	0,94	0,93	0,91	0,88

*Źródło: GUS – Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., Mały Rocznik Statystyczny 2009 oraz Projekt budżetu w zakresie szkolnictwa wyższego na rok 2010. * Wstępny szacunek.*



Rys. 5. Zmiany udziału wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB
Źródło: Dane jak w Tabeli 5

W projekcie budżetu państwa na rok 2010 wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe zaplanowano w wysokości 11 859 776 tys. zł (uwzględniając w tym środki z funduszy europejskich), co ma stanowić 0,88% PKB, podobnie jak w roku 2009[66]. Wydatki te w wyrażeniu nominalnym rosną o 2,4% w stosunku do roku 2009. MNiSW zakłada, że w ujęciu realnym wydatki te wzrosną o 1,4%, przyjmując „nierealny" poziom inflacji na poziomie 1% w 2010 roku. Obecnie (październik 2009) stopa inflacji przekracza 3%, a tzw. cel inflacyjny Narodowego Banku Polskiego wynosi 2,5%. Biorąc także pod uwagę rosnącą presję na ograniczenie wydatków budżetowych (ze względu na rosnący deficyt finansów publicznych) należy zakładać, że poziom wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w 2010 roku spadnie poniżej zakładanego poziomu 0,88% PKB. Rodzi to silną presję na poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego, na którą odpowiada nasz projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020. Źródła te, to pozyskanie funduszy prywatnych na szkolnictwo wyższe, głównie poprzez współpłatność za studia na uczelniach publicznych. Wobec tego kierunku działań nie ma, jak się wydaje, realnej alternatywy.

Zacznijmy jednak od obowiązków władzy publicznej w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego. O skali tych zobowiązań informuje następujące, proste wyliczenie.
W programie PO, obecnie rządzącej partii, znalazł się zapis, że wydatki publiczne na naukę i szkolnictwo wyższe mają osiągnąć w 2013 roku 2% PKB (*nota bene* na tle większości krajów UE jest to skromne osiągnięcie). Zakładamy, że z tego 1% w 2013 oku przypadnie na szkolnictwo wyższe, a 1% na naukę. Ponieważ Polska wychodzi ze światowego kryzysu gospodarczego bez uszczerbku w PKB, a umiarkowana prognoza wzrostu PKB na następne cztery lata (do końca 2013 roku) pozwala zakładać średnio 3% wzrost, to osiągnięcie w/w wskaźników oznaczałoby następującą dynamikę wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe i naukę:
– Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe powinny wzrastać przez następne cztery lata w tempie ok. 6% rocznie, aby w 2013 roku osiągnąć poziom 14 469 mln zł (1% PKB w 2013 roku);
– Wydatki publiczne na naukę, wynoszące obecnie zaledwie ok. 0,34% PKB[67], musiałyby wzrastać w tempie ok. 33% rocznie aby osiągnąć w tym okresie 1% PKB.

Oba zamierzenia, aczkolwiek pożądane i niezbędne, wydają się nierealne. Awans cywilizacyjny i gospodarczy Polski, którego warunkiem są odpowiednie wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe znowu ulegnie opóźnieniu.

---

[66] *Objaśnienia projektu budżetu w zakresie szkolnictwa wyższego oraz w części 38 – Szkolnictwo Wyższe do projektu ustawy budżetowej na rok 2010*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, październik 2009

[67] W Polsce prawie 60% wydatków na B+R pochodzi z funduszy publicznych. Łączne (prywatne i publiczne) wydatki na R&D wynoszą obecnie ok. 0,55% PKB. W dodatku w ramach oszczędności budżetowych w 2009 roku zmniejszono poziom wydatków na naukę w stosunku do planowanej wcześniej wysokości o ponad 600 mln zł, głównie poprzez redukcję wydatków na badania własne uczelni, badania statutowe i inwestycje.

Biorąc pod uwagę skutki światowego kryzysu gospodarczego dla Polski i trudną sytuację finansów publicznych w naszym kraju, należy dążyć do tego, aby podane wyżej wskaźniki publicznego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego (1%+1% PKB) osiągnąć w 2015 roku, będącym półmetkiem realizacji przygotowanej przez nas strategii. Wymaga to wzrostu wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe nie mniejszego niż 5% rocznie, a wydatków na naukę o ponad 25% rocznie.

Znacząca poprawa jakości szkolnictwa wyższego w Polsce i utrzymanie wysokiego wskaźnika skolaryzacji, poza restrukturyzacją i racjonalizacją wydatków, wymagać będzie zaangażowania środków prywatnych na szkolnictwo wyższe, głównie poprzez wprowadzenie powszechnego czesnego w szkołach publicznych.

Na studiach dziennych w szkołach publicznych studiuje obecnie (2009) 755 tys. osób (na 1 178 tys. ogółu studentów w uczelniach publicznych). Na uczelniach niepublicznych studiuje natomiast ok. 640 tys. osób. Ponad 420 tys. studentów na uczelniach publicznych płaci za swoje studia. Zakładając, że przeciętny koszt kształcenia na uczelni publicznej wynosi ok. 10 000 zł rocznie, a czesne powinno pokrywać ok. 1/4 kosztu kształcenia (2 500 zł rocznie), to wprowadzając powszechne czesne już w najbliższym roku, można byłoby z tego otrzymać prawie 1, 9 mld zł. Biorąc pod uwagę, że już obecnie uczelnie publiczne uzyskują znaczne sumy z opłat za kształcenie i usługi edukacyjne (w 2007 roku było to ponad 2 mld zł), to poziom finansowania studiów wyższych z funduszy prywatnych po wprowadzeniu czesnego uległby wydatnemu zwiększeniu.

Wprowadzanie powszechnego czesnego w szkołach publicznych, co jest zabiegiem raczej nieuchronnym, zajmie zapewne kilka lat. Jaki powinien być więc poziom czesnego np. w 2020 roku? Aby to przynajmniej wstępnie oszacować, należałoby przyjąć kilka założeń. Po pierwsze, przewidywany spadek populacji studentów obejmie głównie uczelnie niepubliczne, z których część ulegnie zapewne likwidacji w najbliższych latach. Po drugie, na uczelniach publicznych zmniejszy się liczba studentów na studiach niestacjonarnych (są one w Polsce szczególnie rozbudowane i nie gwarantują poziomu porównywalnego ze studiami stacjonarnymi). Po trzecie, można przyjąć, że liczba studentów na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych utrzyma się na podobnym poziomie jak obecnie (ok. 750 tys. osób).

Koszt studiowania w Polsce jest stosunkowo niski i wynosi około 1/4 kosztu, jaki był w krajach UE-15 na początku tej dekady i ok. 1/8 kosztu studiowania w USA (obecnie koszty te są w tych krajach wyższe, ale nie mam nowszych danych). Można przyjąć, że w 2020 roku koszt studiowania w Polsce będzie wynosić średnio 20 tys. zł rocznie, a na uczelniach najlepszych ok. 40 tys. (jest to poziom kosztów studiowania w krajach Europy zachodniej w 2001 roku). Czesne w Polsce w roku 2020 powinno więc wynosić od 5 000 do 10 000 rocznie. Dla porównania: czesne w 2004-2005 roku w niektórych krajach europejskich wynosiło: w Austrii 727 euro, w Belgii do 726 euro, w Estonii do 2 400 euro, w Niemczech do 1000 euro, w Holandii 1 538 euro, w Wielkiej Brytanii do 4 290 euro[68]. Biorąc pod uwagę upowszechnianie się czesnego w większości krajów UE i przewidywany wzrost jego poziomu, przedstawione wyżej wielkości czesnego w Polsce nie byłyby czymś osobliwym. Zapewne w 2020 roku czesne w w/w krajach będzie znacznie wyższe. Biorąc pod uwagę perspektywę strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i społecznie drażliwy problem czesnego na uczelniach publicznych w Polsce, wysokość czesnego na tych uczelniach w roku 2020 powinna wynosić nie mniej niż 5 000 zł rocznie. Jest to zresztą odpowiednik średniej odpłatności za studia niestacjonarne na uczelniach publicznych.
Poza wprowadzeniem powszechnego czesnego, osiągnięcie 1% PKB na szkolnictwo wyższe ze środków prywatnych będzie wymagać wielu dodatkowych działań, w tym wydatnego wzbogacenia usług edukacyjnych, pozyskiwania pieniędzy od darczyńców (m.in. od absolwentów) i rozbudowy działalności badawczej i wdrożeniowej w uczelniach.

---

[68] H. Vossensteyn, *Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective*. „Higher Education in Europe" 2009, Vol. 34, No. 2.

10. Podsumowanie i wnioski końcowe

Zapotrzebowanie na kształcenie wyższe będzie wzrastać i wzrastać też będzie wpływ tej formy kształcenia na funkcjonowanie gospodarki i społeczeństwa. Chociaż do 2020 roku populacja w „wieku studenckim" zmniejszy się w Polsce o około 0,5 mln osób, to wzrośnie zapotrzebowanie na te formy kształcenia wyższego, które są w Polsce dotychczas zaniedbane (studia podyplomowe, kształcenie zamawiane przez jednostki gospodarcze oraz inne formy kształcenia dla dorosłych). Polskie uczelnie będą musiały włączyć się w międzynarodowy rynek kształcenia na poziomie wyższym i poprawić swoją pozycję na tym rynku. Inwestowanie w kształcenie, w tym wyższe, pozostaje najważniejszą formą inwestowania, zarówno w rozwój gospodarczy, jak i w demokrację. O ile edukacja na poziomie podstawowym i średnim bliska jest pojęcia dobra publicznego, to edukacja na poziomie wyższym ma cechy dobra mieszanego: publiczno-prywatnego (*merit good*) z rosnącym znaczeniem rynku w regulowaniu i dostarczaniu tego dobra. Wzrost znaczenia rynku i konkurencji międzynarodowej w zakresie szkolnictwa wyższego przy utrzymywaniu się wielu ważnych pozakomercyjnych funkcji tego typu kształcenia, komplikuje i różnicuje instytucjonalne systemy funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Istniejący obecnie system szkolnictwa wyższego w Polsce, którego sukcesem jest wydatny wzrost liczby studentów i wskaźnika skolaryzacji brutto w ubiegłych dwudziestu latach, nie jest przygotowany do:

– systematycznej poprawy jakości kształcenia i wyłaniania uczelni elitarnych, awansujących w rankingu uczelni światowych;
– mobilizacji zasobów finansowych pozwalających zarówno na zwiększenie dostępności do szkolnictwa wyższego, jak i na poprawę jakości tego kształcenia;
– poprawiania konkurencyjności polskich szkół wyższych w warunkach globalizacji rynku kształcenia na tym poziomie.

Zawarte w tym raporcie analizy prowadzą wniosku, że konieczne są m.in. następujące działania:

– wprowadzenie powszechnego czesnego w uczelniach publicznych i zmiana odpowiednich zapisów Konstytucji RP w tym względzie;
– utrzymanie publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe na poziomie ok. 1% PKB i zwiększenie finansowania tego szkolnictwa ze źródeł prywatnych do 1% PKB, co w sumie da poziom wydatków na ten poziom kształcenia, odpowiadający czołówce światowej;
– „ekonomizacja" funkcjonowania szkół wyższych, w warunkach krajowej i międzynarodowej konkurencji tego szkolnictwa;
– utworzenie Narodowego Funduszu Szkolnictwa Wyższego i modyfikacja roli innych instytucji ładu publicznego w szkolnictwie wyższym.

Oczekiwane korzyści z utworzenia NFSW, którego zadania przedstawiliśmy w tym raporcie, to przede wszystkim:

– racjonalizacja wykorzystania środków publicznych poprzez wydłużenie okresów planowania wydatków uczelni, zwiększenie przejrzystości (*transparency)* i rozliczalności *(accountability)*;
– oderwanie cyklu publicznego finansowania uczelni od cyklu politycznego.

Rozwój szkolnictwa wyższego jest w znacznym stopniu uzależniony od rozwoju nauki i powiązany z nim. Rażąco niskie publiczne nakłady na naukę w Polsce (poniżej 0,5% PKB) nie pozwalają na odpowiednie wykorzystanie potencjału związanego z szybkim wzrostem liczby absolwentów szkół wyższych w naszym kraju, a także – ze względu na niedofinansowanie badań – nie wspierają należycie poprawy jakości kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Wzrostowi nakładów na szkolnictwo wyższe do 2% PKB powinien towarzyszyć analogiczny wzrost nakładów na badania i wdrożenia (B+R), również do podobnego poziomu. Da to efekt synergii, korzystny zarówno dla nauki, jak i szkolnictwa wyższego, a przez to dla całej gospodarki i społeczeństwa.

Zbudowanie nowego systemu finansowania szkolnictwa wyższego, na zasadach przedstawionych w tym raporcie, jest podstawowym warunkiem jego rozwoju w takim kształcie, jaki odpowiada, w naszym przekonaniu, potrzebom i aspiracjom społeczeństwa polskiego.

Bibliografia

Acemoglu, D., Angrist, J., *How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws.* NBER Working Paper 7444, 1999.

Analiza ekonomiczna uniwersytetów publicznych za lata 2003-2008, Opracowanie przygotowane pod kierownictwem J. Perenca, Uczelniana Komisja Finansowa, 2009.

Bar-Or Y., Burbidge J., Magee L., Robb A., 1995, *The Wage Premium to a University Education in Canada 1971-1991*, „Journal of Labour Economics" 1995, Vol. 13, No. 4.

Barro R., Sala-i-Martin, X. *Economic Growth.* The MIT Press, Cambridge Massachusetts, London, England 2001.

Brunello G., Comi S., Lucifora C., *The Returns to Education in Italy: A New Look at the Evidence*, 2000, IZA Working Paper 2001, No. 130.

Bils, M., Klenow P.J., *Does schooling cause growth?*, „American Economic Review" 2000, Vol. 90/5, s. 1160–1183.

Blundell R., Dearden L., Sianesi B., *Evaluating the impact of education on earnings in the UK: Models, methods and results from the NCDS*, „Journal of the Royal Statistical Society" 2005, Series A. Vol. 168, No. 3.

Caponi V., Plesca M., *Post-Secondary Education in Canada: Can Ability Bias Explain the Earnings Gap Between College and University Graduates?* IZA Discussion Paper No. 2784, 2007.

Card D., *The Casual Effect of Education on Earnings*, [w:] O. Ashenfelter, D. Card *Handbook of Labour Economics*, North Holland, Amsterdam 1999.

De la Fuente A., *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*, Part 2: *Assesment at the EU Country Level*, European Commission 2003.

Education Today. The OECD Perspective, OECD, Paris 2009.

Heckman J.J., Klenow, P., *Human Capital Policy*, University of Chicago, mimeo 1997.

Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities, Global University Network for Innovation (GUNI) & Palgrave Macmillan, Houndmills 2006.

Heinrich G, Hildebrandt V., *Returns to Education in the European Union: a reassessment from comparative data*, „European Journal of Education" 2005, Vol. 40/1.

Heston, A., Summers, R., Atten, B., *Penn World Table Version 6.1*, Center for International Comparison of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania 2002.

Krueger A., Lindahl M., *Education for Growth. Why and for whom?* „Journal of Economic Literature" 2001, Vol. 39.

Levine, R., Renelt D., *A Sensitivity Analysis of Cross-Country Growth Regressions*, „The American Economic Review", 1992 No. 82.

Marginson S., *Dynamics of national and global competition in higher education*, „Higher Education" 2006, Vol. 52.

McMahon W., *Education and Development*, Oxford University Press, Oxford 2002.

Mincer J., *Schooling. Experience and Earnings*. Columbia University Press, New York 1974.

Moretti E., *Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data*, „Journal of Econometrics" 2004, Vol. 121.

Murphy K., Shleifer A., Vishny R., *The allocation of talent: Implications for growth*, „The Quarterly Journal of Economics" 1991, Vol. 106 (2).

Musgrave R.A., *Merit Goods*, [w:] J. Eatwell, M. Milgate, P. Newman (eds.), *The New Palgrave*, t. 3, London 1987.

Psacharopoulos G., Patrinos A., *Returns to Investment in Education: A Further Update*, World Bank Policy Research Working Paper 2881, 2002.

Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego – Polska, O. Fulton i inni, OECD i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.

Rates of return and funding models in Europe, Education and Culture DG, European Commission, Brussels 2007.

Rauch, J., *Productivity gains from geographic concentration of human capital: evidence from the cities,* „Journal of Urban Economics" 1993, Vol. 34.

Sadlak J. *Problem kosztów a współfinansowanie szkolnictwa wyższego – doświadczenia międzynarodowe*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998.

Strawiński, P., *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa" 2009, nr 5-6.

Strawiński P., *External Return to Education in Europe*. CEPS Working Paper 2009.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r., GUS, Warszawa 2008.

Thieme, J., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009.

Topel, R, *Labor markets and economic growth,* [w:] O. Ashenfalter, D. Card, *Handbook of Labour Economics,* North Holland 1999.

Vossensteyn, H., *Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance*, „Nasfaa Journal of Student Financial Aid" 2004, Vol. 34.

Vossensteyn, H., *Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective*, „Higher Education in Europe" 2009, Vol. 34, No. 2.

World Conference on Higher Education: New Dynamice of Higher Education and Research For Societal Change and Development, Communique, UNESCO Paris 5-8 July 2009.

World Development Indicators 2005, The World Bank, Washington 2005.

Woźnicki, J., *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Monografie Fundacji Rektorów Polskich, Warszawa 2007.

Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, J. Woźnicki i M. Wyrzykowski (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998.

ZAŁĄCZNIK 1: PREFERENCYJNY KREDYT STUDENCKI

Aneta Janiszewska
Departament Wspierania Przedsiębiorczości i Innowacji
Bank Gospodarstwa Krajowego

I. Dostępność i wykorzystanie

Kredyty studenckie zostały wprowadzone w 1998 roku jako element rozszerzenia dostępu do szkolnictwa wyższego. Stanowią one dodatkową formę pomocy materialnej dla studentów szkół wyższych, którzy wcześniej mogli korzystać jedynie z bezzwrotnej pomocy materialnej ze strony uczelni, udzielanej w formie stypendiów socjalnych, naukowych, zapomóg itp.
Kredyty studenckie udzielane są przez banki komercyjne, które podpisały z BGK umowy współpracy. Wprowadzenie kredytów przy wykorzystaniu kapitałów będących w dyspozycji banków pozwala na efektywniejsze zwiększenie pomocy materialnej dla studentów.

1. Banki współpracujące

Uruchamiając kredyty studenckie, Bank Gospodarstwa Krajowego, jako zarządzający Funduszem Pożyczek i Kredytów Studenckich, zwrócił się do kilkunastu największych banków z propozycją współpracy. Spośród tych, które odpowiedziały na ofertę, wybrał dziewięć, oferujących najkorzystniejsze warunki udzielania kredytów studenckich, dotyczące w szczególności:
– oprocentowania kredytu studenckiego (maksymalna wysokość oprocentowania nie może przekraczać 1,20 stopy redyskontowej NBP),
– wysokości pobieranej prowizji,
– lokalizacji i liczby oddziałów udzielających kredytów.

Obecnie w systemie kredytów studenckich uczestniczy dziesięć banków, sześć z nich zrezygnowało z udzielania nowych kredytów, obsługują jedynie wcześniej udzielone kredyty.
Banki współpracujące:

PKO Bank Polski S.A.
Bank Pekao S.A.
Gospodarczy Bank Wielkopolski S.A.
Bank Polskiej Spółdzielczości S.A.
Bank Gospodarki Żywnościowej S.A. – wypowiedział umowę w marcu 2009 r.
Bank Zachodni WBK S.A. – wypowiedział umowę w marcu 2008 r.
Kredyt Bank S.A. – wypowiedział umowę w marcu 2008 r.
BOŚ S.A. – wypowiedział umowę w czerwcu 2005 r.
BPH S.A. – wypowiedział umowę w marcu 2005 r.
Getin Bank S.A. – wypowiedział umowę w maju 2003 r.

W latach akademickich 1998/1999–2008/2009 banki udzieliły łącznie 317,6 tys. kredytów studenckich.
Liczbę podpisanych przez poszczególne banki umów oraz ich udział w rynku prezentuje Tabela 1.

TABELA 1

BANK WSPÓŁPRACUJĄCY	LICZBA ZAWARTYCH UMÓW	UDZIAŁ %
PKO BP S.A.	204 341	64,34%
Pekao S.A.	32 515	10,24%
BPS S.A.	844	0,27%
GBW S.A.	592	0,19%
BGŻ S.A.	36 855	11,60%
BZ WBK S.A.	19 590	6,17%
KB S.A.	10 317	3,25%
BPH S.A.	5 868	1,85%
BOŚ S.A.	5 110	1,61%
Getin Bank S.A.	1 581	0,50%
Razem	**317 613**	**100,00%**

Portfel kredytowy w bankach ogółem na 31.12.2008 r. wyniósł 2 142,11 mln złotych (wg rozliczeń kwartalnych przekazywanych przez banki współpracujące).

2. Warunki uzyskania kredytu

O kredyt studencki mogą się ubiegać wszyscy studenci bez względu na typ uczelni (publiczna, niepubliczna) i tryb studiów (stacjonarny, niestacjonarny) – pod warunkiem, że rozpoczęli studia przed ukończeniem 25 roku życia.
O kredyt mogą się ubiegać także:
– uczestnicy studiów doktoranckich,
– słuchacze i studenci Akademii Obrony Narodowej, Wojskowej Akademii Technicznej im. Jarosława Dąbrowskiego, Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, będący osobami cywilnymi,
– słuchacze Szkoły Głównej Służby Pożarniczej będący osobami cywilnymi.

Pierwszeństwo w otrzymaniu kredytów mają studenci, słuchacze i doktoranci, znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej. Corocznie minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego ustala maksymalną wysokość dochodu na osobę w rodzinie studenta, uprawniającą do ubiegania się o kredyt studencki.

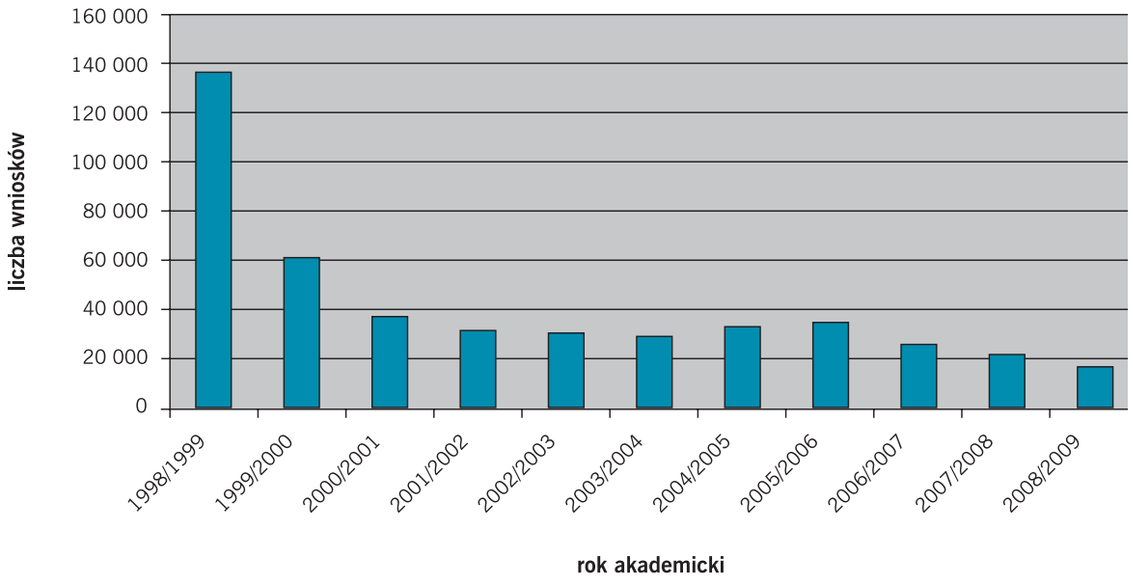
Próg kalkulowany jest na podstawie:
– przekazanych przez banki danych na temat liczby złożonych wniosków kredytowych i wysokości dochodu studentów ubiegających się o kredyt,
– liczby kredytów kontynuowanych i nowych, możliwych do udzielenia przy określonej wysokości środków Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich i aktualnych w końcu roku wysokości bankowych stóp procentowych.

W latach akademickich 1998/1999–2008/2009 studenci złożyli łącznie 456,9 tys. wniosków o kredyt. Kryteria dochodowe uprawniające do pierwszeństwa w ubieganiu się o kredyt studencki spełniło 372,9 tys. wnioskodawców tj. 81,6% ogółu wnioskujących. Szczegółowe zestawienie przedstawia Tabela 2.

TABELA 2

ROK AKADEMICKI	LICZBA ZŁOŻONYCH WNIOSKÓW	PRÓG DOCHODOWY (W ZŁOTYCH)	LICZBA OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE	LICZBA OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE/LICZBA ZŁOŻONYCH WNIOSKÓW	LICZBA PODPISANYCH UMÓW
1998/1999	136 509	800	114 124	83,6%	100 062
1999/2000	60 631	550	33 640	55,5%	28 581
2000/2001	37 355	750	28 863	77,3%	24 073
2001/2002	31 235	850	27 322	87,5%	22 675
2002/2003	30 764	1 150	29 352	95,4%	23 267
2003/2004	28 707	1 400	27 574	96,1%	21 983
2004/2005	32 822	1 600	31 971	97,4%	24 089
2005/2006	34 412	1 600	32 955	95,8%	23 949
2006/2007	26 419	1 900	25 831	97,8%	19 815
2007/2008	21 688	2 200	21 247	98,0%	16 432
2008/2009	16 337	2 500	16 037	98,2%	12 687*
Razem	456 879		372 879	81,6%	317 613

**) wg wstępnych informacji uzyskanych z banków współpracujących*



Rys. 1. Liczba składanych wniosków w poszczególnych latach

Próg dochodowy ustalany przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest z każdym rokiem na coraz wyższym poziomie, kwalifikując tym samym do uzyskania kredytu studenckiego ok. 98% wnioskujących o kredyt.

II. Spadek zainteresowania kredytem studenckim

Kredyty studenckie z dopłatami do oprocentowania okazały się w pierwszych latach funkcjonowania Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich atrakcyjnym produktem dla studentów. Niestety w ostatnich latach widoczna jest tendencja spadku liczby składanych wniosków o przyznanie tych kredytów. Zostało to pokazane na rysunku 1.

Przyczyn tego zjawiska jest kilka:

1. Niska rentowność produktu dla banków współpracujących.

Zmniejszenie wartości stopy redyskonta weksli na przestrzeni kilku ostatnich lat (z 20,00% w roku 1998 do 4% w marcu 2009 roku) spowodowało, iż stały wskaźnik oprocentowania dla kredytu studenckiego wynoszący 1,20% redyskonta weksli, determinuje coraz niższe zyski dla banków i zniechęca je do szerszego zaangażowania się w dystrybucję tego produktu.
Z opinii przedstawianych przez banki oferujące kredyty studenckie wynika, że jest to produkt bardzo praco- i czasochłonny, a przychody z niego uzyskiwane nie są adekwatne do poniesionego nakładu pracy. Kredyt studencki nie jest już dla banków na tyle ważnym i dochodowym produktem, aby chciały inwestować w jego rozwój czy promocję. Trudno bowiem wymagać, aby banki inwestowały np. w promocję czy rozwój produktów nierentownych

2. Słaba promocja produktu.

Banki współpracujące z uwagi na zmniejszający się zysk, jaki przynoszą kredyty studenckie, nie są zainteresowane podejmowaniem dodatkowych działań reklamowych i promocyjnych w zakresie udzielania kredytów studenckich. W pierwszych latach udzielania kredytów banki organizowały, przy współpracy z organizacjami studenckimi i władzami uczelni, specjalne punkty na uczelniach w celu lepszego dotarcia do studentów. Jednak działania takie powoli ustawały, co powoduje, że znajomość produktu jest w środowisku studenckim niewystarczająca. Niski budżet Funduszu w BGK także nie pozwala na podjęcie działań promocyjnych.

3. Problemy z zabezpieczeniem kredytu.

Kredyty studenckie są produktem skierowanym do studentów w najtrudniejszej sytuacji materialnej, tymczasem okazało się, że właśnie ta grupa ma największe kłopoty z zabezpieczeniem kredytu. Jak widać w Tabeli 3 w ostatnich latach coraz więcej osób spełniających kryteria dochodowe i kwalifikujących się do uzyskania kredytu studenckiego nie podpisuje umów o kredyt. Jedną z głównych przeszkód w uzyskaniu kredytu jest brak odpowiedniego zabezpieczenia.

Aby pomóc w rozwiązaniu tego problemu BGK wprowadził system poręczeń kredytowych ze środków Krajowego Funduszu Poręczeń Kredytowych. Obecnie BGK poręcza 70% kredytu, pozostałe 30% student musi zabezpieczyć we własnym zakresie. Studenci, którzy jako pozbawieni częściowo lub całkowicie opieki rodzicielskiej umieszczeni byli w rodzinie zastępczej, placówce opiekuńczo-wychowawczej, socjalizacyjnej, albo resocjalizacyjnej, mogą uzyskać poręczenie w wysokości 100%.

Łącznie od roku akademickiego 1999/2000 do 2008/2009 z poręczenia kredytu studenckiego ze środków KFPK skorzystało 31 290 studentów.
Część osób kwalifikujących się do poręczenia przez BGK była w stanie we własnym zakresie spełnić warunki dotyczące zabezpieczenia kredytu. Niewątpliwą mobilizacją w tym zakresie był fakt, iż do roku akademickiego 2002/2003 rata kredytu poręczonego przez BGK była niższa od miesięcznej raty kredytu bez poręczenia. Dodatkowo za udzielone poręczenie pobierana jest prowizja w wysokości 1,5% od wypłaconej raty.
Natomiast zdarzały się również przypadki, że co prawda student mógł skorzystać z poręczenia BGK (70% kwoty kredytu) ale nie posiadał poręczycieli na pozostałe 30% kwoty kredytu.

TABELA 3.

ROK AKADEMICKI	LICZBA OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE	LICZBA PODPISANYCH UMÓW	% LICZBY UMÓW/LICZBY OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE
1998/1999	114 124	100 062	88%
1999/2000	33 640	28 581	85%
2000/2001	28 863	24 073	83%
2001/2002	27 322	22 675	83%
2002/2003	29 352	23 267	79%
2003/2004	27 574	21 983	80%
2004/2005	31 971	24 089	75%
2005/2006	32 955	23 949	73%
2006/2007	25 831	19 815	77%
2007/2008	21 247	16 432	77%
2008/2009	16 037	12 687*	79%
Razem	**372 879**	**317 613**	**82%**

**) wg wstępnych informacji uzyskanych z banków współpracujących*

TABELA 4. Poręczenia kredytów studenckich ze środków KFPK

ROK AKADEMICKI	PRÓG DOCHODOWY DO UZYSKANIA PORĘCZENIA (W ZŁOTYCH)	LICZBA OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE DO UZYSKANIA PORĘCZENIA	LICZBA PORĘCZONYCH UMÓW Z KFPK	PROCENT LICZBY UMÓW/LICZBY OSÓB SPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIUM DOCHODOWE
1999/2000	330	14 131	737	5,2%
2000/2001	450	14 875	866	5,8%
2001/2002	510	15 673	1 103	7%
2002/2003	690	20 913	3 964	19%
2003/2004	840	21 206	5 165	24%
2004/2005	960	25 169	6 874	27%
2005/2006	640	15 613	3 619	23%
2006/2007	760	13 799	3 313	24%
2007/2008	880	12 198	2 770	23%
2008/2009	1 000	9 577	2 879*	30%
Razem		**163 154**	**31 290**	**19,18%**

**) wg wstępnych informacji uzyskanych z banków współpracujących*

4. Wzrost bezzwrotnej pomocy materialnej dla studentów.

Bardzo popularnym źródłem pomocy finansowej dla studentów są stypendia. Poza stypendiami dystrybuowanymi przez uczelnie (socjalnymi, dla osób niepełnosprawnych, za wyniki w nauce lub sporcie, na wyżywienie, mieszkaniowymi) coraz częściej fundatorami stypendiów są również

organizacje pozarządowe, firmy, a nawet osoby prywatne. W najbliższym czasie zostanie również uruchomiony program stypendiów unijnych. Z punktu widzenia studenta – stypendium, którego nie trzeba zwracać, jest najkorzystniejszą dla niego formą pomocy. Dziś każdy student bez względu na wiek, rodzaj studiów czy typ uczelni może starać się o stypendium, które nawet jeżeli jest niższe od wypłacanych rat kredytu, jest dla niego lepszym rozwiązaniem.

III. Podejmowane działania i propozycje zmian

1. Podwyższenie wskaźnika oprocentowania kredytu studenckiego

Na prośbę banków współpracujących BGK wielokrotnie zgłaszał do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wniosek o podniesienie maksymalnego oprocentowania kredytów studenckich. Efektem tego była Uchwała Nr 81/2005 z dnia 17.10.2005 r. wydana przez Komisję do Spraw Pożyczek i Kredytów Studenckich w sprawie podwyższenia bankom wskaźnika oprocentowania kredytów studenckich do 1,20 stopy redyskontowej NBP.

Warto zaznaczyć, że część banków podpisywała umowy współpracy z BGK, godząc się na niższy wskaźnik oprocentowania (poniżej 1,20 stopy redyskontowej NBP), jednak w 1998 roku, kiedy uruchamiane były kredyty studenckie, stopa redyskonta weksli NBP wynosiła **20%**, dziś **4%**. Obecnie praktycznie wszystkie banki wystąpiły o podwyższenie wskaźnika do maksymalnego poziomu. Należy jednak rozważyć możliwość podwyższenia wskaźnika oprocentowania do poziomu co najmniej 2,0 stopy redyskonta weksli (szacunki banków współpracujących), w przeciwnym wypadku istnieje realne zagrożenie wycofania się z tego systemu kolejnych banków. Innym rozwiązaniem mogłoby być powiązanie oprocentowania ze stawkami rynkowymi i ustalenie maksymalnej marży pobieranej przez banki (wydaje się, że zasadna byłaby marża nieprzekraczająca 2,5 p.p.). Wymagać to będzie zmiany Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 kwietnia 2007 r. w sprawie zasad zawierania przez Bank Gospodarstwa Krajowego z bankami umów określających zasady korzystania ze środków Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich (Dz. U. Nr 87 poz. 583) oraz zaplanowanie dodatkowych środków finansowych w budżecie.

2. Dla kogo pomoc?

Zmniejszająca się liczba składanych wniosków o kredyt studencki powoduje, że próg dochodowy ustalany jest przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na coraz wyższym poziomie i kwalifikuje do uzyskania kredytu ok. 98% składających wnioski.

Wprowadzeniu kredytów studenckich towarzyszyło przekonanie, że jest to dobry początek racjonalnych zmian systemowych, które z jednej strony pozwolą lepiej gospodarować publicznymi pieniędzmi na szkolnictwo wyższe, z drugiej – zwiększą dostęp do nauki młodzieży z uboższych środowisk. W rzeczywistości problemem okazało się połączenie dwóch systemów: socjalnego i komercyjnego (ocena zdolności kredytowej i zabezpieczenie wymagane przez banki).
Część studentów zaciąga kredyt studencki ze względów materialnych, czyli z konieczności, ale wielu zaciąga kredyt, bo tego chce. Zarówno w prasie, jak i na forach internetowych jest sporo porad dla studentów, mówiących o tym, jak inwestować otrzymany kredyt studencki. Kredyt studencki dla osób, które nie potrzebują środków finansowych na opłacanie codziennych wydatków, jest pieniądzem otrzymanym „za darmo" na kilka lat. To właśnie głównie ci studenci dostają ten kredyt, ponieważ nie mają problemu z jego zabezpieczeniem. Studentom, którzy wykazują niski dochód na osobę w rodzinie, bardzo trudno jest znaleźć „odpowiedniego" dla banku poręczyciela w gronie swoich najbliższych.

Ideą systemu kredytów studenckich była pomoc materialna najuboższym studentom – jednak nie zawsze oni tę pomoc otrzymują. Należy się więc zastanowić, jak pogodzić funkcje komercyjne banków współpracujących i socjalne Funduszu. Czy dążyć do rozbudowy systemu poręczeń dla studentów i poręczać najuboższym studentom 100% kredytu, czy też rozważyć podjęcie decyzji

o uruchomieniu pożyczek studenckich udzielanych bezpośrednio z Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich przez Bank Gospodarstwa Krajowego. Przepisy stwarzają możliwość wypłacania pożyczek. Pozostaje sprawa zwiększenia dotacji budżetowych lub zarezerwowania odpowiednich środków na ten cel w planie finansowym Funduszu.

3. Wprowadzenie zmian w systemie kredytów studenckich

Zmiana uwarunkowań rynkowych powoduje konieczność zmian modelu funkcjonowania systemu kredytów studenckich. Bank Gospodarstwa Krajowego wielokrotnie sygnalizował (posiedzenia Komisji do Spraw Pożyczek i Kredytów Studenckich, plany finansowe FPiKS) spadek zainteresowania kredytem studenckim zarówno ze strony banków współpracujących, jak i samych studentów.

Obecnie obsługa kredytów studenckich jest dla banków współpracujących nieopłacalna. Kolejna modyfikacja produktu, wymagająca poniesienia przez bank dodatkowych kosztów (modyfikacja systemu informatycznego, przekazywanie dodatkowych danych, zatrudnienie pracowników) bez jednoczesnego podwyższenia oprocentowania kredytu, może spowodować, że ze swojej oferty kredyt studencki wycofają kolejne banki. Z kolei wprowadzenie zupełnie nowego programu kredytowego dla studentów przy udziale banków komercyjnych będzie możliwe, gdy zostaną spełnione m.in. następujące warunki:
– proste i jasne procedury dla banku i studenta,
– wynagrodzenie za obsługę elastycznie dostosowujące się do warunków rynkowych.

Wśród zmian systemowych warto rozważyć wprowadzenie otwartej elastycznej linii kredytowej ograniczonej maksymalną górną kwotą możliwą do uzyskania przez studenta. W ramach przyznanego limitu byłaby możliwość swobodnego wykorzystywania kredytu na finansowanie potrzeb kredytobiorcy.

Jednocześnie należy zdawać sobie sprawę, że kredyt studencki jest przedsięwzięciem finansowym długoterminowym – nawet jeśli MNiSW wycofa się z obecnego programu, zobowiązania finansowe powstałe do tego czasu będą obsługiwane w skrajnych przypadkach nawet jeszcze ponad dwadzieścia lat.

BGK jako ogniwo pośredniczące pomiędzy MNiSW a bankami współpracującymi oferuje swoją pomoc w pracach nad zmianą zasad finansowania pomocy materialnej dla studentów.

4. Poręczenie kredytu studenckiego przez BGK

Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o zmianie ustawy o poręczeniach i gwarancjach udzielanych przez Skarb Państwa oraz niektóre osoby prawne, ustawy o BGK oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 65, poz. 545) likwiduje Krajowy Fundusz Poręczeń Kredytowych (środki Funduszu zwiększają fundusz statutowy BGK) i nie zawiera zapisów odnoszących się do zabezpieczenia spłaty kredytów studenckich w formie poręczenia Banku Gospodarstwa Krajowego – skreślony został rozdział 9 art. 36 ust. 1 pkt 2 w ustawie o poręczeniach i gwarancjach udzielanych przez Skarb Państwa oraz niektóre osoby prawne (Dz. U. z 2003 r. Nr 174 poz. 1689 z późn. zm.). Zgodnie z ustawą BGK będzie udzielał poręczeń w ramach programów rządowych. Mając na uwadze dobro studentów, Bank Gospodarstwa Krajowego wnioskował o wpisanie poręczeń spłaty kredytów studenckich do *Rządowego programu społeczno-gospodarczego rozwoju systemu poręczeń i gwarancji Banku Gospodarstwa Krajowego*.

Dodatkowo warto podkreślić, że BGK za obsługę Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich nie otrzymuje wynagrodzenia (działalność non profit), z Funduszu pokrywane są jedynie koszty związane z jego obsługą, które w ostatnich latach kształtują się na poziomie ok. 700 tys. zł rocznie.

IV. Podsumowanie

Sektor bankowy wiązał z kredytem studenckim duże nadzieje na zbudowanie prospektywnej grupy klientów. Prezentowane dane dotyczące całego okresu funkcjonowania kredytów studenckich świadczą o spadającym i coraz mniejszym zainteresowaniu zarówno banków, jak i studentów. Banki, mimo że zabiegają o studentów różnymi produktami, w tym i kartami kredytowymi, nie budują oferty dla tej atrakcyjnej w przyszłości grupy klientów na bazie kredytu studenckiego. Również studenci nie traktują tego kredytu jako ważnego źródła finansowania swoich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Okoliczności te wymagają ponownego przeanalizowania sposobu finansowania kształcenia na poziomie akademickim, adekwatnego do przyjętej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego.

Istniejące dość różnorodne źródła finansowania potrzeb studenckich nie stanowią spójnego i całościowego systemu finansowania. Zatem opracowywana strategia rozwoju szkolnictwa wyższego, której integralnym elementem będzie system finansowania, powinna uwzględnić istotną modernizację kredytu studenckiego. Kierunki i charakter zmian należy wkomponować w całość przyjętego modelu finansowania, nadając mu należytą rangę, od jego sprawności i efektywności będzie bowiem zależeć osiąganie zakładanych celów rozwojowych.

WYDZIAŁY	DOTACJA ALGORYTMICZNA NA ROK 2009 R.	DOTACJA ALGORYTMICZNA NA ROK 2009 R. SKORYGOWANA O POZOSTAŁOŚĆ ŚRODKÓW Z 2008 R.	LICZBA STUDENTÓW	LICZBA DOKTORANTÓW	LICZBA STUDENTÓW I DOKTORANTÓW	JEDNOSTKOWY ROCZNY KOSZT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW I DOKTORANTÓW (KOL. 2 KOL. 6)	JEDNOSTKOWY ROCZNY KOSZT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW I DOKTORANTÓW (KOL. 3/ KOL. 6)	JEDNOSTKOWY ROCZNY KOSZT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW (KOL. 2 / KOL. 4)	JEDNOSTKOWY ROCZNY KOSZT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW (KOL. 3 / KOL. 4)	DOTACJA ALGORYTMICZNA NA ROK 2009 R. BEZ UWZGLĘDNIENIA DOKTORANTÓW	JEDNOSTKOWY ROCZNY KOSZT KSZTAŁCENIA STUDENTÓW (KOL. 11 / KOL. 4)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Biologii	17 918 184	17 920 561	720	88	808	22 176	22 179	24 886	24 890	17 747 625	24 649
Chemii	16 166 527	16 734 348	586	104	690	23 430	24 253	27 588	28 557	15 839 557	27 030
Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	14 283 740	14 130 043	3 406	67	3 473	4 113	4 069	4 194	4 149	14 622 829	4 293
Filozofii i Socjologii	11 694 235	11 737 817	910	137	1 047	11 169	11 211	12 851	12 899	11 444 985	12 577
Fizyki	22 773 108	23 012 035	478	101	579	39 332	39 744	47 642	48 142	22 427 593	46 920
Geografii i Studiów Regionalnych	8 462 908	8 584 406	799	33	832	10 172	10 318	10 592	10 744	8 553 633	10 705
Geologii	10 883 853	10 133 095	621	45	666	16 342	15 215	17 526	16 317	10 916 218	17 578
Historyczny	20 468 530	20 345 459	1 717	79	1 796	11 397	11 328	11 921	11 849	20 616 153	12 007
Lingwistyki Stosowanej	10 849 015	10 145 341	2 215	78	2 293	4 731	4 424	4 898	4 580	11 084 673	5 004
Matematyki, Informatyki i Mechaniki	17 359 814	16 366 603	1 305	77	1 382	12 561	11 843	13 303	12 541	17 494 666	13 406

Nauk Ekonomicznych	8 990 485	8 974 944	1 330	85	1 415	6 354	6 343	6 760	6 748	9 029 179	6 789
Neofilologii	16 545 161	16 156 938	2 127	294	2 421	6 834	6 674	7 779	7 596	16 148 429	7 592
Orientalistyczny	7 665 829	7 653 964	637	71	708	10 827	10 811	12 034	12 016	7 627 993	11 975
Pedagogiczny	7 126 184	7 037 502	1 158	40	1 198	5 948	5 874	6 154	6 077	7 170 866	6 192
Polonistyki	16 514 485	16 451 578	2 407	211	2 618	6 308	6 284	6 861	6 835	16 388 334	6 809
Prawa i Administracji	13 448 337	13 492 281	2 395	71	2 466	5 454	5 471	5 615	5 634	13 665 488	5 706
Psychologii	7 808 035	7 473 171	851	73	924	8 450	8 088	9 175	8 782	7 775 062	9 136
Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji	9 025 355	8 596 763	1 183	55	1 238	7 290	6 944	7 629	7 267	9 106 325	7 698
Zarządzania	9 016 215	8 981 833	1 785	27	1 812	4 976	4 957	5 051	5 032	9 340 393	5 233
Razem	247 000 000	243 928 682	26 630	1 736	28 366	8 708	8 599	9 275	9 160	247 000 000	9 275

UWARUNKOWANIA MIĘDZYNARODOWE I INTERNACJONALIZACJA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

raport opracowany przez
Romana Z. Morawskiego

z wykorzystaniem ekspertyz
przygotowanych przez następujące osoby:

Bartłomiej Banaszak
Justyna M. Bugaj
Marek Frankowicz
Bogdan Galwas
Zofia Godzwon
Andrzej Kaczmarek
Cezary Kochalski
Anna Kolasa
Agata Kozielska
Andrzej Kraśniewski
Olga Kurek
Mariusz Luterek
Iwona Maciejowska
Bohdan Macukow
Jadwiga Mirecka
Roman Z. Morawski
Karol Musioł
Marek Niezgódka
Karolina Pado
Paweł Poszytek
Sławomir Rębisz
Andrzej Rozmus
Rafał Ruzik
Tomasz Saryusz-wolski
Andrzej Siemaszko
Beata Skibińska
Mieczysław W. Socha

Warszawa 2009

SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie 135

2. Zewnątrzsystemowe problemy szkolnictwa wyższego w perspektywie międzynarodowej 137

2.1. Myśl strategiczna dotycząca rozwoju szkolnictwa wyższego na świecie 137
2.2. Strategia Lizbońska – prognozowane wnioski dla Polski 137
2.3. Finansowanie szkolnictwa wyższego w UE 142
2.4. Regionalne uwarunkowania szkolnictwa wyższego w UE 143
2.5. Wpływ otoczenia uczelni na realizację jej zadań w zakresie kształcenia zawodowego 144
2.6. Przenoszenie i uznawanie efektów kształcenia, uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym i poza tym szkolnictwem 145
2.7. Wpływ mobilności ludzi wykształconych na szkolnictwo wyższe 147
2.8. Demograficzne uwarunkowania szkolnictwa wyższego w Europie 148
2.9. Kształcenie nauczycieli w UE 150
2.10. Rozwój społeczeństwa informacyjnego a szkolnictwo wyższe 150

3. Wewnątrzsystemowe problemy szkolnictwa wyższego w perspektywie międzynarodowej 152

3.1. Szkolnictwo wyższe w UE – Proces Boloński 152
3.2. Ład instytucjonalny w szkolnictwie wyższym UE 153
3.3. Studenci – ich status, doświadczenia i oczekiwania 154
3.4. Doktoranci – ich status, doświadczenia i oczekiwania 155
3.5. Kształcenie przez całe życie 156
3.6. Nowe podejście do kształcenia w UE 157
3.7. Europejski system zapewniania jakości 160
3.8. Europejskie Ramy Kwalifikacji 162
3.9. Pracownicy szkolnictwa wyższego w UE 162
3.10. E-learning i otwarte zasoby edukacyjne w szkolnictwie wyższym 164
3.11. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w UE 165

4. Pytania i dylematy dotyczące szkolnictwa wyższego w UE 166

4.1. Zagadnienia dotyczące ładu instytucjonalnego w szkolnictwie wyższym 167
4.2. Zagadnienia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego 167
4.3. Zagadnienia dotyczące zadań uczelni 169
4.4. Zagadnienia dotyczące autonomii uczelni 169
4.5. Zagadnienia dotyczące struktur zarządzania w uczelniach 170
4.6. Zagadnienia dotyczące kształcenia 170
4.7. Zagadnienia dotyczące równości w systemie studiów 171
4.8. Zagadnienia dotyczące badań naukowych w szkolnictwie wyższym 171

5 Międzynarodowy benchmarking Procesu Bolońskiego i innych zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym UE 171

5.1. Benchmarking Procesu Bolońskiego 171
5.2. Benchmarking Strategii Lizbońskiej w zakresie szkolnictwa wyższego 176
5.3. Uwagi końcowe 177

6. Analiza strategii rozwojowych szkolnictwa wyższego w wybranych krajach i wnioski dla Polski 180

6.1. Główne strategiczne cele dotyczące rozwoju szkolnictwa wyższego w UE 180
6.2. Wnioski dla strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 184

7. Wpływ kryzysu gospodarczego na szkolnictwo wyższe 185

8. Strategiczne zalecenia dotyczące polskich uczelni 187

8.1. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w obszarze kształcenia 187
8.2. Udział polskiego szkolnictwa wyższego w programach edukacyjnych UE 190
8.3. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w obszarze badań naukowych 192
8.4. Warunki realizacji misji prowadzenia badań naukowych i nauczania – kadra i infrastruktura 193
8.5. Zagraniczna promocja studiów w Polsce 194

9. Podsumowanie i uwagi realizacyjne 197

Dodatek: Źródła informacji, dotyczące międzynarodowych uwarunkowań i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego 199

1. Wprowadzenie

Uniwersytet, historycznie pierwsza i po dziś dzień podstawowa instytucja szkolnictwa wyższego, był od swych początków instytucją międzynarodową. Profesorowie i studenci pierwszych uniwersytetów[1] wywodzili się z różnych zakątków Europy, często wędrowali z jednego uniwersytetu do drugiego, a ich pochodzenie narodowościowe nie było przeszkodą w karierze akademickiej. Wśród rektorów średniowiecznego uniwersytetu w Padwie znajdujemy nie tylko Włochów z północnej i południowej Italii, ale także Austriaków, Niemców, Pikardyjczyków, Burgundczyków, Polaków, Hiszpanów, Flamandów, a nawet Cypryjczyków[2]. Czynnikiem integrującym europejską przestrzeń akademicką był wspólny język (łacina) oraz wspólna hierarchia wartości, na szczycie której znajdowała się wiedza i wolność intelektualnych poszukiwań[3]. Paradoksalnie, to dwie epoki, renesans i oświecenie, doktrynalnie kojarzone z tymi wartościami, przyniosły istotne ograniczenia w zakresie – jak byśmy to powiedzieli współczesnym językiem – internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i jego autonomii. Proces hermetyzacji narodowych systemów szkolnictwa wyższego rozpoczął się na dobre w drugiej połowie XIX wieku wraz z rozwojem europejskich nacjonalizmów i doprowadził niektóre części Europy do zupełnej izolacji w czasach realnego komunizmu. Proces przezwyciężania skutków tej izolacji, a więc – w pewnym sensie – powrotu do średniowiecznych korzeni, rozpoczął się dopiero pod koniec XX wieku i przebiega bardzo powoli, choć uzyskał rangę strategicznego priorytetu w UE.

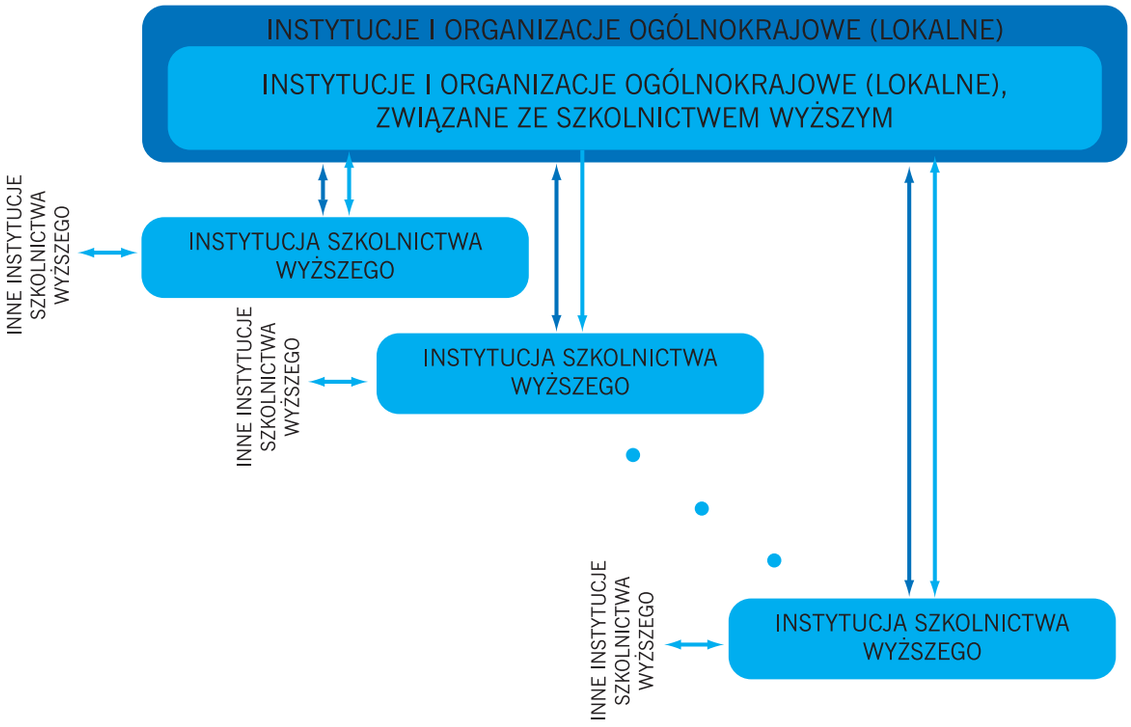
Powrót do idei średniowiecznego uniwersalizmu, w wymiarze już nie tylko europejskim, ale i globalnym, stał się w końcu XX wieku koniecznością cywilizacyjną dla krajów zaawansowanych technologicznie. Powodów jest kilka:

– Dalszy rozwój tych krajów będzie odbywał się w warunkach coraz dotkliwszych ograniczeń zasobów naturalnych i zasobów ludzkich. Utrzymanie standardu życia będzie więc wymagało rewolucyjnych zmian – nie tylko w sferze produkcji, ale i w sferze organizacji życia społecznego – które nie są możliwe bez rozwiązania licznych problemów naukowych i technicznych oraz bez istotnego podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństw.
– Techniki informacyjne umożliwiły organizację wielu procesów gospodarczo-społecznych (wytwórczych, finansowych, edukacyjnych, kulturalnych) w skali ponadnarodowej. Globalna optymalizacja tych procesów może być bardziej efektywna niż ich optymalizacja lokalna, co stanowi istotną motywację do dalszego rozwoju tych form współpracy międzynarodowej. Warunkiem produktywnego uczestnictwa w nich są wspólne koncepcje i standardy edukacyjne, umożliwiające kształcenie szeroko rozumianych elit odpowiedzialnych za tę współpracę.
– Rosnące zapotrzebowanie na usługi edukacyjne wymaga współpracy międzynarodowej, umożliwiającej optymalizację wykorzystania zasobów kadrowych i materialnych, które mogą być zaangażowane do świadczenia tych usług.

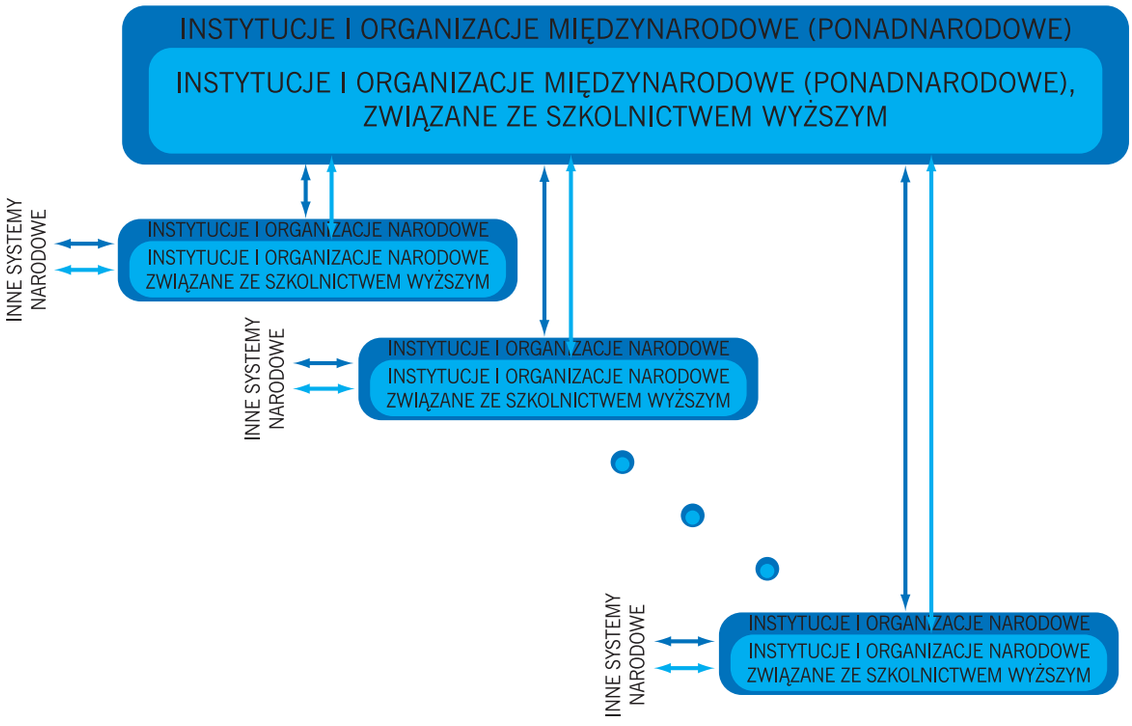
Kraje mniej zaawansowane technologicznie mają dodatkowy powód, aby włączyć się w proces globalnej internacjonalizacji szkolnictwa: chodzi o uzyskanie dostępu do osiągnięć naukowych i technologicznych krajów bardziej zaawansowanych i o uniknięcie konieczności powtarzania pewnych procesów rozwojowych. Powodem istotnym dla wszystkich krajów świata jest konieczność rozwiązania wielu problemów globalnych, przede wszystkim tych związanych z ochroną środowiska naturalnego, zmianami klimatycznymi, wyczerpywaniem się źródeł energii i żywności oraz pokojowym współistnieniem narodów. Wspólny język, jaki zapewnić może wykształcenie odwołujące się do wspólnych koncepcji edukacyjnych i wartości, jest warunkiem *sine qua non* pomyślnego rozwiązania tych problemów.

---

[1] Pierwszy uniwersytet powstał w Bolonii (1158), kolejne – w Walencji (1209), w Oksfordzie (1214), w Paryżu (1215), ..., w Krakowie (1364).
[2] L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Wyd. Marabut, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 99.
[3] Tamże, s. 123.



Rys. 1. Lokalny (krajowy) kontekst szkolnictwa wyższego



Rys. 2. Globalny (międzynarodowy) kontekst szkolnictwa wyższego

Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego staje się w tych warunkach celem strategicznym, którego osiągnięcie będzie w Polsce co najmniej trudne, jeśli w procesie jego reformowania nie zostaną uwzględnione jego międzynarodowe uwarunkowania. Złożoność tych uwarunkowań ilustrują schematy blokowe, przedstawione na rys. 1 i 2, pokazujące najważniejsze powiązania między szkolnictwem wyższym (kolor niebieski) a jego otoczeniem (kolor błękitny) w kontekście lokalnym i w kontekście globalnym. Na rys. 1:

– blok „instytucje i organizacje ogólnokrajowe" symbolizuje wszystkie lokalne instytucje i/lub organizacje gospodarcze, finansowe, administracyjne, polityczne, oświatowe, kulturalne...;
– blok „instytucje i organizacje ogólnokrajowe, związane ze szkolnictwem wyższym" symbolizuje takie instytucje i/lub organizacje jak Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego czy Państwowa Komisja Akredytacyjna w Polsce.

Na rys. 2.:
– blok „instytucje i organizacje międzynarodowe" symbolizuje wszystkie międzynarodowe instytucje i/lub organizacje polityczne, gospodarcze, finansowe, kulturalne...;
– blok „instytucje i organizacje międzynarodowe, związane ze szkolnictwem wyższym" symbolizuje takie międzynarodowe instytucje i/lub organizacje jak European Commission – Education and Training, European Society for Engineering Education (SEFI), Eurydice (the information network on education in Europe) czy European University Association.

Jest rzeczą oczywistą, że efektywność funkcjonowania krajowego systemu szkolnictwa wyższego zależy zarówno od czynników wewnętrznych, takich jak jego struktura organizacyjna czy liczba i jakość kadry akademickiej, jaki i od czynników zewnętrznych, takich jak poziom finansowania budżetowego i poziom przygotowania do studiów absolwentów szkół średnich. Mniej oczywisty, bo do niedawna mało istotny, jest wpływ czynników wewnątrzsystemowych i zewnątrzsystemowych, mających swoje źródło poza krajem, a więc np. w strukturach politycznych UE czy w organizacjach międzynarodowych związanych ze szkolnictwem wyższym. W niniejszym raporcie podjęto próbę przeanalizowania najistotniejszych zależności i procesów zachodzących wewnątrz systemów szkolnictwa wyższego, głownie europejskiego, oraz interakcji tych systemów z nadsystemami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi w skali lokalnej i globalnej. Celem tej analizy jest identyfikacja dobrych rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych, spotykanych w różnych systemach szkolnictwa wyższego na świecie (głównie w UE) oraz trendów obserwowanych w rozwoju tego szkolnictwa – wszystko to z myślą o koniecznych reformach polskiego szkolnictwa wyższego, które powinny zapewnić m.in. istotne przyspieszenie jego internacjonalizacji.

2. Zewnątrzsystemowe problemy szkolnictwa wyższego w perspektywie międzynarodowej

2.1. Myśl strategiczna dotycząca rozwoju szkolnictwa wyższego na świecie

Dobrym źródłem informacji na temat przygotowywanych strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na świecie są materiały OECD, komisji i rad działających w USA na szczeblu federalnym, Banku Światowego, UE, EUA, UNESCO i WTO, komunikaty ministrów oraz raporty i publikacje CHEPS. Ich analiza dostarcza przesłanek niezbędnych do zarysowania perspektywy międzynarodowej, która powinna być uwzględniona przy opracowywaniu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Analiza ta powinna doprowadzić do identyfikacji najistotniejszych obszarów (problemów) strategicznych w wymiarze międzynarodowym, sformułowania diagnozy sytuacji i zarysowania pożądanych kierunków rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego.

Koncentrując się na procesach zachodzących od połowy XX wieku, należy zwrócić uwagę na umasowienie szkolnictwa wyższego (*massification*), które nastąpiło w USA w latach sześćdziesiątych, w Kanadzie – w latach siedemdziesiątych, w Europie Zachodniej – w latach osiemdziesiątych, a w Europie Centralnej i Wschodniej – po roku 1989. Zjawisko to jest ściśle związane z upowszechnieniem szkolnictwa wyższego (*universalisation*), polegającym na otwieraniu dostępu do studiów kolejnym grupom społecznych. Umasowienie szkolnictwa wyższego nie pozostało bez negatywnego wpływu na jakość kształcenia; dlatego w latach dziewięćdziesiątych wyraźny priorytet uzyskała kwestia jakości kształcenia, definiowanej poprzez efekty kształcenia (*learning*

outcomes). Kolejnym wyznacznikiem rozwoju szkolnictwa wyższego jest jego internacjonalizacja (*internationalisation*) oraz zmiany instytucjonalne, dotyczące – w szczególności – zakresu sprawowania nadzoru nad coraz bardziej autonomicznymi instytucjami (*governance*), budowania marek uczelni wyższych i finansowania szkolnictwa wyższego[4].

Do głównych czynników wpływających obecnie na rozwój szkolnictwa wyższego należą zmiany demograficzne i migracyjne, upowszechnianie się technologii informacyjnych, globalizacja oraz chroniczne niedofinansowanie[5]:

– Zmiany demograficzne i migracyjne – wpływające na liczebność i strukturę populacji studentów (coraz więcej studentów z Chin i Indii, coraz więcej studiujących kobiet, coraz więcej studentów niepełnosprawnych) i nauczycieli akademickich (coraz większe zapotrzebowanie na mobilność i internacjonalizację) – rodzą istotne konsekwencje ilościowe i jakościowe w sferze zarządzania (odchodzenie od zamkniętej samorządowej formuły zarządzania, na rzecz różnych form kontraktacji).
– Upowszechnianie się technologii informacyjnych na uczelniach wpływa na zmianę podejścia do uprawiania nauki i kształcenia studentów (istotnym czynnikiem sukcesu staje się infrastruktura w zakresie technologii informacyjnych)[6].
– Globalizacja sprawia, że zaostrza się konkurencja międzynarodowa w działaniach na rzecz pozyskania studentów, kadry naukowo-dydaktycznej i funduszy.
– Chroniczne niedofinansowanie szkolnictwa wyższego jest następstwem dość częstego niezrównoważenia finansów publicznych w krajach „starego świata", które wiąże się ze wzrostem udziału wydatków emerytalnych i zdrowotnych w budżecie państwa. Dalsza ewolucja tego zjawiska będzie następowała pod wpływem bieżącego kryzysu finansowego i gospodarczego.

Najważniejsze wyzwania natury ogólnej, przed którymi stoi szkolnictwo wyższe, to dostarczenie na rynek pracy absolwentów zdolnych sprostać wymaganiom XXI wieku oraz zmniejszanie dysproporcji między studentami w wymiarze edukacyjnym, kulturalnym i ekonomicznym[7]. Sprostanie im wymaga – jak się powszechnie wydaje – działań na rzecz:

– poprawy jakości zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego,
– poprawy jakości kształcenia[8],
– poprawy finansowania szkolnictwa wyższego,
– rozwoju różnych form kształcenia ustawicznego[9],
– zwiększenia mobilności studiujących i nauczających[10],
– zwiększenia innowacyjności i kreatywności na wszystkich poziomach kształcenia i badań[11].

---

[4] A. Usher, *Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region*, European Centre for Higher Education, 2009.

[5] Na problemy globalizacji, demograficzne oraz technologii informacyjnych zwraca się również uwagę w opracowaniu: *Giving Knowledge for Free. The Emergence of open educational resources*, Centre For Educational Research and Innovation, OECD 2007.

[6] T. Wilen-Daugenti, A. Grace, R. McKee, *Higher Education Practice*, Cisco Internet Business Solutions Group, August 2008.

[7] *Partnerships for Public Purposes: Engaging Higher Education in Societal Challenges of the 21st Century*, A Special Report by the National Center for Public Policy and Higher Education, The National Center for Public Policy and Higher Education, April 2008.

[8] M. Canning, M. Godfrey, D. Holzer-Zelazewska, *Higher Education Financing in the New EU Member States. Leveling the Playing Field*, The World Bank, Paper 112, 2007.

[9] Decision No 1720/2006/EC of The European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning.

[10] Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia, Bruksela, 16 grudnia 2008.

[11] Na potrzeby innowacyjności i kreatywności uniwersytetów zwraca uwagę Deklaracja Lizbońska: *Europejskie uniwersytety po 2010 r.: Różnorodność przy wspólnym celu*. Przesłankami dla takiego stanowiska są: zmiany klimatyczne, problemy energetyki, rosnąca przeciętna długość życia, szybkie tempo rozwoju technicznego, coraz większe wzajemne zależności w skali globalnej oraz rosnące nierówności ekonomiczne w ramach Europy, a także pomiędzy Europą a innymi kontynentami.

Zgodnie z założeniami OECD, możliwe są cztery scenariusze ewolucji szkolnictwa wyższego[12], zdefiniowane poprzez cztery modele docelowej jego organizacji:

– Model 1 – szkolnictwo wyższe jako otwarta sieć (*open networking*):
  - Szkolnictwo wyższe jest w tym modelu bardzo umiędzynarodowione i przyjmuje postać sieci współpracujących ze sobą instytucji, naukowców, studentów oraz innych interesariuszy (np. ze sfery biznesu).
  - Model ten oparty jest bardziej na współpracy aniżeli na konkurowaniu. Kluczowym czynnikiem ewolucji w kierunku tego modelu jest dobrowolna współpraca między krajami i instytucjami, prowadząca do harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego.
  - Zwiastunami ewolucji w kierunku tego modelu są: harmonizacja ścieżek studiów w ramach Procesu Bolońskiego, powstawanie międzynarodowych konsorcjów, okresowe studiowanie za granicą, upowszechnienie technologii informacyjnych na uczelniach, nowe podejście do zarządzania własnością intelektualną.

– Model 2 – szkolnictwo wyższe zorientowane na realizację misji krajowych/lokalnych (*serving local communities*):
  - Kluczowym czynnikiem ewolucji w kierunku tego modelu jest odchodzenie od internacjonalizacji z obawy przed negatywnymi konsekwencjami globalizacji (zwłaszcza masowych migracji ludności).
  - Zwiastunami ewolucji w kierunku tego modelu są problemy migracyjne (będące przedmiotem wielu debat politycznych), rozwój ruchów antyglobalistycznych, dostrzeganie coraz większej roli szkolnictwa wyższego w rozwoju regionu.

– Model 3 – szkolnictwo wyższe zorientowane na „nową odpowiedzialność publiczną (*new public responsibility*):
  - Priorytet mają w tym modelu instrumenty zarządzania odwołujące się do sił rynkowych.
  - Kluczowym czynnikiem ewolucji w kierunku tego modelu jest podnoszenie efektywności zarządzania szkolnictwem wyższym.
  - Zwiastunami ewolucji w kierunku tego modelu są coraz częstsze przepadki wprowadzania opłat za studia i konkursowych zasad rozdzielania środków na badania, rozszerzania autonomii uczelni, a nawet jej prywatyzacji.

– Model 4 – szkolnictwo wyższe funkcjonujące na zasadach rynkowych (*higher education Inc*):
  - Instytucje szkolnictwa wyższego konkurują między sobą w wymiarze globalnym na zasadach rynkowych.
  - Kluczowym czynnikiem ewolucji w kierunku tego modelu jest liberalizacja w sferze nauki i edukacji.
  - Zwiastunem ewolucji w kierunku tego modelu jest obserwowany w niektórych krajach wzrost natężenia konkurencji o studentów zagranicznych.

W wielu krajach rozwiniętych szkolnictwo wyższe jest jednym z centralnych punktów ich planów strategicznych. Status silnego ośrodka szkolnictwa wyższego podnosi atrakcyjność kraju dla elit międzynarodowych, kadry naukowo-dydaktycznej i studentów. Silne szkolnictwo wyższe stwarza podstawy do tworzenia międzynarodowych centrów innowacji i parków przemysłowych, do czego odwołuje się Strategia Lizbońska, w której określono tzw. „trójkąt wiedzy" stanowiący połączenie kształcenia, badań naukowych i innowacji. Główne kierunki zmian w szkolnictwie wyższym najlepiej charakteryzują trzy hasła: internacjonalizacja, interdyscyplinarność badań, wirtualizacja.

Internacjonalizacja staje się pierwszoplanowym celem projektowanych strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach rozwiniętych, na co zwraca uwagę UNESCO[13]. Główne czynniki procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego – to:

---

[12] OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI):

[13] UNESCO uruchomiło w tym celu Forum on Higher Education in the Europe region: Access, Values, Quality and Competitiveness.

– rosnąca mobilność studentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej na globalnym rynku edukacyjnym;
– zwiększająca się liczba szkół wyższych zabiegających na rynku globalnym o „płacących klientów" lub najświetniejsze umysły;
– włączanie do oferty edukacyjnej elementów międzynarodowych i międzykulturowych (m.in. programów kształcenia, prowadzących do podwójnych lub wspólnych dyplomów);
– coraz wyraźniejsza dominacja języka angielskiego na konferencjach naukowych, w publikacjach i w nauczaniu;
– narastający eksport usług edukacyjnych i badawczych do krajów rozwijających się i „wschodzących";
– wzrastająca liczba transnarodowych sieci i obszarów współpracy w zakresie studiowania oraz prowadzenia badań naukowych, w tym powstawanie międzynarodowych konsorcjów dedykowanych wyższej edukacji;
– prowadzenie badań istotnych w wymiarze globalnym (zmiany klimatyczne, deficyt wody, choroby zakaźne, ochrona środowiska) przez zespoły międzynarodowe;
– dążenie do koordynacji polityk krajowych w zakresie szkolnictwa wyższego.

Przykładem świadczącym o wysokim priorytecie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w UE jest tzw. Proces Boloński, którego głównymi celami są: mobilność, jakość i konkurencyjność. W wymiarze operacyjnym (implementacyjnym) istotne są natomiast działania Komisji Europejskiej, która przeznacza duże kwoty na zwiększenie europejskiej mobilności studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych (program *Erasmus*, Programy Ramowe).

Rozwijaniu interdyscyplinarności badań służy współpraca między uczelniami (np. poprzez projekty międzyuczelniane). Możliwości prowadzenia badań interdyscyplinarnych rozszerzają się w sposób istotny wraz z postępem procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, jako że łatwiejszy staje się dobór współpracowników o kwalifikacjach przydatnych dla interdyscyplinarnego projektu i rosną szanse na jego sfinansowanie.

Upowszechnienie technologii informacyjnych, a zwłaszcza technik internetowych, stwarza warunki do rozszerzania zakresu wirtualizacji procesów badawczych i dydaktycznych. Podstawą wirtualizacji są struktury sieciowe, tworzone na bazie uzupełniających się zasobów rozproszonych terytorialnie ośrodków badawczych, dające możliwość:
– dostępu (poprzez portale i wortale internetowe) do baz danych, a zwłaszcza do pełnotekstowych baz publikacji;
– upowszechniania wyników badań w formie elektronicznej (np. *e-journals*, *e-books*);
– wykorzystania technik organizowania telekonferencji i telepracy.

Istotnym czynnikiem rozwoju szkolnictwa wyższego jest system wartości, obejmujący:
– wartości tradycyjne, takie jak wolność akademicka (*academic freedom*), autonomia uczelni (*institutional autonomy*)[14], wierność prawdzie, odpowiedzialność społeczna, kreatywność[15];
– wartości specyficzne dla naszych czasów, takie jak równy dostęp do edukacji dla szerokich grup społeczeństwa (*equity*), kształcenie na kierunkach zgodnych z oczekiwaniami rynku pracy (*relevance*), sprzyjanie rozwojowi lokalnemu i narodowemu („*third mission*"), efektywność wykorzystania zasobów (*efficiency*), zapewnianie ciągłości finansowania działaniom spełniającym wymagania odpowiednich standardów (*sustainbility*)[16].

[14] Autonomia oznacza możliwość decydowania o głównych aktywach, takich jak majątek trwały czy kadra pracownicza. Oznacza również gotowość do rozliczenia się zarówno przed własną (wewnętrzną) społecznością akademicką – pracownikami i studentami – jak i przed społeczeństwem.
[15] A. Marga, *Values of the University*, Babes-Bolyai University, Cluj Napoca, Bucharest 2009.
[16] J. Salmi, *The Growing Accountability Agenda in Tertiary Education: Progress or Mixed Blessing?*, The World Bank, Working Paper Series January 2009, No. 16.

2.2. Strategia Lizbońska – prognozowane wnioski dla Polski

Strategia Lizbońska, ogłoszona w 2005 roku, zawiera wnioski odnoszące się do szkolnictwa wyższego. Dotyczą one[17]:
– budowy społeczeństwa opartego na wiedzy;
– zapewnienia większych środków finansowych (ze źródeł publicznych i prywatnych) na badania naukowe;
– powołania Europejskiego Instytutu Technologii;
– wprowadzenia mechanizmów proinnowacyjnych, pomagających instytucjom regionalnym w przyciągnięciu najświetniejszych umysłów z dziedziny gospodarki i nauki;
– łączenia nauki i biznesu poprzez Europejskie Inicjatywy Technologiczne w celu przeniesienia pomysłów z laboratoriów do praktyki;
– zwiększenia liczby inwestycji w sferze edukacji;
– uproszczenia procedur wzajemnego uznawania kwalifikacji.

W ogłoszonym w grudniu 2007 roku wniosku dotyczącym wspólnotowego programu lizbońskiego 2008–2010 wskazuje się m.in. na konieczność zapewnienia swobody przepływu wiedzy oraz urzeczywistnienia idei Europejskiego Obszaru Badań Naukowych i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Kładziony jest nacisk na tzw. trójkąt wiedzy: kształcenie, badania naukowe i innowacje. Przewidywane jest stworzenie jednolitego rynku pracy dla naukowców oraz tworzenie sieci współpracy uniwersytetów, placówek badawczych i przedsiębiorstw[18].

Wnioski dla Polski wynikające z nowej Strategii Lizbońskiej są następujące:
– Konieczne jest wprowadzenie mechanizmów pozwalających na zwiększenie poziomu międzynarodowej mobilności polskich naukowców.
– Niezbędne jest wdrożenie rozwiązań ułatwiających współpracę w obszarze badań naukowych pomiędzy uczelniami a instytucjami biznesowym, mającą na celu zagwarantowanie odpowiedniego poziomu finansowania badań w Polsce ze środków pozabudżetowych.
– Niezbędna jest konsolidacja krajowego zaplecza naukowo-badawczego, umożliwiająca polskim uczelniom i innym instytucjom naukowo-badawczym partnerski udział w międzynarodowych sieciach badawczych.
– Budowanie społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy wymaga spójnej polityki krajowej w obszarze kształcenia ustawicznego.
– Główny mechanizm finansowania badań naukowych UE, 7 Program Ramowy, faworyzuje projekty interdyscyplinarne. Konieczne jest – w związku z tym – wprowadzenie na poziomie krajowym rozwiązań, które pozwolą na zwiększenie poziomu interdyscyplinarności badań naukowych w Polsce. Oznacza to, w szczególności, zwiększenie znaczenia studiów interdyscyplinarnych, zwłaszcza doktoranckich.
– Jeden z głównych priorytetów Strategii Lizbońskiej, wzrost gospodarczy, jest związany bezpośrednio z udziałem sektora nowych technologii w europejskim PKB. Z punktu widzenia Polski oznacza to konieczność zwiększenia liczby absolwentów kierunków technicznych, ponieważ odsetek osób kończących studia na tych kierunkach w Polsce należy do najniższych wśród krajów OECD[19].

---

[17] *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia: Nowy początek strategii lizbońskiej*. Komisja Europejska, Bruksela 2005, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/com/2005/com2005_0024pl01.pdf [stan z 4 lipca 2009].
[18] *Wniosek dotyczący wspólnotowego programu lizbońskiego 2008–2010*. Komisja Europejska, Bruksela 2005, http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report-community-programme_pl.pdf, [stan z 4 lipca 2009].
[19] OECD, *Education database*, 2007.

2.3. Finansowanie szkolnictwa wyższego w UE

W ciągu ostatnich dwudziestu lat byliśmy świadkami zmian systemu finansowania szkolnictwa wyższego w wielu krajach europejskich. Wzrost kosztów kształcenia, spowodowany m.in. wzrostem liczby studentów i wprowadzaniem nowych technologii, zrodził konieczność sięgania po dodatkowe środki ze źródeł publicznych i niepublicznych.

W 2005 roku wydatki na szkolnictwo wyższe w krajach UE kształtowały się na poziomie 1,2% PKB lub 2,5% całkowitych wydatków publicznych[20]. W krajach tych studia wyższe są w 70% finansowane ze środków publicznych[21]. Grecja, Norwegia, Francja, Finlandia, Szwecja, Irlandia i Dania – to kraje, w których środki publiczne są niemal jedynym źródłem finansowania szkolnictwa wyższego. W latach 2000–2005 zarysowała się tendencja do zwiększania udziału środków prywatnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego[22]. Belgia, Niemcy, Węgry, Irlandia, Szwecja i Estonia odnotowały w tym okresie spadek wydatków w przeliczeniu na jednego studenta. Na Węgrzech, w Irlandii, Szwecji i Estonii spadek ten był głównie następstwem szybkiego wzrostu (o 10% lub więcej) liczby studentów szkół wyższych. Inaczej było w Czechach, Grecji, Islandii, Polski i Słowacji, gdzie – mimo ponaddwudziestoprocentowego wzrostu liczby studentów – wydatki wzrosły co najmniej w takiej samej proporcji[23].

W krajach UE zdecydowana większość środków publicznych na szkolnictwo wyższe trafia do instytucji publicznych. Estonia i Słowenia przekazują ponad 80% ze swojego budżetu na uczelnie publiczne. Tylko w niektórych krajach (Dania, Belgia i Wielka Brytania) część środków z budżetów państwa (ponad 20%) trafia do sektora szkół prywatnych[24]. W większości krajów UE dominuje model bezpośredniego finansowania uczelni – przeważająca część środków jest przeznaczona na pokrycie kosztów procesu dydaktycznego. W latach 2001–2005 roczne wydatki publiczne na placówki szkolnictwa wyższego w krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim wzrastały w takim samym tempie jak PKB. W 2005 roku połowa z tych krajów przeznaczyła ponad 1,1% PKB na szkolnictwo wyższe[25]. Zdaniem Komisji Europejskiej wzrost wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe jest niezadowalający, a uniwersytety nie są w stanie uzupełnić tego braku ze źródeł prywatnych[26].

Środki na szkolnictwo wyższe, pochodzące ze źródeł niepublicznych, stanowią poniżej 5% ogółu wydatków na ten cel w Danii, Finlandii i Grecji oraz ponad 20% w Estonii, Polsce, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Włoszech[27]. W większości krajów Procesu Bolońskiego udział tych środków w finansowaniu szkolnictwa wyższego wzrastał w latach 2000–2004, średnio o 3% rocznie (ale w Portugalii o 41% rocznie, w Słowacja o 29% rocznie i w Turcji o 46% rocznie)[28]. Nadal

---

[20] *The Bologna Process in Higher Education in Europe, Key indicators on the social dimension and mobility*, 2009 edition, EUROSTAT Statistical Books, s. 75, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurydice_report.pdf [stan z 4 lipca 2009].

[21] *Kluczowe dane o szkolnictwie wyższym – wydanie 2007*, Informacje prasowe sieci Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/countryspecificpressdos/ PR088PL.pdf [stan z 4 lipca 2009].

[22] Wyróżniając z krajów OECD państwa UE, można zauważyć, że największymi rocznymi wydatkami na jednego studenta na poziomie szkolnictwa wyższego cieszą się takie kraje, jak Szwecja (15496 $), Dania (14959 $) i Austria (14775$). Państwa o najniższym poziomie wydatków to Estonia (3869 $), Polska (5593 $) i Słowacja (5783 $) (źródło: *Education at a Glance 2008*, OECD Indicators, s. 205-207: http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf [stan z 4 lipca 2009]).

[23] *Education at a Glance 2008*, dz. cyt. s. 213–215.

[24] *Education at a Glance 2008*, dz. cyt., s. 230.

[25] *The Bologna Process in Higher Education in Europe...,* dz. cyt. s. 76.

[26] Komisja Europejska: Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje, Bruksela, 10 maja 2006, KOM(2006) 208 wersja ostateczna, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PL:PDF [stan z 4 lipca 2009].

[27] *Education at a Glance 2008*, dz. cyt. s. 246–247

[28] *The Bologna Process in Higher Education in Europe...,* dz. cyt. s. 84.

jednak wskaźnik ten pozostaje na niskim poziomie w porównaniu do USA (65,3%) czy Japonii (66,3%)[29].

Biorąc pod uwagę wszystkie wydatki związane ze studiowaniem (czesne, zakwaterowanie, pomoce naukowe, itp.), student może postrzegać jako tańsze kształcenie się we Francji, Austrii, Słowenii, Słowacji i Szwajcarii (gdzie czesne stanowi co najwyżej 6% całkowitych wydatków budżetowych studenta)[30]. Zarysowuje się tendencja do upowszechnienia czesnego. W latach 2006–2008 czesne wprowadzono, na przykład, we wszystkich landach niemieckich. W roku 2006 Wielka Brytania (z wyjątkiem Szkocji) znacznie podwyższyła czesne w ramach wyrównania opłat w sektorze szkolnictwa wyższego. Studenci płacą obecnie czesne (200–1000 euro) w 14 krajach UE. Szkoły wyższe mają często prawo do definiowania czesnego w ramach centralnie określonych limitów, jak dzieje się to, na przykład, we Włoszech czy w Anglii i Irlandii Północnej[31].

Niepomijalnym źródłem dofinansowania szkolnictwa wyższego są opłaty administracyjne (Austria, Belgia, Bułgaria, Francja, Hiszpania, Islandia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Włochy) oraz składki na organizacje studenckie (Szwecja i Finlandia), które corocznie wnoszą studenci.

Tam gdzie pobierane są opłaty za studia (czesne), oferowane są studentom różnorodne formy pomocy finansowej, przede wszystkim – stypendia i pożyczki. Najwyższe roczne stypendia oferuje Luksemburg (ok. 7400 euro), Austria (ok. 7000 euro) i Dania (ok. 5700 euro)[32]. Pożyczki są zwykle dostępne w kwotach wyższych niż stypendia, a ich typowy poziom to 1500–4500 euro rocznie. Pożyczki są nisko oprocentowane, a ich spłata rozpoczyna się dopiero po ukończeniu studiów. Polska, Islandia, Wielka Brytania oraz Węgry – to jedyne kraje w Europie, w których miesięczna rata spłaty pożyczki jest uzależniona od dochodu absolwenta. W większości krajów pożyczka może zostać – po spełnieniu przez studenta pewnych warunków – umorzona lub zredukowana; i tak, na przykład, pomyślne ukończenie studiów w terminie prowadzi do umorzenia pożyczki w Holandii, a jej redukcję w Niemczech i Luksemburgu[33]. Zupełnym wyjątkiem jest Rumunia, gdzie pożyczki studenckie przyznaje się na warunkach komercyjnych, wymaga się ich spłaty podczas trwania studiów i nie uzależnia się miesięcznych rat spłaty od dochodów rodziny studenta.

2.4. Regionalne uwarunkowania szkolnictwa wyższego w UE

Żaden z dokumentów UE nie definiuje regionu w sposób jednoznaczny. Regionem może być zarówno składowa państwa federalnego, posiadająca pewną autonomię polityczną, administracyjną i finansową, jak i część terytorium państwa, wyróżniająca się odrębnością historyczną i/lub kulturową, czy nawet – część państwa wydzielona ze względów planistycznych. Na obszarze UE istnieje ponad dwieście regionów; są wśród nich zarówno najbogatsze miasta świata – takie jak Londyn, Bruksela czy Paryż – jak i grecki Epir, gdzie średni dochód na głowę mieszkańca jest pięć razy niższy niż w Londynie[34].

Udział osób z wyższym wykształceniem w grupie wiekowej 25–64 lat w regionach konwergencji[35] (tj. na terenie Grecji i wszystkich nowych państw członkowskich UE) wynosi 17% i jest istotnie

[29] *Education at a Glance 2008*, dz. cyt. s. 246, dane za rok 2005.
[30] *The Bologna Process in Higher Education in Europe...*, dz. cyt., s. 85.
[31] *Kluczowe dane o szkolnictwie wyższym w Europie – wydanie 2007*, http://www.eurydice.org.pl/files/kd_he_2007.pdf [stan z 4 lipca 2009].
[32] *Kluczowe dane o szkolnictwie wyższym w Europie – wydanie 2007*, dz. cyt.
[33] Tamże.
[34] I. Pietrzak, *Polityka regionalna Unii Europejskiej i regiony w państwach członkowskich*, PWN, Warszawa 2006, s. 65.
[35] Konwergencja (w rozumieniu UE) to drugi etap tworzenia Unii Gospodarczej i Walutowej, który rozpoczął się 1 stycznia 1994 roku i ciągle trwa.

niższy niż w regionach konkurencyjności i zatrudnienia (tj. na terenie państw „starej piętnastki"), gdzie wynosi 25%. Duże dysproporcje w liczbie osób z wyższym wykształceniem mogą występować nawet między regionami położonymi na terenie jednego państwa. Regiony, które zamieszkuje największa liczba osób posiadających wykształcenie wyższe, zlokalizowane są zwykle wokół największych miast europejskich, posiadających długą tradycję uniwersytecką. Miastami, w których odsetek osób z wykształceniem wyższym przekracza 35%, są m.in. Berlin, Helsinki, Paryż, Londyn, Frankfurt, Bruksela, Tallin, Wilno i Ryga. Miasta, w których odsetek osób z wykształceniem wyższym plasuje się w przedziale 25–35%, to m.in. Rzym, Ateny, Madryt, Belfast, Dublin, Brest, Nantes, Bordeaux, Marsylia, Tuluza, Walencja, Grenoble, Bristol, Birmingham, Manchester, Warna, Warszawa, Kraków, Łódź, Poznań, Lublin, Wrocław, Monachium, Drezno, Hanower, Dortmund, Amsterdam, Haga, Göteborg i Malmö. Polska ma stosunkowo niski odsetek osób z wykształceniem wyższym, ale szybko rosnący od 1990 roku; wskaźnik skolaryzacji netto wzrósł bowiem z 9,8% w roku akademickim 1990/1991 do 39,7% w roku akademickim 2007/2008[36].

Według Rankingu Szanghajskiego do setki najlepszych szkół wyższych należą[37]:
– 33 uczelnie brytyjskie (położone na terenie wyjątkowo bogatych regionów Londynu i Walii), przy czym najwyższe miejsca zajmują: Oxford University, Cambridge University, Imperial College London i University College London;
– 23 uczelnie niemieckie;
– 11 uczelni francuskich;
– po 7 uczelni szwedzkich, belgijskich, holenderskich i włoskich.

Wszystkie, bez wyjątku, uczelnie europejskie, które znalazły się w pierwszej setce rankingu, należą do regionów konkurencyjności i zatrudnienia.

2.5. Wpływ otoczenia uczelni na realizację jej zadań w zakresie kształcenia zawodowego

Definiowanie przez wyższe uczelnie efektów kształcenia z uwzględnieniem sugestii pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy staje się w Europie standardem. Praktyka ta przyczynia się do zmniejszenia tzw. *skills mismatch*, a tym samym – do poprawy zatrudnialności absolwentów uczelni i zmniejszenia groźby ich bezrobocia[38]. Współpraca przedsiębiorstw (i innych instytucji sfery biznesu) z uczelniami pozwala na przezwyciężenie niedostatku tzw. kluczowych kwalifikacji oraz sprostanie rosnącemu popytowi na najwyższe kwalifikacje. Dostęp do specjalistów o najwyższych kwalifikacjach i do wyników badań naukowych, prowadzonych przez uczelnie, umożliwia bowiem przedsiębiorstwom zwiększenie ich konkurencyjności na globalnym rynku. Pracodawcy jako odbiorcy efektów kształcenia, dostarczanych przez sektor akademicki, sygnalizują niekiedy obniżkę standardów jakościowych. W ostatnim okresie wskazuje się także na rosnącą rolę uczelni w pobudzaniu lokalnego rozwoju gospodarczego oraz konieczność włączenia programów kształcenia ustawicznego do ich misji i strategii.

Zakres i formy, w jakich pracodawcy sygnalizują swoje potrzeby uczelniom, jest zróżnicowany w poszczególnych krajach, zależy od typu uczelni i kierunku studiów. Niewiele uczelni ma sprecyzowaną strategię współpracy z przedsiębiorstwami[39]. Można jednak wyróżnić cztery typowe formy współpracy sfery biznesu ze szkolnictwem wyższym:

---

[36] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*, GUS, s. 17-20, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_szkoly_wyzsze_2007.pdf [stan z 29 czerwca 2009].

[37] //www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_TopEuro(EN).htm [stan z 29 czerwca 2009].

[38] Jest to taka sytuacja, kiedy w warunkach relatywnie wysokiej podaży wysoko wykształconych absolwentów na rynku pracy i bezrobocia pracodawcy mają kłopoty z obsadą wolnych miejsc pracy, ponieważ umiejętności i kompetencje absolwentów nie są dopasowane do oczekiwanych zadań w organizacjach gospodarczych.

[39] *A New Partnership for the Modernization of Universities: The EU Forum For University Business Dialogue*, COM(2009) 158, Brussels.

– udział reprezentantów biznesu w zarządzaniu uczelniami (najczęściej poprzez organy odrębne od organów akademickich), umożliwiający im oddziaływanie na treść misji i strategii uczelni oraz efektywność ich funkcjonowania;
– uczestnictwo pracodawców w definiowaniu i realizacji efektów kształcenia w odniesieniu do programów studiów o wyraźnym profilu zawodowym;
– zamawianie kształcenia podporządkowanego bezpośrednio potrzebom pracodawców, ale realizowanego w uczelni;
– tworzenie przez instytucje biznesowe własnych uczelni.

Współpraca uczelni z przedsiębiorstwami, związana z definiowaniem i realizacją efektów kształcenia, może przybierać różnorodne formy, takie jak:
– konsultowanie celów i efektów kształcenia z przedstawicielami przedsiębiorstw;
– uczestnictwo przedstawicieli przedsiębiorstw w radach programowych odpowiednich kierunków (co ma miejsce np. w Holandii);
– organizacja przez przedsiębiorstwa praktyk zawodowych dla studentów;
– realizacja w przedsiębiorstwach praktycznej części programu kształcenia;
– uczestnictwo przedstawicieli przedsiębiorstw w procesie dydaktycznym w charakterze wykładowców;
– czasowe zatrudnianie nauczycieli akademickich w przedsiębiorstwach wspólpracujących.

Na ogół pracodawcy oczekują wyeksponowania w programach studiów kwalifikacji praktycznych, zwłaszcza interdyscyplinarnych, oraz bardziej zróżnicowanego podejścia do kształcenia, umożliwiającego identyfikację najzdolniejszych studentów, także wśród osób dorosłych powracających na studia[40].

Współpraca uczelni z otoczeniem może rodzić zagrożenie:
– podporządkowania kształcenia krótkookresowym potrzebom rynku pracy;
– koncentracji na wąskich umiejętnościach i kompetencjach, a w konsekwencji utraty akademickiego charakteru kształcenia;
– przekształcenia uczelni w instytucję szkoleniową i rozmycia jej odpowiedzialności za kształcenie.

Przyjmuje się, w związku z tym, że – niezależnie od modelu współpracy z przemysłem – odpowiedzialność za efekty kształcenia ponosi uczelnia. Współpraca uczelni z dużymi korporacjami jest na ogół łatwiejsza niż z małymi i średnimi przedsiębiorstwami.

Pozytywną rolę w zmniejszaniu luki między ofertą szkół wyższych a potrzebami biznesu mogą odgrywać organizacje zawodowe typu stowarzyszeń inżynierskich, które z reguły operują standardami opartymi na efektach kształcenia.

Choć zasada jedności kształcenia i badań naukowych (*die Einheit von Lehre und Forschung*), związana z nazwiskiem Wilhelma von Humboldta, realizowana jest na europejskich uniwersytetach od dwustu lat, integracja badań naukowych z procesem dydaktycznym jest wciąż problemem; zwykle wskazuje się na pewien rodzaj kompromisu między zaangażowaniem nauczycieli akademickich w obydwie formy aktywności, prowadzącego do obniżenia efektywności każdej z nich.

2.6. Przenoszenie i uznawanie efektów kształcenia, uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym i poza tym szkolnictwem

European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) – to europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym[41], który ma umożliwić przenoszenie i uznawanie indywidualnych efektów kształcenia, uzyskiwanych w kontekście formalnym,

[40] *A New Partnership for the Modernization of Universities*..., dz. cyt., s. 4.
[41] *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, Brussels 17 April 2009 r. PE-CONS 3747/08.

pozaformalnym i nieformalnym. Dokument w sprawie ustanowienia tego systemu, zatwierdzony przez Radę i Parlament Europejski 18 czerwca 2009 roku, zaleca krajom członkowskim UE stworzenie warunków do stosowania tego systemu od roku 2012 na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego, a w szczególności na studiach I, II i III stopnia. Z wielu dokumentów i działań Komisji Europejskiej odczytać można zdecydowane dążenie do niwelowania różnic pomiędzy dwoma sektorami szkolnictwa wyższego – akademickim i zawodowym – tam, gdzie one występują.

ECVET powstał z inspiracji i na wzór European Credit Transfer System (ECTS), który od kilku lat funkcjonuje w europejskim szkolnictwie wyższym:
– Punkty ECVET, tak jak punkty ECTS, powiązane są bezpośrednio z efektami kształcenia.
– W obu systemach przewidziano 60 punktów na jeden rok kształcenia formalnego.
– O ile jednak w ECTS jeden punkt odpowiada 25–30 godzin pracy studenta, to w ECVET liczba punktów ECVET przypisana określonym efektom kształcenia zależy od znaczenia tych efektów dla różnych kwalifikacji.

Najistotniejszym *novum* w ECVET, z punktu widzenia szkolnictwa wyższego, jest możliwość uznawania kwalifikacji uzyskanych poza tym szkolnictwem. Chodzi o zwymiarowanie i nadanie odpowiedniej wagi wszystkim efektom kształcenia, bez względu na czas i miejsce ich zdobycia. Zadaniem szkolnictwa wyższego w realizacji ECVET jest więc stworzenie systemu uznawania elastycznych ścieżek kształcenia w kontekście nieformalnym i pozaformalnym w celu zwiększenia liczby osób na rynku pracy, posiadających wyższe wykształcenie, poprzez wdrożenie mechanizmów walidacji i certyfikacji merytorycznych kompetencji (kwalifikacji) osób czynnych zawodowo.

Ze względu na stopień wdrożenia polityki uznawalności wśród krajów Europy wyróżnić można trzy grupy[42]:
(1) kraje, w których uznawanie efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego jest już powszechnie stosowaną praktyką;
(2) kraje, w których idea uznawania efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego uzyskała już społeczną akceptację i możliwe jest wdrożenie polityki uznawalności;
(3) kraje, w których zagadnienie uznawalności jest przedmiotem ogólnospołecznej dyskusji.

Do grupy (1) należy Belgia, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Irlandia, Holandia, Norwegia, Portugalia, Rumunia, Hiszpania i Wielka Brytania. Są to kraje charakteryzujące się wysokim poziomem akceptacji uznawalności zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym, identyfikowanej jako jedno z najważniejszych narzędzi służących efektywnej realizacji programu uczenia się przez całe życie. W krajach tych istnieje już szerokie zaplecze narzędzi legislacyjnych, definiujących techniczne i organizacyjne mechanizmy uznawania efektów kształcenia, uzyskanych poza formalnym systemem kształcenia. Krajem, który zdecydowanie przoduje w tej grupie, jest Francja, gdzie już w 1934 roku wprowadzono prawo umożliwiające zdobycie tytułu inżyniera na podstawie udokumentowanego doświadczenia zawodowego. Od 2002 roku we Francji funkcjonuje mechanizm *„validation des acquis de l'expérience"*, który osobom z co najmniej trzyletnim doświadczeniem zawodowym umożliwia uzyskanie certyfikatu posiadanych przez nie kompetencji merytorycznych. W latach 2002–2005 wydano ponad 50 tys. takich certyfikatów. W Finlandii już na początku lat dziewięćdziesiątych wdrożono „system kwalifikacji oparty na kompetencjach" oraz szereg aktów prawnych, które pozwalają na uznanie efektów kształcenia zdobytych poza formalnym systemem kształcenia. W Holandii szybkie wdrażanie systemu uznawania efektów kształcenia, uzyskanych poza formalnym systemem kształcenia, wiąże się z celem strategicznym, jakim jest osiągnięcie wskaźnika 50% osób z wyższym wykształceniem wśród osób czynnych zawodowo do roku 2020.
Do grupy (2) należy Austria, Węgry, Islandia, Włochy, Niemcy, Węgry, Litwa, Luksemburg, Malta i Szwecja. Kraje te są na etapie analizowania i pilotażowego wdrażania narzędzi uznawania

[42] *Validation of non-formal and informal learning in Europe – A snapshot 2007*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Przykładem pilotażowego wdrożenia strategii uznawalności jest Luksemburg, w którym w 1998 roku wdrożono *„bilan de compétences"*, jako narzędzie oceny efektów kształcenia zdobytych w ramach indywidualnej ścieżki kształcenia. Drugim mechanizmem uznawania kompetencji zawodowych jest *„bilan d'insertion professionnelle"*, wdrożony w 2002 roku. Obydwa mechanizmy są dostępne jedynie dla bezrobotnych.

Do grupy (3) należy Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Grecja, Łotwa, Lichtenstein, Polska, Słowacja i Turcja. W wielu z tych krajów problem uznawalności budzi kontrowersje ogólnospołeczne. Dotychczas nie stworzono w tych krajach konkretnych narzędzi polityczno-prawnych, które ułatwiłyby powszechną realizację polityki uznawalności. Europejskie Ramy Kwalifikacji oraz przyszłe Krajowe Ramy Kwalifikacji bez wątpienia przyczynią się do bardziej dynamicznego rozwoju systemu uznawania efektów kształcenia uzyskanych poza formalnym systemem kształcenia w tej grupie.

W chwili obecnej brak jest jakichkolwiek doniesień o stosowaniu systemu ECVET w szkolnictwie wyższym w Europie. Brakuje również propozycji rozwiązań łącznego lub rozdzielnego stosowania punktów ECVET i ECTS. W projekcie Krajowych Ram Kwalifikacji będą musiały znaleźć się propozycje rozwiązań w tym zakresie.

2.7. Wpływ mobilności ludzi wykształconych na szkolnictwo wyższe

Mobilność ludzi wykształconych, zwana niekiedy obrazowo „cyrkulacją mózgów", jest zjawiskiem korzystnym, jeżeli przyczynia się do optymalizacji wykorzystania zasobów intelektualnych w większej skali geograficznej, a jednocześnie nie zubaża potencjału krajów, z których pochodzą migranci. W ciągu minionych dwudziestu lat w UE nastąpiła intensyfikacja różnego rodzaju form mobilności: studentów (np. w związku realizacją części programu kształcenia na uczelni zagranicznej) i wysoko wykwalifikowanej kadry (np. w związku z podjęciem, zgodnej z kwalifikacjami, okresowej pracy w innym kraju)[43]. W końcu 2007 roku dłużej niż dwa miesiące poza granicami kraju pozostawało prawie 2,3 mln polskich obywateli[44]. W przypadku polskiego szkolnictwa wyższego widać jednak wyraźną asymetrię: w ciągu ostatnich kilku lat trzy razy więcej studentów wyjeżdżało z Polski w ramach programu *Erasmus*, niż przyjeżdżało do Polski z innych krajów[45]. Również w obszarze migracji wysoko wykształconych pracowników bilans dla Polski jest niekorzystny. Zgodnie z raportem Komisji Europejskiej, dotyczącym migracji pomiędzy krajami członkowskimi UE, 25% wszystkich osób, które zmieniły kraj zamieszkania w celu podjęcia pracy stanowili Polacy[46]. Co istotne, wśród osób wyjeżdżających z Polski 20,7% posiadało wykształcenie wyższe, podczas gdy w skali kraju wskaźnik ten wynosi 14,3%[47]. Czy mamy do czynienia ze zjawiskiem drenażu mózgów?

Pojęcie drenażu mózgów (*brain drain*) oznacza przemieszczanie się wysoko wykształconych ludzi pomiędzy krajami, regionami lub branżami w sposób niezrównoważony. Jednym z najbardziej obrazowych przykładów jest Bułgaria, którą zgodnie z oficjalnymi szacunkami w ciągu dekady 1991–2000 opuściło 65% absolwentów szkół wyższych (ok. 300 tys. osób)[48]4. Dla absolwentów uczelni europejskich głównym krajem docelowym są Stany Zjednoczone. Zgodnie z danymi

---

[43] P. Giannoccolo, *„Brain Drain Competition" Policies in Europe: a Survey*, University of Bologna, Bologna 2006.
[44] Tamże, s. 16.
[45] *10 lat Erasmusa w Polsce*. FRSI, Warszawa 2008, s. 47, także: http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/88/88/10_lat_erasmusa_pol_internet.pdf [stan z 19 czerwca 2009].
[46] *Report on the impact of free movement of workers in the context of the EU enlargement*. European Commission, Brussels 2008, s. 6. także: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=686&langId=en [stan z 19 czerwca 2009].
[47] A. Fihel [et al.]: *Labour mobility within the EU in the context of enlargement and the functioning of the transitional arrangements. – Country report: Poland*, University of Warsaw, Warsaw 2008, s. 22.
[48] *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, World Bank, Washington D.C. 2002, s. 50.

z 2006 roku w USA pracowało ok. 400 tys. osób ze stopniem doktora nadanym w którymś z krajów europejskich[49].

Masowe wyjazdy osób z wykształceniem wyższym stanowią istotny problem dla europejskiego szkolnictwa wyższego. Ograniczają one liczbę potencjalnych kandydatów na studia II i III stopnia[50], co oznacza, że w nieodległej perspektywie – jeśli nie zostaną podjęte odpowiednie decyzje polityczne, zachęcające do powrotów – spotęgują skutki niżu demograficznego. Masowe wyjazdy są również uzasadnieniem dla podnoszenia kwestii sensowności bezpłatnych studiów stacjonarnych – inwestycji ponoszonej przez społeczeństwo, z której korzyści czerpie inny kraj. Wątpliwości tego rodzaju pojawiły się m.in. w Polsce w związku z tym, że znaczną część ostatniej fali polskiej emigracji do Wielkiej Brytanii stanowiły osoby, które właśnie ukończyły studia[51].

Zgodnie ze stanowiskiem EUA[52] mobilność jest istotnym elementem kształcenia i rozwijania kadry naukowej, dlatego też konieczne jest promowanie migracji wewnętrznych w UE, przy jednoczesnym ograniczaniu zjawiska drenażu mózgów. Realizacją tej idei ma być przyjęta w 2007 roku przez UE tzw. Niebieska Karta – podobna do amerykańskiej Zielonej Karty. Ma ona służyć zachęcaniu wysoko wykwalifikowanej kadry z krajów trzecich do przenoszenia się na teren UE na zasadach istotnie ograniczających możliwość drenażu mózgów.

2.8. Demograficzne uwarunkowania szkolnictwa wyższego w Europie

W 2008 roku ludność wszystkich krajów Europy wynosiła około 727 mln osób. Najbardziej ludne kraje to Federacja Rosyjska (143 mln, z czego około 105 mln w części europejskiej), Niemcy (82 mln), Francja i Wielka Brytania (po 60 mln), Włochy (58 mln), Ukraina (46 mln), Hiszpania (43 mln) i Polska (38 mln). Na północnym wschodzie UE liczba ludności systematycznie spada. Najbardziej dotknięte tym spadkiem są wschodnie Niemcy, Polska, Republika Czeska, Słowacja i Węgry, a na północy wszystkie trzy kraje nadbałtyckie oraz część Szwecji i Finlandii. Istotnym czynnikiem zmian demograficznych w Europie są migracje. Najwięcej imigrantów przyjmują Niemcy (ok. 200 tys. rocznie – głównie z Turcji i Półwyspu Bałkańskiego), Wielka Brytania i Włochy (po ok. 150 tys. – z różnych kierunków, w tym z byłych kolonii). W niektórych regionach ujemny przyrost naturalny jest kompensowany dodatnim saldem migracji. Jest to najbardziej widoczne w zachodnich Niemczech, we wschodniej Austrii, w północnych Włoszech i Słowenii, a także w południowej Szwecji oraz niektórych regionach Hiszpanii, Grecji i Zjednoczonego Królestwa. Według statystyk i szacunków Eurostatu całkowita liczba obcokrajowców mieszkających w UE w 2006 roku wynosiła około 25 mln, czyli nieco mniej niż 5,5% całej ludności. W wartościach bezwzględnych najwięcej obywateli obcych państw mieszka na terenie Francji, Niemiec, Włoch, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii.

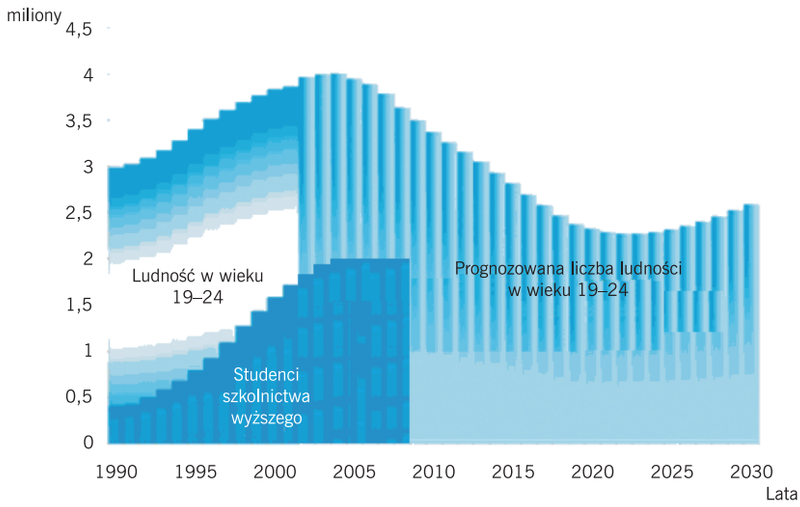
Liczba ludności UE osiągnie maksimum w latach 2020–2025, a następnie będzie drastycznie spadać. Postępowało będzie starzenie się społeczeństwa: jeśli aktualne tendencje się nie zmienią, w 2050 roku jedna osoba w wieku produkcyjnym będzie musiała utrzymać nawet dwa razy więcej emerytów niż obecnie[53].

---

[49] *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. OECD, Paris 2004, s. 125.
[50] *Constructing Knowledge Societies...*, dz. cyt., s. 81.
[51] A. Fihel [et al.]: *Labour mobility within the EU ...*, dz. cyt., s. 22.
[52] *EUA Statement on the Research Role of Europe's Universities*. EUA, Brussels 2004.
[53] Opracowanie własne na podstawie: *Regiony, uczestnicy zmian regionalnych*, Eurostat 2006.

Z punktu widzenia szkolnictwa wyższego UE istotne są następujące dane demograficzne:
- W krajach objętych Procesem Bolońskim typowy wiek rozpoczynania studiów to 18–20 lat (wyjątek stanowi Finlandia, Szwecja i Islandia, gdzie wśród rozpoczynających studia wyższe wysoki odsetek stanowią osoby, które ukończyły 25 lat).
- W ponad połowie krajów realizujących Proces Boloński 56% studentów stanowią kobiety i wskaźnik ten rośnie. Najwyższą wartość osiąga on obecnie w Austrii (72%) i Wielkiej Brytanii (71%). Nauka jest nadal zdominowana przez mężczyzn, ponieważ kobiety stanowią jedynie nieco ponad 30% pracowników nauki[54].
- Łączna liczba obywateli UE w wieku „studenckim" (18–24 lat) wynosi ok. 30 mln. Najwięcej jest ich w Rumunii, w Hiszpanii, we Włoszech, w Polsce, we Francji, w Wielkiej Brytanii i w Niemczech; najmniej – w Luksemburgu, na Malcie, na Cyprze, w Estonii i w Słowenii[55].
- Współczynnik skolaryzacji brutto wynosi 52,11%.
- Nieco ponad 4,5% studentów studiuje poza krajem ojczystym (ale w UE). Najwyższy jest ten wskaźnik w Bułgarii (8,7%), w Grecji (5,9%), w Estonii (3,7%), w Portugalii (2,9%) i w Finlandii (2,8%). W roku akademickim 2007/2008 na polskich uczelniach kształciło się 13 695 cudzoziemców[56]; było to zaledwie 0,7% wszystkich studiujących (wskaźnik najniższy w UE).

Z punktu widzenia polskiego szkolnictwa wyższego istotne są następujące dane demograficzne:
- Według opracowanej przez GUS prognozy demograficznej na lata 2008–2035 w perspektywie najbliższych 28 lat liczba ludności Polski będzie systematycznie zmniejszać się w narastającym tempie.
- W populacji osób, które nie ukończyły 45 roku życia, w strukturze demograficznej przeważają mężczyźni, natomiast w pozostałej części populacji – kobiety.
- Wskaźnik płodności, którego wartość obniżyła się z 2,0 w 1990 roku do 1,2 w 2007 roku, nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń[57].
- Prognoza liczby ludności w wieku „studenckim" do roku 2030 została przedstawiona na rys. 3.



Rys. 3. Prognozowana liczba ludności Polski w wieku „studenckim"
(oszacowana na podstawie danych źródłowych[58])

[54] Opracowanie własne na podstawie: *The Bologna Process in Higher Education in Europe*, Eurostat 2009.
[55] Opracowanie własne na podstawie bazy danych UNESCO Institute of Statistics.
[56] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*, dz. cyt.
[57] *Rocznik statystyczny 2008*, GUS, 2008.
[58] *Tertiary Education in Poland*, Raport OECD, 2007, http://siteresources.worldbank.org/INTECAREGTOPEDUCATION/Resources/PolandTertiaryEducation.pdf [stan z 30 czerwca 2009]; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.*, dz. cyt.; GUS, 2008, *Roczniki demograficzne* i *Prognoza ludności* z lat 1990-2007, www.stat.gov.pl [stan z 30 czerwca 2009].

2.9. Kształcenie nauczycieli w UE

W większości krajów UE kształcenie nauczycieli jest realizowane przez uniwersytety, uniwersytety pedagogiczne i wyższe szkoły zawodowe (w wielu krajach byłego bloku wschodniego, np. na Litwie i w Bułgarii) oraz – bardzo rzadko – kolegia nauczycielskie[59]. Wymagania stawiane kandydatom do pracy w zawodzie nauczyciela są bardzo zróżnicowane w zależności od kraju i poziomu nauczania. Uprawnienia do nauczania przedmiotowego w szkołach niższych szczebli posiadają często absolwenci z dyplomem studiów I stopnia np. w Holandii (do dziewiątej klasy), na Węgrzech, w Belgii. Kandydaci do pracy w liceum muszą legitymować się dyplomem magistra.

Kształcenie nauczycieli jest zorganizowane według trzech modeli: zintegrowanego, równoległego i następczego. Istotą dwóch pierwszych jest równoczesna formacja pedagogiczna i kierunkowa, przy czym w modelu równoległym jest ona realizowana w sposób względnie niezależny. W modelu następczym formacja kierunkowa poprzedza pedagogiczną. W niektórych krajach praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela odbywa się pod opieką mentora już po podjęciu pracy[60]. W UE kształci się nauczycieli uprawnionych do pracy na kilku poziomach nauczania w zakresie jednego przedmiotu (Holandia, Francja) lub dwóch przedmiotów (Wielka Brytania, Włochy), a znacznie rzadziej wielu przedmiotów (Dania, Hiszpania).

Maksymalna liczba miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela określana jest w wielu krajach przez władze centralne[61]. Najważniejszym kryterium przyjęcia na studia nauczycielskie są osiągnięcia kandydata na poprzednim etapie kształcenia, ale w niektórych krajach liczy się także doświadczenie w pracy z młodzieżą czy umiejętności interpersonalne[62].

Zgodnie z komunikatem Komisji Rady Europy z 2007 roku istotnym celem strategicznym jest rozwój studiów nauczycielskich II i III stopnia[63].

2.10. Rozwój społeczeństwa informacyjnego a szkolnictwo wyższe

Konsekwencją rozwoju technologii informacyjnych jest globalna transformacja cywilizacyjna, która wywiera głęboki wpływ na paradygmaty uprawiania badań naukowych i przebieg procesów edukacyjnych. Tradycyjnie oderwane od siebie akty tworzenia i odbioru zostają silnie ze sobą powiązane; podział ról, który był naturalny dla technologii przedinternetowych traci swoją wyrazistość: odbiorca zyskuje możliwość natychmiastowej interakcji, a tym samym włączenia się w proces tworzenia. Fenomeny w rodzaju *Wikipedii*, bez względu na ich początkowe słabości, stają się wyróżnikami epoki wirtualnych społeczności i organizacji sieciowych, rozwijających się wokół wiedzy. Wspólnym wymiarem takich nowych modeli rozwoju społecznego staje się otwartość rozumiana jako gotowość do wolnego od ograniczeń komercyjno-prawnych dzielenia się wiedzą.

Zgodnie z założeniami pierwszego planu rozwoju społeczeństwa informacyjnego w UE (*eEurope 2002*) kluczowym zadaniem stało się – w związku z tym – zapewnienie dostępu do technologii

---

[59] I. Eilks with J. Apotheker, L. Anastasiadou, T. Ashmore, G. Avitabile, L. Brandt, P.E. Childs, H. Ctrnactova, R. Dambrauskiene, I. Dukov, P. Labudde, I. Maciejowska, S, Markic, I. Matrai, H. Moeller-Anderson, P. Nilson, A. Priksane, M. Ranikmae, J.M. Ricart, H. Voglhuber, *Links with Schools: Chemistry (science) teaching and chemistry (science) teacher education in Europe – An ECTN survey*', „European Chemistry Thematic Network Newsletter" April 2006, Vol. 7(2), http://ectn-assoc.cpe.fr/archives/lib/2006/N02/200602_LinksSchoolScTeachEduEUSurvey.pdf [stan z 18 czerwca 2009]; A. Płatnerz, *Nowy model nauczyciela a europejski wymiar kształcenia,* 2006, literka.pl/article/show/id/31885/output/pdf [stan z 14 października 2009].

[60] *Kluczowe dane o edukacji 2002. Nauczyciele*, EURIDICE<,www.vulcan.pl/ [stan z 18 czerwca 2009].

[61] *Zawód nauczyciela w Europie: charakterystyka, kierunki zmian, istotne problemy*, EURIDICE, Raport I, t. 3, 2002.

[62] Tamże.

[63] *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*, Bruksela, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego z 3 sierpnia 2007 r., KOM(2007) 392.

informacyjno-komunikacyjnych, a w szczególności podłączenie szkół i uczelni do internetu w celu zapewnienia dostępu do niego uczniom i studentom. Dzięki pomyślnej realizacji tego zadania następny plan rozwoju społeczeństwa informacyjnego w UE (*eEurope 2005*) mógł postulować wykorzystanie nowych technologii w różnych formach kształcenia na odległość (*eLearning*) i realizacji wirtualnych kampusów zorientowanych na potrzeby studentów. Typowymi elementami takich kampusów są portale informacyjne, dedykowane studentom i kandydatom na studia, oraz pojedyncze punkty dostępu (*one-stop shops*), umożliwiające ubieganie się o przyjęcie na studia do wielu uczelni z poziomu pojedynczego portalu. Coraz częściej wykorzystywane są technologie mobilne (np. wysyłanie SMS-em informacji o odwołanych zajęciach, wynikach egzaminów).

W przyjętej w 2005 roku strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego *i2010* Unia Europejska podkreśliła konieczność zdecydowanego zwiększenia nakładów na badania w obszarze technologii informacyjnych, m.in. przy wykorzystaniu mechanizmów partnerstwa publiczno-prywatnego. Dokumenty szczegółowe strategii *i2010* poświęcone są kwestiom zapewnienia dostępu do różnorodnych treści edukacyjnych. I tak, w dokumencie szczegółowym *i2010: Biblioteki cyfrowe* wskazano na konieczność przeprowadzenia procesu cyfryzacji zasobów bibliotecznych, m.in. w celu wsparcia procesów edukacyjnych poprzez zapewnienie dostępu do bogatych, wielokulturowych zasobów cyfrowych, pochodzących ze wszystkich krajów UE. Szczególnym przypadkiem są tutaj zasoby bibliotek akademickich. W dokumencie szczegółowym *i2010: Informacja naukowa* w podobnym kontekście przedstawiono problem dostępności i poziomu wykorzystania informacji naukowych. Budowanie gospodarki opartej na wiedzy wymaga dostępu do dotychczasowego dorobku naukowego, co w tradycyjnych systemach alokacyjnych, opartych na płatnym dostępie, jest zagwarantowane w stopniu ograniczonym. Rozwiązaniem tego problemu będzie wolny dostęp do informacji naukowej (artykułów, patentów itp.). W tym celu konieczne jest wprowadzenie odpowiednich rozwiązań legislacyjnych oraz instytucjonalnych, które pozwolą na stworzenie efektywnych mechanizmów redystrybucji wiedzy. Wśród rekomendowanych rozwiązań znalazły się m.in.:

– tworzenie otwartych instytucjonalnych repozytoriów gromadzących i udostępniających w trybie *Open Access* artykuły naukowe (np. napisane przez pracowników danej uczelni);
– wprowadzanie rozwiązań prawnych, zachęcających do udostępniania w trybie *Open Access* wyników badań naukowych, sfinansowanych ze środków publicznych;
– wynegocjowanie z wydawcami możliwości publikowania tekstów przez autorów na ich własnych stronach internetowych.

Modele otwarte oznaczają fundamentalną zmianę w sposobie traktowania spraw własności intelektualnej, przenosząc środek ciężkości z zagadnień ochrony na kwestie zasad dzielenia się. Najbardziej spektakularne są procesy, które objęły oprogramowanie komputerowe, prowadząc do upowszechnienia się idei *Open Source*, oraz ruch zapoczątkowany przez manifest *Creative Commons*. W obu przypadkach istotą nowości jest umożliwienie swobodnego dostępu do dzieł i ich wykorzystania w dalszej działalności, twórczej lub użytkowej, w sposób niezamykający ich twórcom drogi do wykorzystania komercyjnego. Modele prawne, stanowiące pochodną idei *Creative Commons*, wyraźnie rozróżniają zasady otwartego użytkowania publikacji dostępnych w internecie od praw autorskich w sensie *Copyright*. Modele te uzyskały już szeroką w skali światowej akceptację, stając się podstawą rozwiązań prawnych, wprowadzonych przez największe światowe instytucje finansujące naukę i edukację. Przykładem mogą być nie tylko amerykańskie National Institutes of Health (NIH), które wprowadziły otwarty mandat publikacyjny dla wszystkich finansowanych przez nie badań naukowych, ale również niepubliczne fundacje Howarda Hughesa oraz Wellcome Trust, które postąpiły podobnie. W tym samym kierunku poszły organizacje, takie jak European Research Council, OECD i European University Association, wprowadzając albo rekomendując wprowadzenie – zależnie od swoich kompetencji – otwartych mandatów obejmujących nie tylko publikacje, ale również dane źródłowe. W najbliższym czasie podobne posunięcie przygotowuje Komisja Europejska w odniesieniu do wyników wszystkich finansowanych przez nią projektów.

Naukowe zasoby otwarte są coraz częściej udostępniane w formułach repozytoryjnych, często o istotnie ograniczonym w porównaniu z archiwami wydawniczymi poziomie ustrukturyzowania. Skalę rozwoju otwartych repozytoriów naukowych pokazują inicjatywy międzynarodowe w rodzaju projektów europejskich DRIVER i DRIVER-2. W Polsce najbardziej zaawansowanym programem działania w tym zakresie jest Biblioteka Wirtualna Nauki, obejmująca ok. dwustu instytucji akademickich. Na etapie dyskusji programowych jest jej rozszerzenie na całą sferę nauki i szkolnictwa wyższego. System otwarty powinien zapewnić powszechny dostęp do całości tworzonych zasobów, równocześnie nie zaniedbując utworzenia modułu repozytoryjnego zasobów polskich, obejmującego publikacje, dane źródłowe oraz oprogramowanie naukowe, przy jak najszerszym wprowadzeniu rozwiązań licencyjnych typu *Creative Commons*. Byłoby również korzystne dla wizerunku Polski włączenie się do inicjatyw programowych w rodzaju Deklaracji Berlińskiej z roku 2003 na temat *Open Access*.

3. Wewnątrzsystemowe problemy szkolnictwa wyższego w perspektywie międzynarodowej

3.1. Szkolnictwo wyższe w UE – Proces Boloński

Obszerna literatura oraz liczne oficjalne dokumenty, dotyczące Procesu Bolońskiego, dostępne są w internecie[64]. Koncepcje i tezy, przedstawione w niniejszym podrozdziale, opierają się na opiniach uczestników tego procesu; niektóre z nich były już publikowane[65].

Analizując proces przemian europejskiego szkolnictwa wyższego, warto wyróżnić – ze względów praktycznych – trzy perspektywy oglądu: perspektywę polityczną, perspektywę grup interesariuszy i perspektywę zaangażowanych szerszych środowisk akademickich. Źródłem informacji na temat oglądu procesu przemian z perspektywy politycznej są oficjalne komunikaty i dokumenty rządowe a także *Stocktaking Reports*; z perspektywy grup interesariuszy – takich jak decydenci akademiccy (EUA), studenci (ESU), szkoły nieakademickie (EURASHE) – raporty i dokumenty przez te grupy przygotowane[66]; z perspektywy zaangażowanych szerszych środowisk akademickich – takich jak projekt *Tuning* czy sieci akademickie – dokumenty generowane przez te środowiska[67]. Każda perspektywa daje nieco odmienne spojrzenie na Proces Boloński i jego efekty[68], ale pewne fakty nie podlegają dyskusji:

– Zainicjowano przemiany systemowe w narodowych systemach edukacyjnych; w niektórych krajach (Niemcy, Francja) nastąpiły głębokie zmiany strukturalne.
– Pojawiła się nowa „jakość w jakości" – narodowe systemy akredytacyjne oraz EQAR[69].
– Nastąpiła skokowa zmiana stopnia internacjonalizacji.
– W znacznie większym stopniu promuje się interdyscyplinarność.

Fakty te świadczą o tworzeniu się autentycznego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Proces przemian zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym można krótko scharakteryzować jako:

– samonapędzający się, ponieważ nabiera coraz większego rozmachu, ma coraz większą siłę oddziaływania zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz Europy;

---

[64] Oficjalna strona bolońska: www.bologna2009benelux.org/ [stan z 1 lipca 2009].
[65] M. Frankowicz, *A reflection on the role and function of the Bologna expert*, opracowanie dla UNICA, dostępne na HE Reform Portal http://portal.bolognaexperts.net/content/a-reflection-on-the-role-and-function-of-the-bologna-expert [stan z 1 lipca 2009].
[66] Por. np. www.bologna2009benelux.org/ [stan z 1 lipca 2009].
[67] Por. np. http://unideusto.org/tuning/ [stan z 1 lipca 2009].
[68] Ujawnia to zwłaszcza porównanie dokumentów studenckich i ministerialnych.
[69] European Quality Assurance Register for Higher Education (europejski rejestr jakości kształcenia dla szkolnictwa wyższego), http://www.eqar.eu/ [stan z 1 lipca 2009].

– nieodwracalny, ponieważ praktycznie nie istnieje możliwość jego cofnięcia czy zatrzymania;
– ewolucyjny, ponieważ w trakcie procesu wiele koncepcji ulega przewartościowaniu, odrzucane są rozwiązania, które się nie sprawdziły (np. skala ocen ECTS).

Zagadnieniem, które nabiera coraz większego znaczenia i niewątpliwie będzie odgrywało istotną rolę w najbliższych latach, jest harmonizacja różnych obszarów i form kształcenia (rozwój koncepcji uczenia się przez całe życie, budowa europejskich i krajowych ram kwalifikacji). Przejście od „nauczania do uczenia się" i oparcie definicji programów studiów na efektach kształcenia w sposób naturalny rodzi konieczność tworzenia i doskonalenia mechanizmów uznawania kompetencji (również tych uzyskanych poza formalnymi systemami edukacji i szkoleń).

Podstawowe przeszkody w budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – to:
– brak zrozumienia dla Procesu Bolońskiego wśród interesariuszy, niechęć do zmian wśród dużej części środowisk akademickich;
– powierzchowne traktowanie tego Procesu przez wielu decydentów politycznych[70];
– wykorzystywanie tego Procesu do manipulacji politycznej, tj. – uzasadnianie niepopularnych decyzji koniecznością jego wdrażania, niezależnie od tego, jakie są ich prawdziwe przesłanki;
– negatywne skutki kryzysu ekonomicznego.

3.2. Ład instytucjonalny w szkolnictwie wyższym UE

Struktura organów nadzoru i koordynacji szkolnictwa wyższego jest we wszystkich krajach członkowskich UE podobna:
– Istnieje organ w randze ministra, właściwy do spraw szkolnictwa wyższego; jedynie w Danii i w Polsce nadzór nad niektórymi typami szkół wyższych (np. wojskowymi, artystycznymi) sprawują inni ministrowie[71].
– Obok ministra zwykle funkcjonuje ogólnokrajowe ciało kolegialne o kompetencjach doradczych w obszarze szkolnictwa wyższego (oraz – ewentualnie – nauki i sztuki).
– Wszędzie istnieją krajowe konferencje rektorów uczelni publicznych i zależnych od państwa uczelni prywatnych (we Francji, w Holandii, w Austrii i na Litwie – także konferencje rektorów zawodowych szkół wyższych), które przedstawiają ministrowi propozycje dotyczące rozwoju sektora szkolnictwa wyższego, w tym projekty aktów prawnych, a także opiniują projekty takich aktów i innych dokumentów normatywnych.
– W niektórych przypadkach ministrowie zasięgają opinii organizacji studenckich i doktoranckich, związków zawodowych oraz rad kanclerzy, rad pracowników naukowych itp.

Struktura organów szkół wyższych jest we wszystkich krajach członkowskich UE podobna:
– Organem jednoosobowym o kompetencjach wykonawczych jest rektor, prezydent lub kanclerz.
– Organem kolegialnym o kompetencjach opiniodawczo-doradczych i decyzyjnych w niektórych kwestiach (kształcenie, działalność badawcza) jest senat lub rada uczelni.
– W uczelniach większości krajów tworzone są ponadto organy kolegialne złożone w większości lub wyłącznie z przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych. W przypadku jednej trzeciej krajów UE organ ten posiada także pewne uprawnienia decyzyjne (np. w obszarze planów strategicznych).

Z zasady uczelnie europejskie cieszą się znaczną autonomią (jej zakres został nawet ostatnio zwiększony, np. w ramach reformy wprowadzanej we Francji). Poza Belgią, Niemcami, i Hiszpanią – gdzie sprawy szkolnictwa wyższego regulowane są prawodawstwem regionalnym – wszędzie obowiązują zasady ogólnokrajowe. Instytucje szkolnictwa wyższego wszystkich krajów UE – poza Belgią, Irlandią i Cyprem – zobowiązane są bezpośrednio lub pośrednio (Malta, Francja) do

[70] Nie wszystkie informacje, zawarte w *Stocktaking Reports*, są w pełni zgodne z rzeczywistością.
[71] *Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education*, Eurydice, Brussels 2007, s. 211.

przygotowania własnych planów strategicznych. Plany te muszą być zgodne z ogólnokrajowymi priorytetami lub ogólnokrajowymi dokumentami strategicznymi. Z reguły w krajach, w których przygotowanie planu strategicznego jest obligatoryjne, oficjalne regulacje definiują sposób monitorowania jego wdrożenia. Tradycyjnie znaczny udział w zarządzaniu uczelnią mają organy kolegialne. W uczelniach brytyjskich zarysowała się jednak ostatnio tendencja do zwiększania zakresu kompetencji organów jednoosobowych kosztem kompetencji organów kolegialnych.

W większości krajów UE instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązane są do przedkładania rocznych sprawozdań zawierających informacje finansowe oraz dane liczbowe dotyczące kształcenia, studentów i pracowników. W Wielkiej Brytanii powołano specjalną instytucję, która gromadzi, przetwarza i udostępnia informacje dotyczące szkolnictwa wyższego (Higher Education Statistics Agency).

Na początku 2009 roku potencjał szkolnictwa wyższego UE obejmował ok. 4 tys. instytucji oraz ponad 19 mln studentów[72]. Dominują w krajach UE instytucje publiczne, zatrudniają bowiem większą część nauczycieli akademickich, a odsetek studiujących w nich studentów przekracza 70%[73]. Dominacja ta jest szczególnie wyraźna w przypadku studiów doktoranckich. W Grecji i na Malcie, wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego, niezależnie od poziomu studiów, są instytucjami publicznymi. Sytuacja jest podobna w Danii, Słowenii i Słowacji, gdzie ponad 95% wszystkich studentów uczęszcza do instytucji szkolnictwa publicznego.

Całkowicie niezależny sektor prywatny jest bardzo słabo reprezentowany w UE, a w 11 krajach nie ma go wcale[74]. W Czechach, Rumunii, Estonii, Polsce, Portugalii i na Węgrzech liczba uczelni prywatnych jest wyższa od liczby uczelni publicznych. Ostatnio prywatne szkoły wyższe zaczęły powstawać w Hiszpanii, we Włoszech, w Austrii i w Niemczech. W Wielkiej Brytanii prawie wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego klasyfikowane są jako instytucje prywatne zależne od sektora rządowego, otrzymują bowiem ponad 50% środków finansowych ze źródeł publicznych. Na Cyprze ponad 80% studentów studiów nauczycielskich kształci się w kolegiach prywatnych, a w Portugalii – ponad połowa.

W polskim szkolnictwie wyższym relacje między sektorem publicznym a niepublicznym są nader skomplikowane. Z jednej strony można mówić o konkurencji (o kandydatów na studia, o kadrę, o fundusze na badania), z drugiej zaś – o swoistej symbiozie czy współpracy (zjawisko dwuetatowości, wspólne przedsięwzięcia badawcze). Uczelnie publiczne są preferowane w procesach przyznawania funduszy unijnych.

3.3. Studenci – ich status, doświadczenia i oczekiwania

Specyfiką polskiego systemu szkolnictwa wyższego, na tle systemów krajów UE, jest:
- wyjątkowo duża liczba studentów studiów zaocznych, które wprawdzie przekształciły się ostatnio w studia niestacjonarne, ale nie towarzyszyła temu istotna zmiana koncepcji kształcenia;
- zanik instytucji „wiecznego studenta", związany z tym, że polski system nie stwarza zachęt do przedłużania studiów (jak to ma miejsce np. w Niemczech czy Grecji);
- największa w UE liczba uczelni, co wpływa korzystnie na pokrycie regionalne przez instytucje szkolnictwa wyższego i dostępność studiów, ale jest też przyczyną powszechnego obniżenia się jakości kształcenia;

[72] http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_en.htm [stan z 2 lipca 2009].
[73] *Key Data on Higher Education in Europe – 2007 Edition*, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/088EN.pdf [stan z 2 lipca 2009].
[74] Prywatne niezależne instytucje szkolnictwa wyższego: instytucje, które są pośrednio lub bezpośrednio zarządzane przez pozarządową organizację (Kościół, związek zawodowy, prywatny biznes), i które otrzymują mniej niż 50% finansowania ze środków publicznych.

– niedemokratyczne rozwiązanie kwestii odpłatności za studia (nie płacą tylko studenci studiów dziennych na uczelniach publicznych)[75];
– powszechność stypendiów za wyniki w nauce, będących formą wsparcia materialnego ze środków publicznych trafiającego także do studentów o bardzo wysokich dochodach;
– kształcenie prawie wyłącznie w ramach centralnie zdefiniowanych kierunków.

Jeśli chodzi o przedstawicielstwo studenckie w Polsce na tle państw UE, to wprawdzie ma miejsce wysoki stopień prawnej uznawalności ogólnokrajowych struktur tego przedstawicielstwa[76], ale Parlament Studentów RP i samorządy studenckie są wyjątkowo zależne (zwłaszcza finansowo) od władz uczelni i Ministerstwa, co wynika wprost z odpowiednich regulacji prawnych.

Oczekiwania studentów UE zostały najlepiej wyartykułowane w dokumentach Europejskiej Unii Studentów[77]. Za główne obszary problemowe uznano w nich: wymiar społeczny, mobilność, zapewnienie jakości kształcenia oraz Ramy Kwalifikacji i uczenie się przez całe życie. Zasługą Europejskiej Unii Studentów jest uznanie wymiaru społecznego za jeden z głównych wątków Procesu Bolońskiego oraz wytyczenie ambitnego planu rozwoju mobilności studentów. Zgodnie z tym planem zakłada się, że 20% studentów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, kończących studia w 2020 roku, będzie miało za sobą pewien okres studiów na uczelni zagranicznej[78]. Osiągnięcie tego celu przez polskie szkolnictwo wyższe będzie bardzo trudne, jako że w chwili obecnej charakteryzuje się ono najniższym wskaźnikiem mobilności w UE.

Oczekiwania polskich studentów dotyczą przede wszystkim stypendiów, kredytów studenckich i odpłatności za studia. System stypendialny wymaga reformy mającej na celu sprawiedliwszą dystrybucję środków publicznych. Studenci uczelni niepublicznych oczekują zniesienia odpłatności za studia dzienne na uczelniach niepublicznych. Oczekiwania polskich studentów dotyczą także ich uczestnictwa na wszystkich etapach budowy wewnętrznych systemów zapewniania jakości oraz w procesie tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Chodzi o to, aby studenci kończący studia mogli, z dużo większą niż dzisiaj łatwością, poruszać się na europejskim rynku pracy. W tym celu niezbędne jest możliwie szybkie przejście do definiowania programów studiów, opartego na efektach kształcenia.

3.4. Doktoranci – ich status, doświadczenia i oczekiwania

Jak podkreślają ministrowie krajów UE, odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe, jakość, konkurencyjność i atrakcyjność Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zależy w znacznym stopniu od poziomu prowadzonych badań naukowych i poziomu kształcenia naukowców, zwłaszcza uczestników studiów doktoranckich (Bergen 2005, Londyn 2007). Systemy kształcenia na tym poziomie są w UE bardzo zróżnicowane. Można jednak zauważyć pewne wspólne tendencje w ich rozwoju:
– umasowienie kształcenia, związane ze wzrostem zapotrzebowania gospodarki na wysoko wykwalifikowanych specjalistów;
– odchodzenie od kształcenia indywidualnego na rzecz kształcenia grupowego;

[75] Autorzy raportu OECD prezentują pogląd, że dostęp do szkolnictwa wyższego nie jest równy, co wynika z faktu, iż dostęp do bezpłatnych form studiowania na uczelniach publicznych w kraju jest w wysokim stopniu zastrzeżony dla studentów z rodzin o największych osiągnięciach w edukacji i dochodach.
[76] O wyższym można mówić tylko w odniesieniu do Chorwacji i Austrii, gdzie istnieją osobne akty prawne dotyczące przedstawicielstwa studenckiego.
[77] European Students' Union, *Policy paper on the future of Higher Education*, http://www.esu-online.org/index.php/documents/policy-papers/334-policy-paper-qthe-future-of-higher-educationq [stan z 2 lipca 2009]; European Students' Union, *Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process*, http://www.esu-online.org/index.php/documents/policy-papers/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-process [stan z 2 lipca 2009].
[78] *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, http://www.ond.vlaanderen.be/.../Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf [stan z 2 lipca 2009].

– różnicowanie sposobu kształcenia doktorantów w celu lepszego dostosowania ich kwalifikacji do wymogów przyszłych miejsc pracy (np. doktoraty o charakterze zawodowym);
– rozwój kształcenia umiejętności ogólnych, w szczególności o charakterze menadżerskim;
– formalizacja relacji doktorant – opiekun – uczelnia;
– działanie na rzecz poprawy jakości opieki nad doktorantem poprzez dokształcanie opiekunów i ocenę jakości sprawowania przez nich tej funkcji;
– internacjonalizacja (wzrost liczby doktorantów zagranicznych oraz liczby doktoratów będących wynikiem współpracy uczelni z różnych krajów).

Jak dotychczas broni się zasada kształcenia młodych naukowców poprzez ich udział w procesie badawczym (*training by research, not training for research*).

Wśród najważniejszych oczekiwań doktorantów UE można wskazać:
– zwiększenie mobilności doktorantów jako wyjątkowo ważnego elementu doskonalenia procesu kształcenia i warsztatu naukowego;
– prawidłowe zdefiniowanie praw i obowiązków, a także rozszerzenie kształcenia o dodatkowe umiejętności przydatne zarówno w systemie szkolnictwa, jak i na zewnątrz;
– zapewnienie stałego i odpowiednio wysokiego finansowania studiów doktoranckich i samych badań.

Do tych oczekiwań doktoranci polscy dodają postulat prawnego uregulowania statusu doktoranta. Regulacje obowiązujące w tym względzie (doktorant-student czy doktorant-pracownik) budzą wiele kontrowersji, podobnie jak brak ogólnych reguł kształcenia na studiach doktoranckich.

3.5. Kształcenie przez całe życie

Wyniki badań neurobiologicznych – z narastającą intensywnością prowadzonych od połowy XX wieku, ostatnio przy użyciu najnowocześniejszych technik obrazowania mózgu – pokazują, że:
– nie ma granicy wieku, powyżej której człowiek nie może się uczyć;
– uczenie się nie tylko poprawia organizację struktur synaptycznych, ale i stymuluje regenerację neuronów (co do niedawna uważano za niemożliwe);
– uczenie się nie tylko podnosi ogólną sprawność intelektualną człowieka, ale i zmniejsza ryzyko choroby Alzheimera.

Kształcenie się – z jednej strony – umożliwia człowiekowi zachowanie umiejętności i zdolności niezbędnych do podejmowania pracy w warunkach bardzo szybkiego rozwoju nauki i technologii, z drugiej zaś – pozwala rozumieć szybko zmieniający się świat. Ostatnie dekady XX wieku pokazały, że kształcenie nie może kończyć się z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów; że lawinowy rozwój technologii wymusza na nas ciągłe dokształcanie, uzupełnianie oraz odświeżanie wiedzy i umiejętności przez kolejne dekady życia. Ostatnie czterdzieści lat – to czas tworzenia struktur i elementów systemu niestacjonarnego kształcenia i dokształcania dorosłych[79]. System ten winien mieć wmontowany podsystem starannego kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich wszystkich poziomów, uzyskiwania stopni naukowych (a nawet tytułu profesorskiego), odtwarzania kadr nauczycielskich na coraz wyższym poziomie profesjonalnego przygotowania. Kształcenie się przez całe życie (*life-long learning*), z rozmaitym natężeniem, będzie w społeczeństwie informacyjnym zjawiskiem powszechnym. Nauczyciele wszystkich kategorii będą – w związku z tym – tworzyli najliczniejszą grupą zawodową społeczeństwa (ok. 10% wszystkich pracujących). Nie ma dotychczas ogólnie uznawanego za najlepszy modelu kształcenia ustawicznego: każdy kraj tworzy swój własny model, choć organizacje międzynarodowe (zwłaszcza te o zasięgu globalnym) ułatwiają wymianę doświadczeń.

[79] Obecna ustawa o szkolnictwie wyższym wprowadza nieco inne definicje kształcenia stacjonarnego i niestacjonarnego.

Pionierem w zakresie kształcenia ustawicznego jest Wielka Brytania:
– Już w latach siedemdziesiątych poprzedniego wieku powstał uniwersytet otwarty The Open University, który umożliwił studiowanie ludziom dorosłym, pracującym oraz niepełnosprawnym. Zapoczątkował on tworzenie światowej sieci uniwersytetów otwartych, kształcących obecnie dziesiątki milionów studentów.
– Na przełomie wieków powstał ogromny otwarty system kształcenia dorosłych University for Industry, oferujący zarówno programy kształcenia dzieci i młodzieży, jak i programy kształcenia dorosłych, łącznie z tzw. uniwersytetem trzeciego wieku.

Analiza zaawansowanych systemów kształcenia ustawicznego prowadzi do wniosku, że rola państwa w procesie tworzenia takich systemów jest wiodąca i nie do zastąpienia. Z analizy tej wynika następujący scenariusz pożądanych działań:
– Państwo wspiera tworzenie i utrzymywanie niestacjonarnego systemu kształcenia dorosłych, a w szczególności:
  • powołuje odpowiednie instytucje monitorujące stan wykształcenia społeczeństwa, rodzące się potrzeby i konieczności (regiony bezrobocia, zanikające zawody itp.), inicjujące programy krajowe i międzynarodowe;
  • wprowadza regulacje prawne, pobudzające i chroniące system kształcenia niestacjonarnego;
  • tworzy struktury odpowiadające funkcjonalnie uniwersytetowi otwartemu (wirtualnemu) na bazie istniejącej sieci uniwersytetów publicznych i szkół niepublicznych, z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość, powierzając im zadanie uruchomienia programów kształcenia i dokształcania dorosłych i pracujących[80].
– Pracodawcy, korporacje przemysłowe, przedsiębiorstwa biorą na siebie ciężar organizacji i finansowania kształcenia ustawicznego swoich pracowników, przy czym:
  • państwo nakłada na firmy (wzorem Francji) obowiązek wydatkowania na szkolenie pracowników środków finansowych nie mniejszych niż określony procent funduszu płac (najpierw 1%, później 1,5%);
  • uniwersytety i korporacje przemysłowe porozumiewają się w celu utworzenia systemu studiów podyplomowych, mających za zadanie kształcenie i dokształcanie specjalistów.
– Uczelnie uzupełniają swoją misję, rozszerzając obszar odpowiedzialności o dokształcanie dyplomowanych przez siebie specjalistów do końca ich aktywności zawodowej.
– Odpowiednia akcja informacyjna rozbudza w społeczeństwie świadomość potrzeb edukacyjnych i przekonanie, że kształcenie się przez całe życie jest naturalnym elementem osobistej aktywności każdego człowieka.

3.6. Nowe podejście do kształcenia w UE

Zasadniczą cechą nowego podejścia do kształcenia jest powrót idei kształcenia polegającego nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na rozwijaniu umiejętności stosowania tej wiedzy w praktyce, poszukiwania informacji oraz formowania właściwych postaw społecznych i zawodowych. Naczelnym celem kształcenia staje się przygotowanie absolwentów do kształcenia ustawicznego (*life-long learning*)[81], które winno umożliwić im adaptację do zmieniających się warunków techniczno-cywilizacyjnych, w tym także znalezienie się i utrzymanie na rynku pracy. Mówi się – obrazowo, choć niezbyt precyzyjnie – o przejściu od kształcenia zorientowanego na nauczyciela (*teacher-centred*) do kształcenia zorientowanego na studenta (*student-centred*)[82].

---

[80] Pierwsze kroki mogłyby być sfinansowane ze środków pochodzących z funduszy europejskich.

[81] European Communities, *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)* 2008; A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe ?* MEN, Warszawa 2006; *The Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*, EUA European University Association Brussels, 13 April 2007.

[82] D. Brandes and P. Ginnis, *A Guide to Student-Centred Learning*, Nelson Thornes, Cheltenham 1996; H. Fry, S. Ketteridge, S. Marschall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice*, Kogan Page, Bell and Bain Ltd., Glasgow 2001; S. Reichert and. C. Tauch, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European University Association 2005.

Za najważniejszą zmianę w podejściu do kształcenia uznać należy wprowadzenie pojęcia efektów kształcenia (*learning outcomes*) do opisu i organizacji procesu kształcenia[83] wraz z odniesieniem do Ram Kwalifikacji (*Qualification Framework*)[84]. Efekty kształcenia obejmują wszystko to, co student powinien opanować w zakresie wiedzy, umiejętności i zachowań. Odnoszą się zarówno do całości studiów, jak i do poszczególnych przedmiotów, a nawet zajęć. Efekty kształcenia muszą być zdefiniowane w sposób umożliwiający pomiar stopnia ich osiągnięcia: to właśnie mierzalność stanowi główną cechę odróżniającą efekty kształcenia od dotychczas stosowanych celów kształcenia. Właściwy opis efektów kształcenia sprzyja uporządkowaniu struktury programów kształcenia, przejmowaniu przez studentów współodpowiedzialności za jego wyniki, a także ułatwia zewnętrzną ocenę jego skuteczności.

Z nową koncepcją kształcenia wiążą się reformy programów studiów (*curriculum reform*), zmiany w organizacji studiów, wprowadzanie nowych metod dydaktycznych oraz nowych sposobów oceny postępów studenta (*assessment methods*)[85].

Reformy programów studiów nastawione są na różnorodność treści i form kształcenia, elastyczne ścieżki kształcenia (*flexible learning paths*), wielo- i interdyscyplinarność oraz umiędzynarodowienie[86]. Elastyczne ścieżki kształcenia umożliwiają nie tylko przechodzenie z jednego stopnia kształcenia na drugi bez zbędnych ograniczeń (dotyczących np. zgodności profilu kształcenia), ale również rozpoczynanie lub kontynuację kształcenia przez osoby, które czasowo lub stale znajdowały się poza systemem kształcenia wyższego. Zakłada się przy tym możliwość uznawania osiągnięć zdobytych nie tylko podczas kształcenia nieformalnego i pozaformalnego (kursy pomaturalne, doskonalące), ale także w pracy zawodowej. Istotnym kierunkiem reformowania organizacji studiów jest indywidualizacja toku nauczania, oferowanie przedmiotów do wyboru oraz powiązanie opisu efektów kształcenia z nakładem pracy studenta niezbędnym do ich osiągnięcia, wyrażonym w punktach ECTS[87].

Umiędzynarodowienie wyraża się m.in. mobilnością studentów, traktowaną jako element kształcenia, z czym wiąże się rezerwowanie w harmonogramie studiów „okienek mobilności" (*mobility windows*), w których zaplanowane są przedmioty możliwe do zrealizowania poza macierzystą uczelnią. Rozwiązaniem sprzyjającym mobilności jest też wprowadzanie modułów, tj. większych jednostek programowych, którym najczęściej przypisuje się powtarzalną liczbę punktów ECTS[88].

---

[83] S. Adam, *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing „learning outcomes" at the local, national and international levels,* University of Westminster 2004; D. Kennedy, A.S. Hyland, N. Ryan, *Writing and using learning Outcomes: A practical Guide.* http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf; *The European Higher Education Area: from Berlin to Bergen*. Compendium of reference documents. Part Four – reports and recommendations from Bologna seminars; Tuning Educational Structures in Europe, *„Harmonizacja struktur kształcenia w Europie" Wkład uczelni w Proces Boloński.* Wprowadzenie do projektu 2006.

[84] European Communities, *The European Qualifications...*, dz. cyt.

[85] Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, MEN, Warszawa 2005; L.A. Shepard, *The role of assessment in a learning culture*, „Educational Researcher" 2000, No. 29, (7), s. 4–14; D. Skulicz, *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akdemickiej.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

[86] D. Crosier, L. Purser and H. Smidt, *Trends V Report: Universities shaping the European Higher Education Area* Publ EUA European University Association, 2007 oraz *The Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010...*, dz. cyt.

[87] T. Saryusz-Wolski, *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*, MENIS, Warszawa 2004.

[88] *The European Higher Education Area...*, dz. cyt.

Moduły mogą łączyć w sobie treści z różnych przedmiotów, stanowiąc, obok nauczania systemowego, przykład nauczania zintegrowanego (*integrated teaching*)[89].

W odniesieniu do metod dydaktycznych następuje przeniesienie akcentów z nauczania na uczenie się (*from teaching to learning*)[90] oraz od przekazowych form zajęć (takich jak wykład) w kierunku form aktywizujących, takich jak eksperyment, wygłaszanie referatów czy uczenie innych (np. młodszych studentów). Zwraca się przy tym szczególną uwagę na kształtowanie w czasie studiów umiejętności ogólnych (*generic skills*), zwanych też przenaszalnymi (*transferable skills*), takich jak umiejętność pracy w zespole, zdolność rozwiązywania problemów, kreatywność, umiejętności przywódcze, umiejętności językowe i komputerowe. Nabywanie przez studentów tych umiejętności wspomagane jest przez specjalne formy zajęć, takie jak uczenie się kontekstowe, uczenie się oparte na problemie (*problem-based learning*)[91] lub na zadaniu (*task-based learning*) oraz metody odwołujące się do technologii informacyjnych[92]. Kluczowym i najbardziej problematycznym elementem kształcenia zorientowanego na efekty jest dobór właściwych metod oceniania osiągnięć studentów we wszystkich obszarach kształcenia, tj. wiedzy, umiejętności i zachowań[93]. Stosuje się, w szczególności, standaryzowane metody oceny umiejętności praktycznych (takie jak Objective Structured Clinical Examination w naukach biomedycznych). Ogromnej inwencji wymaga, na ogół, dobór metody oceny umiejętności ogólnych oraz postaw i zachowań. Możliwe propozycje w tym względzie – to: przedłużona obserwacja, esej refleksyjny oraz ocena przez kolegów i współpracowników (tzw. ocena 360°).

W nowym podejściu do kształcenia zwraca się także uwagę na łączenie procesu dydaktycznego z procesem badań naukowych i wynikami tych badań[94]. Chodzi przy tym, w szczególności, o wdrażanie elementów naukowego myślenia: umiejętności krytycznej analizy danych, wyciągania wniosków i rozwiązywania problemów.

Dla nowego podejścia do kształcenia charakterystyczny jest krytycyzm i selektywność względem metod dydaktycznych, a szczególnie trafności, rzetelności i obiektywizmu metod oceny. Wymaga to śledzenia na bieżąco postępów w zakresie metod edukacyjnych oraz ustawicznego monitorowania efektów własnych działań dydaktycznych. Tę filozofię działania nazywa się kształceniem opartym na dowodach (*evidence-based education*)[95].

---

[89] H. Fry, S. Ketteridge, S. Marschall, *A Handbook for Teaching and Learning...*, dz. cyt.

[90] M.E. Huba and J.E. Free, *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning,* Allyn and Bacon 2000; G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin, *Emerging Issues in the Practice of University learning and teaching.* AISHE, Dublin 2005.

[91] D. Boud, and G. Feletti, *The Challenge of Problem-Based Learning,* Second edition, Kogan Page. Great Britain 2001; B.J. Duch, S.D.E. Groh and D.E. Allen *The Power of Problem-Based Learning. A Practical „How To" for teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*, Stylus Publishing, LLC, Sterling, Virginia 2001; D.H. Evensen, and C.E. Hmelo, *Problem-Based Learning. A research Perspective on Learning Interactions*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publ., Mahwah, NJ 2000; W.J. Stepien, P.R. Senn and W.C. Stepien, *The Internet and problem-Based Learning. Developing Solutions Through the Web*, Zephyr Press, Tucson, AZ 2000.

[92] C.J. Bonk and C.R. Graham, *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local design*, CA: Pfeiffer Publishing, San Francisco 2005; W.L. Lee, and D.L. Owens, *Multimedia-Based Instructional Design. Computer-Based Training, Web-Based Training, Distance Broadcast Training,* Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco 2000; J. Mischke, *Academia on-line*, WSHE, Lódź, 2005; O. Peters, *Learning and Teaching in distance education. Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective,* Kogan Page, Great Britain 2001; M. Prensky, *Digital Game based-based learning*, McGraw-Hill, New York 2001; G. Salmon, *E-moderating: the key to teaching and learning online*, Sterling, Kogan Page, London 2000.

[93] J. Gonzales and R. Wagenaar, *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project – Phase 1*, University of Deusto & University of Groningen, Bilbao – Groningen 2003; QAA, *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 6: Assessment of students,* QAA. Gloucester 2002; L. Suskie, *Assessing student learning. A Common Sense Guide*. Anker, Publishing, Bolton, MA 2004.

[94] A. Kraśniewski, *Proces Boloński...*, dz. cyt.

[95] R. Marzano, *A theory-based meta-analysis of research on instruction. Middcontinent al regional educational laboratory*, Aurora 1998; B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000.

Nowe podejście do kształcenia jest przedmiotem zainteresowania projektu *Tuning Educational Structures in Europe*[96], w którym uczestniczą środowiska akademickie ponad 140 uniwersytetów z 32 krajów (głównie europejskich). Zgodnie z metodologią tego projektu metody nauczania, uczenia się oraz oceny przyswojonej przez studenta wiedzy i nabytych przez niego umiejętności są ze sobą nierozerwalnie związane. Metody te powinny być określone już na etapie projektowania nowego programu studiów lub restrukturyzacji starego programu, a studenci powinni być o nich poinformowani zaraz na początku procesu uczenia się.

Opracowany dla ośmiu grup przedmiotowych projektu *Tuning* (Pielęgniarstwo, Europeistyka, Ekonomia, Historia, Geologia, Matematyka, Pedagogika, Fizyka, Chemia) katalog metod uczenia się obejmuje[97]:
– uczestnictwo w wykładach, seminariach, konsultacjach i laboratoriach;
– uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów;
– robienie notatek, wyszukiwanie informacji w bibliotekach i *on-line*, przeglądanie literatury, czytanie i studiowanie tekstów i innych materiałów, sporządzanie streszczeń;
– prowadzenie coraz bardziej zaawansowanych badań w ramach samodzielnych lub zbiorowych projektów;
– doskonalenie umiejętności technicznych, matematycznych i/lub laboratoryjnych;
– doskonalenie umiejętności zawodowych (np. pielęgniarskich czy nauczycielskich);
– pisanie raportów, referatów, pisemnych opracowań o wzrastającym stopniu trudności;
– współpracę z innymi studentami, związaną z realizacją wspólnego zadania;
– tworzenie i przedstawianie prezentacji ustnych (indywidualnie lub zespołowo);
– przeprowadzanie konstruktywnej krytyki pracy innych osób, właściwe korzystanie z krytyki innych osób;
– prowadzenie spotkań (np. grup seminaryjnych), aktywne w nich uczestnictwo;
– kierowanie zespołem lub współpraca w charakterze członka zespołu.

Dobór tych metod jest ściśle związany z kontekstem przedmiotowym i/lub kulturowym. Kontekst ten nabiera szczególnego znaczenia w związku z nabywaniem umiejętności ogólnych, które niejednokrotnie decydują o zatrudnialności absolwenta. O ile zarówno metody uczenia się, jak i ocena umiejętności związanych z przedmiotem są stosunkowo proste, to dobór metod uczenia się i oceny umiejętności ogólnych (a ich lista sporządzona przez uczestników projektu *Tuning* obejmuje około 30 pozycji) może nastręczać trudności. Są dwie podstawowe metody uczenia się umiejętności ogólnych: ich nabywanie przy okazji nauki przedmiotu albo w ramach specjalnie do tego celu przeznaczonych zajęć. Znacznie trudniejsze jest zwykle wskazanie adekwatnych metod oceny tych umiejętności.

Stosowane w europejskich uczelniach skale ocen są bardzo zróżnicowane. Pojawiają się jednak próby ich ujednolicenia. W projekcie *Tuning* zaproponowano skalę trójstopniową, obejmującą poziom zdany, poziom pożądany/typowy i poziom doskonały/typowy. Oceny te wyrażają poziom kompetencji studenta przy założeniu, że umiejętności poddają się ocenie, a kryteria oceny są precyzyjnie ustalone.

3.7. Europejski system zapewniania jakości

Zewnętrzna ocena jakości kształcenia stanowi jeden z najistotniejszych elementów Procesu Bolońskiego. Pierwsza ogólnokrajowa agencja akredytacyjna[98] powstała w roku 1999, a kluczowy dokument *European Standards and Guidelines*, stanowiący podstawę europejskiego systemu zapewniania i oceny jakości kształcenia, został zatwierdzony przez ministrów odpowiedzial-

[96] //tuning.unideusto.org/tuningeu/ [stan z 2 lipca 2009].
[97] *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie – Wkład uczelni w Proces Boloński,* Wprowadzenie do projektu *Tuning*, s. 142.
[98] Była nią niemiecka agencja federalna Akkreditierungsrat.

nych za szkolnictwo wyższe podczas szczytu w Bergen w 2005 roku. ES&G, opracowany przez European Association for Quality Assurance in Higher Education, zawiera standardy dotyczące budowy wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia w uczelniach, standardy dotyczące zewnętrznej oceny jakości kształcenia wyższego oraz standardy dotyczące zewnętrznej oceny agencji zajmujących się oceną jakości kształcenia.

Europejski system zapewniania jakości opiera się na założeniu, że za jakość kształcenia odpowiedzialna jest przede wszystkim uczelnia. Agencje zajmujące się zewnętrzną oceną jakości kształcenia mają dostarczać wiarygodnych i obiektywnych informacji o jakości kształcenia i badań wszystkim interesariuszom: uczelniom, studentom, pracodawcom, rodzinom itp. Z tej funkcji wynika postulat niezależności agencji oraz potrzeba włączenia wielu interesariuszy w proces oceny jakości kształcenia. W procesie akredytacji[99] agencje sprawdzają, na ile dana jednostka lub program studiów spełnia z góry zdefiniowane standardy jakości. Istotnym zadaniem agencji akredytacyjnych, realizowanym niejako przy okazji oceny jakości, jest oddziaływanie na proces wzbogacania jakości w uczelniach i na budowę kultury jakości[100]. Niezależnie od konkretnej formy zewnętrznej oceny wszystkie rzetelne agencje za podstawę wyjściową oceny i akredytacji przyjmują deklarowane i zrealizowane w procesie kształcenia efekty kształcenia (*learning outcomes*), zdefiniowane w krajowych ramach kwalifikacyjnych.

European Standards and Guidelines określają tylko ogólne ramy dla procesu oceny jakości, natomiast szczegółowe rozwiązania organizacyjne, przyjęte przez poszczególne kraje, wykazują nadal spore zróżnicowanie:

– W wielu krajach akredytacja jest obowiązkowa, w innych ma charakter dobrowolny (Niemcy), niekiedy obejmuje tylko uczelnie prywatne (Austria). W Irlandii i Wielkiej Brytanii dokonywana jest tylko ocena jakości, ale bez procedury akredytacyjnej.
– W większości krajów występuje jedna agencja ogólnokrajowa, w kilku krajach (Austria, Niemcy, Holandia, Hiszpania) obok agencji ogólnokrajowej działają agencje środowiskowe i regionalne. Obecnie obserwuje się tendencję do łączenia tych agencji w jedną agencję ogólnokrajową (Austria, Irlandia).

Do niedawna w Europie dominowała ocena jakości, przeprowadzana na poziomie kierunku, programu studiów albo instytucji (Wielka Brytania, Irlandia). Obecnie następuje wyraźny zwrot w stronę modelu mieszanego, tzn. audytu instytucjonalnego połączonego z elementami oceny jakości kształcenia na danym kierunku studiów. Zmiany te są następstwem trudności godzenia funkcji kontrolnych i wzbogacających jakość kształcenia w pracach agencji akredytacyjnych.

Wiarygodne agencje akredytacyjne uczestniczą zwykle w wielu sieciach, spośród których najbardziej liczą się: European Association for Quality Assurance In Higher Education (ENQA) oraz European Consortium for Accreditation In Higher Education (ECA). Warunkiem członkostwa jest poddanie się zewnętrznej ocenie. W 2008 roku tzw. grupa E-4[101] utworzyła europejski rejestr najlepszych agencji akredytacyjnych (European Quality Assurance Register).

Kwestia faktycznego wpływu oceny zewnętrznej na jakość kształcenia jest przedmiotem debaty europejskiej[102].

---

[99] Pojęcie akredytacji odnosi się do ostatecznej decyzji dotyczącej jakości programu lub instytucji poprzedzonej oceną tej jakości.

[100] L. Harvey (EUA 2009, s. 83) wskazuje na cztery cele procesu zapewniania jakości: wiarygodność, zgodność ze standardami, kontrola i poprawa.

[101] Grupa E-4 obejmuje cztery organizacje: European University Association (EUA), European Student Union (ESU), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) oraz ENQA.

[102] Zob np. EUA (2007).

3.8. Europejskie Ramy Kwalifikacji

W Europie promowane są dwa rodzaje ram kwalifikacyjnych:
– Qualification Framework, jako opis dyplomów wyższego wykształcenia;
– European Qualification Framework, mający służyć w zamyśle Komisji UE integracji wszystkich nabytych efektów uczenia się niezależnie od tego, w jakim systemie i na jakim poziomie zostały uzyskane[103].

Ta druga koncepcja wiąże się z promowaniem kształcenia ustawicznego jako skutecznego narzędzia zwiększania elastyczności na wewnętrznych i zewnętrznych rynkach pracy.

European Qualification Framework czyli Europejskie Ramy Kwalifikacji – to systematyczny, zrozumiały w Europie, opis wszystkich kwalifikacji poświadczonych dyplomami i certyfikatami, sporządzony w języku efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Europejskie Ramy Kwalifikacji pełnią dwie funkcje:
– pozwalają na odróżnienie wyższego wykształcenia od wykształcenia uzyskanego na innym poziomie;
– tworzą wspólny język komunikacji między uczelniami, pracodawcami, instytucjami pośrednictwa pracy itp.,

a tym samym poprawiają przejrzystość systemów kształcenia, ułatwiają uznawanie kwalifikacji i zwiększają mobilność na europejskich rynkach edukacyjnych i rynkach pracy[104].

Żaden kraj UE nie zintegrował jeszcze w pełni Europejskich Ram Kwalifikacji; zdecydowana większość krajów znajduje się dopiero w fazie budowy krajowych ram kwalifikacji, które dla uczelni stanowić będą punkt wyjścia do definiowania programów studiów w języku efektów kształcenia, tak w zakresie kompetencji ogólnych, jak i dziedzinowych. W swoich programach uczelnie w większym niż dotąd stopniu zmuszone będą oferować studentom takie kompetencje, które zwiększą ich zatrudnialność na rynku pracy, czyli umożliwią im w miarę szybkie podjęcie pracy, a następnie skuteczne jej utrzymanie, albo też sprawne nabycie nowych umiejętności. Tym samym wdrożenie krajowych ram kwalifikacji powinno przyczynić się do zwiększenia odpowiedzialności uczelni za efekty kształcenia, rozszerzenia ich autonomii oraz dywersyfikacji ich misji i strategii. Ponadto, wdrożenie krajowych ram kwalifikacji powinno spowodować reorientację systemów zewnętrznej oceny jakości kształcenia na ocenę stopnia, w jakim uczelnia rozwinęła wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia, a zwłaszcza jak monitoruje proces osiągania zadeklarowanych efektów kształcenia. Kwestią trudną jest pomiar efektów kształcenia[105] oraz prawidłowe ich włączenie do programów studiów.

3.9. Pracownicy szkolnictwa wyższego w UE

W większości krajów UE kategorie pracowników i kryteria kwalifikacyjne dla każdej z nich są określone w oficjalnych regulacjach i uzależnione od rodzaju uczelni. Procedury rekrutacji często są określane w rozporządzeniach ministerialnych, ale za ich przeprowadzanie odpowiadają szkoły wyższe; do zakresu ich odpowiedzialności należy także ustalanie liczby dostępnych etatów oraz ich podział pomiędzy jednostki uczelni. W większości krajów UE pracowników dydaktycznych w szkołach wyższych, a także w dotowanych przez państwo uczelniach prywatnych, zatrudnia się (na stałe lub na czas określony) na podstawie umów podlegających ogólnym przepisom prawa. W 14 krajach lub regionach UE uczelnie mają wyraźnie mniejszą swobodę działania, ponieważ większość pracowników dydaktycznych posiada status urzędnika państwowego (odrębne przepisy regulują stosunki umowne w sektorze publicznym i prywatnym) lub zawodowych urzędników

[103] EQF oprócz trzech poziomów opisujących efekty uczenia się w sektorze wyższego wykształcenia obejmują także ramy dla kształcenia ustawicznego *(Long-life Learning)*, edukacji i szkoleń zawodowych, uczenia nieformalnego (np. w pracy).
[104] Por. MSTI (2005).
[105] OECD przygotowuje program międzynarodowej oceny efektów kształcenia, zrealizowanych w szkolnictwie wyższym (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), na wzór programu PISA.

państwowych (jak w Portugalii i Norwegii). W połowie krajów tej drugiej grupy istnieją jednak mieszane rozwiązania ustawowe (pracowników zatrudnia się jako urzędników państwowych lub na podstawie umowy o pracę)[106]. Status pracowników zależy w dużej mierze od rodzaju szkoły wyższej – na uniwersytetach dydaktycznych (*teaching universities*) jest inny niż na uniwersytetach badawczych (*research universities*).

Dzięki kadrze akademickiej – wyselekcjonowanej w procesie rekrutacji, której kryterium stanowi zdolność do odnawiania wiedzy i innowacyjności – uczelnie mają potencjał, który pozwala sprostać wyzwaniom stawianym przez szybko zmieniające się środowisko, a częste wzbogacanie kadry o nowych członków daje im dodatkową sposobność wprowadzania zmian w dotychczasowych strukturach i procesach[107]. Budowa Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stawia przed pracownikami uczelni nowe wymagania, dlatego w ostatnim czasie wzrosło znaczenie ich doskonalenia zawodowego, rozumianego przede wszystkim jako podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich. Aktualnie w wielu krajach UE – np. w Wielkiej Brytanii[108], Holandii[109] i Niemczech[110] – funkcjonują wyspecjalizowane instytucje wspomagające rozwój zawodowy tej grupy. Zwiększenie wymagań stawianych nauczycielom akademickim ma związek z koniecznością przysposobienia ich do zdefiniowanych na nowo zadań nauczycielskich, zwłaszcza w obszarze kształcenia ustawicznego, a także z powszechnym rozwojem systemów zapewnienia jakości kształcenia. W większości krajów UE integralną częścią tych systemów jest dokonywana co kilka lat ocena poszczególnych pracowników[111]. Uczelnie zobowiązane są do rozwijania kultury jakości i metod zapewnienia jakości kształcenia, a wewnętrzne i zewnętrzne systemy zapewnienia jakości – do sprawdzania, czy ma to miejsce i czy obejmuje całość kadry[112].

Umasowienie szkolnictwa wyższego w ciągu dwóch ostatnich dekad zwiększyło jego konkurencyjność i paradoksalnie wpłynęło na zwiększenie współpracy między różnymi ośrodkami, czyli ich pracownikami, przyczyniając się do zwiększenia ich mobilności (*staff mobility*).

Dynamiczne zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym sprawiły, że wzrosło znaczenie profesjonalnego zarządzania uczelniami[113]. Podnoszenie kompetencji akademickiej kadry zarządzającej w tym zakresie jest również konieczne, ponieważ kompetencje akademickie nie zawsze idą w parze z umiejętnością zarządzania. Konieczne jest też podnoszenie kwalifikacji i daleko idąca profesjonalizacja kadry administracyjnej, której znaczenie także się zwiększyło w ostatnim czasie i która włączana jest do organów nadzorczych szkół wyższych w co najmniej kilku krajach UE[114].

---

[106] *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Eurydice; Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 88, 94.
[107] L.E. Weber, *University Governance, Leadership and Management in a Rapidly Changing Environment*, [w:] *Bologna Handbook. Understanding Bologna in Context*, Berlin 2007, A1.1-2, s. 1.
[108] //www.heacademy.ac.uk/ourwork/professional [stan z 3 lipca 2009].
[109] //www.utwente.nl/cheps/education/ [stan z 3 lipca 2009].
[110] //www.incher.uni-kassel.de/mahe/; http://www.unilead.uni-oldenburg.de/index.html; http://www.che-concept.de/ [stan z 3 lipca 2009].
[111] *Zarządzanie szkolnictwem wyższym...* dz. cyt., s. 101.
[112] *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*; Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, Helsinki 2005.
[113] A. Short, *Bureaucracy: the Enemy of a Quality Culture*, [w:] *Bologna Handbook. Introducing Bologna Objectives and Tools*, Berlin 2007, B 4. 5-1, s. 1.
[114] *Zarządzanie szkolnictwem wyższym...*, dz. cyt. s. 41.

3.10. E-learning i otwarte zasoby edukacyjne w szkolnictwie wyższym

Kształcenie, lub raczej uczenie się oparte na wykorzystaniu zdobyczy technologii informacyjnych nazywane jest zapożyczonym z języka angielskiego terminem „e-learning”[115]. Najważniejsze narzędzia e-learningu – to:

– poczta elektroniczna i edukacyjne portale internetowe, stanowiące kanały komunikacji wykładowców ze studentami;
– podręczniki elektroniczne, bogatsze od tradycyjnych drukowanych podręczników o narzędzia symulacji, zbiory materiałów audiowizualnych i narzędzia autotestowania;
– laboratoria i narzędzia programowania na odległość;
– nowe techniki prezentacji wykładów.

Około roku 2001 zaimplementowana została idea serwisów internetowych, nazywanych potocznie Web 2.0, w których działaniu podstawową rolę odgrywa treść generowana przez ich użytkowników[116]. Jednym z elementów Web 2.0 są Otwarte Zasoby Edukacyjne, które w chwili obecnej zawierają już zestaw materiałów dydaktycznych do ok. 8 tys. kursów akademickich oraz wielką liczbę prezentacji do wykładów i symulacji komputerowych. Dodając do tego tysiące publikacji naukowych, rodzinę *Wikimedia*, specjalizowane encyklopedie, tysiące książek dostępnych w formie elektronicznej, otrzymujemy ogromną bibliotekę elektroniczną, z której czerpią wiadomości i wiedzę dziesiątki milionów adeptów e-learningu: uczniów i studentów oraz nauczycieli i wykładowców. Są to fakty rewolucjonizujące metodologię kształcenia[117] .

Podjęta przez Massachusetts Institute of Technology w 2000 roku inicjatywa uruchomienia programu *OpenCourseWare* miała i ma nadal ogromne znaczenie dla szkolnictwa wyższego na całym świecie. Doprowadziła ona do umieszczenia w internecie materiałów dydaktycznych do ok. 2 tys. przedmiotów. Obecnie odnotowuje się około 2 mln wejść miesięcznie, materiały przegląda cały świat. Setki uczelni podchwyciło inicjatywę Massachusetts Institute of Technology, co dało początek realizacji wielkiej idei utworzenia Otwartych Zasobów Edukacyjnych (*Open Educational Resources*) i doprowadziło do podpisania w 2007 roku w Kapsztadzie Deklaracji Otwartej Edukacji *Ku otwartym zasobom edukacyjnym*[118], a także przyczyniło się do realizacji idei *Open Access* – otwartego dostępu do publikacji naukowych w formie elektronicznej[119]. W internecie kolejno pojawiają się poważne czasopisma oferujące zarówno miejsce dla publikacji, jak i wysokiej jakości artykuły naukowe.

Idea tworzenia Otwartych Zasobów Edukacyjnych znalazła w naszym kraju nikły odzew. Utracony dystans można jednak częściowo nadrobić. Zasoby te pozwolą zlikwidować bardzo dotkliwy deficyt profesjonalnych podręczników akademickich i istotnie podnieść poziom kształcenia w publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych.

---

[115] *The Virtual University: Models & Lessons from Messages Case Studies, The new century: societal paradoxes and major trends*, UNESCO Report 2006, ed. by S. D'Antoni; D. Laurillard: *E-Learning in Higher Education*, [w:] *Changing Higher Education*, Paul Ashwin (ed.), Taylor & Francis Group Ltd, 2006.

[116] T. O'Reilly: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Network, 2005, h*_Hlt245191160t*_Hlt245191160tp://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html [stan z 2 lipca 2009]; A. Bartolomé, *Web 2.0 and New Learning Paradigms*, „eLearning Papers” 2008, nr 8, www.elearningpapers.eu [stan z 2 lipca 2009]; P. Anderson: *What is Web 2.0? - Ideas, technologies and implications for education*, JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007.

[117] *The Virtual University...*, dz. cyt.; *Giving Knowledge for Free...*, dz. cyt.; D.E. Atkins [et al.], *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*, Report to The William and Flora Hewlett Foundation, February 2007.

[118] *Unlocking the promise of open educational resources*, Cape Town Open Education Declaration 2007.

[119] *Giving Knowledge for Free...*, dz. cyt.; A. Bartolomé, *Web 2.0...*, dz. cyt, http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=issues [stan z 2 lipca 2009]; T. Caswell, S. Henson, M. Jensen, and D. Wiley, *Open Educational Resources: Enabling universal education*. „The International Review of Research in Open and Distance Learning” 2008, Vol 9, No. 1.

Zasadnicze wnioski dla polskiego szkolnictwa wyższego, dotyczące rozwoju e-learningu i otwartych zasobów edukacyjnych, są następujące:
– Konieczne jest upowszechnienie narzędzi e-learningu na polskich uczelniach, ponieważ otwierają one drogę do wymiany materiałów dydaktycznych; studentom umożliwiają studiowanie w najlepszych światowych ośrodkach akademickich bez zmiany miejsca zamieszkania.
– Konieczne jest włączenie się polskich uczelni do realizacji idei Otwartych Zasobów Edukacyjnych poprzez utworzenie sieci portali otwierających dostęp do akademickich zasobów dydaktycznych.
– Uczelnie polskie powinny być obecne i aktywne w procesie tworzenia regionalnych sieci szkół wyższych, które w przyszłości połączą się w globalną sieć akademicką.
– Niestacjonarny system kształcenia dorosłych może być w istotnej części oparty na wykorzystaniu wirtualnej przestrzeni kształcenia, co bardzo zmniejszy koszty kształcenia przy zachowaniu wysokiego poziomu.
– Narzędzia e-learningu mogą bardzo pomóc w przezwyciężaniu regionalnego zróżnicowania jakości kształcenia (nie tylko na poziomie wyższym, ale także podstawowym i średnim).

3.11. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w UE

Wprowadzony Deklaracją Bolońską trzystopniowy system studiów rozszerzył się poza granice UE (już 46 krajów podpisało Deklarację) i stał się przedmiotem zainteresowania nawet w Australii, Afryce i Ameryce Łacińskiej. Dalszy wzrost jego popularności można zapewnić poprzez promowanie go wśród partnerów międzynarodowych oraz objaśnianie im jego zasad i wynikających z niego korzyści, a także poprzez rozwijanie dialogu ze zrzeszeniami uczelni w różnych regionach świata.

Istotnym czynnikiem internacjonalizacji kształcenia są następujące formy współpracy międzynarodowej:
– krótko- i długoterminowa mobilność studentów i pracowników akademickich (w szczególności: w ramach programu *Erasmus*);
– programy studiów realizowane we współpracy z uczelniami zagranicznymi (w tym wspólne studia magisterskie i doktoranckie w ramach programu *Erasmus Mundus*);
– programy studiów w języku obcym (zwłaszcza angielskim);
– udział uczelni w międzynarodowych stowarzyszeniach, sieciach tematycznych, związkach uczelni, projektach wielostronnych;

Do internacjonalizacji kształcenia przyczynić się może uruchomienie programów studiów w różnym sensie związanych ze współpracą międzynarodową. Przykładem mogą być:
– programy w dziedzinie języków obcych lub lingwistyki, które są wyraźnie ukierunkowane na komunikację międzykulturową i obejmują rozwijanie umiejętności międzykulturowych;
– programy interdyscyplinarne, np. tzw. studia regionalne, obejmujące więcej niż jeden kraj;
– programy kończące się kwalifikacjami zawodowymi uznawanymi na poziomie międzynarodowym;
– programy kończące się wspólnymi (lub podwójnymi) dyplomami;
– programy, które obejmują obowiązkową część prowadzoną przez uczelnię zagraniczną;
– programy, których treści zostały specjalnie opracowane dla studentów zagranicznych.

Dość powszechnie uważa się, że uczelnia „jest umiędzynarodowiona", jeśli prowadzi wymianę kadry naukowo-dydaktycznej i studentów oraz uczestniczy w programach międzynarodowych. W najogólniejszym jednak sensie internacjonalizacja to szerszy proces włączania międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego wymiaru do misji i wszystkich zadań szkolnictwa wyższego. W tym kontekście ważna jest nie tylko mobilność grup nauczycieli akademickich i studentów, ale także działania prowadzone „na miejscu" i „dla wszystkich", a w szczególności[120]:

[120] Materiały konferencji „*Erasmus* w Polsce ma już 10 lat", październik 2008, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu *Uczenie się przez całe Życie*.

– kształcenie studentów zagranicznych;
– zatrudnianie wykładowców z zagranicy;
– obecność wśród nauczycieli akademickich osób, które wiele lat spędziły na zagranicznych uczelniach;
– prowadzenie współpracy międzynarodowej w zakresie programów studiów i kursów;
– prowadzenie współpracy międzynarodowej w zakresie nauczania na odległość;
– uczestnictwo w wielostronnych projektach i sieciach tematycznych z europejskimi szkołami wyższymi w celu realizacji projektów badawczych oraz wspólnych programów studiów (głównie studiów II stopnia);
– rozwijanie systemu wspólnych dyplomów, w tym dyplomów doktorskich;
– włączanie obowiązkowego semestru wyjazdowego do wybranych programów nauczania;
– korzystanie z podręczników w językach innych niż polski;
– prowadzenie katalogu ECTS w języku polskim i angielskim;
– pełne uznawanie okresu studiów za granicą;
– wspieranie organizacji studenckich w organizowaniu międzynarodowych kursów wakacyjnych i konferencji;
– aktywizowanie działań organizacji studenckich o charakterze międzynarodowym;
– doskonalenie systemu obsługi studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających (system aplikacji *on line* i możliwość wykorzystania internetu do przepływu dokumentacji);
– doskonalenie znajomości języków obcych wśród studentów i pracowników (ze szczególnym uwzględnieniem pracowników administracji);
– prowadzenie studiów międzynarodowych;
– nauczanie w językach obcych (oferowane także studentom krajowym);
– seminaria na temat organizacji międzynarodowych;
– szkolenia w zakresie dialogu międzykulturowego, organizacja tygodni międzynarodowych, wykłady i seminaria prowadzone przez studentów powracających z zagranicy.

Z raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju[121] wynika, że Polska zajmuje ostatnie miejsce w statystykach krajów OECD pod względem udziału obcokrajowców w ogólnej liczbie studentów, mimo że liczba polskich studentów wyjeżdżających na studia za granicę, szczególnie w ramach europejskiego programu stypendialnego *Erasmus*, wzrosła niemal dziesięciokrotnie w ciągu minionej dekady.

4. Pytania i dylematy dotyczące szkolnictwa wyższego w UE

Nowy model europejskiego szkolnictwa wyższego rodzi się w trudnym i długotrwałym dyskursie angażującym interesariuszy wszystkich krajów członkowskich UE. Przedmiotem tego dyskursu są zarówno zagadnienia ogólne, związane z podstawami funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego, jak i bardziej szczegółowe, odnoszące się do wybranych aspektów funkcjonowania tego systemu. Rozdział ten poświęcony jest zagadnieniom ogólnym, sposób rozstrzygnięcia dylematów w tej sferze determinuje bowiem „warunki brzegowe" (założenia) dla rozpatrywania kwestii bardziej szczegółowych. Wybrane zostały zagadnienia, które najczęściej powtarzają się w analizach, dyskusjach i rekomendacjach najważniejszych instytucji i organizacji międzynarodowych, zajmujących się sprawami szkolnictwa wyższego w szerszym kontekście (OECD, Bank Światowy, Komisja Europejska) oraz organizacji, instytucji badawczych i think-tanków – przede wszystkim europejskich – zajmujących się sprawami szkolnictwa wyższego (EUA, ERC, CHEPS, CHE, Breugel). Wybrane zagadnienia, zostały sformułowane w formie pytań. Na większość z nich nie ma jednoznacznej odpowiedzi akceptowanej przez zdecydowaną większość gremiów i instytucji międzynarodowych, zajmujących się sprawami szkolnictwa wyższego. Tam, gdzie zarysowują się

[121] *Tertiary Education for he knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education*, OECD 2008.

wyraźne tendencje lub przewaga jednego z możliwych stanowisk, zostało to wskazane. W odniesieniu do wszystkich poruszonych kwestii zasadnicze znaczenie praktyczne ma odpowiedź na pytanie o strategię reformowania szkolnictwa wyższego: czy zmiany wprowadzać „odgórnie" czy „oddolnie"? Czy metodą małych kroków czy kompleksowo?[122]

4.1. Zagadnienia dotyczące ładu instytucjonalnego w szkolnictwie wyższym

(1) Jaki jest właściwy model funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza model relacji zachodzących w trójkącie koordynacji Burtona Clarka państwo – uczelnie – rynek?[123]

Skrajne modele funkcjonowania szkolnictwa wyższego[124], tj.:
- model z dominującą rolą uczelni, w którym rola państwa ogranicza się do przekazywania środków na działalność uczelni i zagwarantowania odpowiedniego poziomu ich autonomii;
- model z dominującą rolą państwa, w którym rolą państwa jest reprezentowanie (zdefiniowanych przez państwo) interesów społeczeństwa i tworzenie mechanizmów (w skrajnym przypadku nakazowo-rozdzielczych), które zagwarantują, że interesy te są odpowiednio zabezpieczone;
- model rynkowy, w którym nauczanie i badania są usługami rynkowymi i podlegają ogólnym prawom gospodarki rynkowej.

mają w zasadzie wyłącznie znaczenie teoretyczne. Istniejące systemy szkolnictwa wyższego są bowiem kombinacjami elementów zapożyczonych z różnych modeli skrajnych. Odpowiedź na pytanie o właściwy model funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego jest na ogół złożona, można jednak zaobserwować ogólnoświatowy trend w kierunku zwiększania autonomii uczelni i ograniczania roli ministerstw do funkcji nadzorczych i regulacyjnych. W tym kontekście rodzi się następne pytanie: w jaki sposób administracja państwowa powinna zdefiniować i realizować swoje funkcje i zadania, aby zagwarantować odpowiednią dostępność kształcenia i jego jakość?[125]

(2) Czy w warunkach postępującej globalizacji i internacjonalizacji państwo jest w stanie utrzymać wpływ na „podległe" instytucje (uczelnie)? Czy struktury i więzy międzynarodowe, takie jak sieci uczelni powiązanych wspólnymi celami, np. elitarnych, czy też powiązania uczelni z wielkimi międzynarodowymi korporacjami, nie okażą się istotniejsze niż regulacje krajowe? Czy system szkolnictwa wyższego i jego elementy (w tym uczelnie) nie będą – w coraz większym stopniu – podlegały regulacjom międzynarodowym (europejskim), albo w ogóle wymykały się jakimkolwiek regulacjom ogólnym?[126]

(3) Czy bezpośrednim adresatem polityki państwa (i partnerem w dyskusjach) powinny być uczelnie, czy także inne podmioty (np. korporacje zawodowe pracowników uczelni)?[127]

4.2. Zagadnienia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego

(1) Jak pokryć koszty funkcjonowania szkolnictwa wyższego wzrastające wraz z liczbą studiujących i kosztami prowadzenia badań (zwłaszcza infrastruktury badawczej) w warunkach

---

[122] Tamże.
[123] B.R. Clark, *The higher education system. Academic Organization in Cross – National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.
[124] E. Ferlie, C. Musselin and G. Andresani, *The 'Steering' of Higher Education Systems: A Public Management Perspective*, [w:] *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation. September 2007.
[125] B. Jongbloed, J. Enders and C. Salerno, *Higher Education and its Communities: Interconnections and Interdependencies*, [w:] *Higher Education Looking Forward*..., dz. cyt.
[126] E. Ferlie, C. Musselin and G. Andresani, *The 'Steering' of Higher Education Systems*..., dz. cyt.
[127] Tamże.

ograniczeń budżetowych i wzrastającego znaczenia myślenia w kategoriach rynkowych w procesach regulacyjnych, nie rezygnując z „europejskiego" założenia, że utrzymanie systemu szkolnictwa wyższego jest zadaniem państwa (*public responsibility*), a wykształcenie na poziomie wyższym stanowi dobro publiczne?[128]

Wobec oczywistych trudności w rozstrzygnięciu tego dylematu, dość powszechnie przyjmuje się interpretację, że postulat *public responsibility* nie wyklucza zróżnicowania mechanizmów finansowania. Państwo niekoniecznie musi bezpośrednio finansować szkoły wyższe ze środków publicznych, ale – jeśli tego nie czyni w zadowalającym stopniu – powinno ustanowić zasady systemowe, które umożliwią szkołom pozyskiwanie środków z innych źródeł i zachęcą je do poszukiwania nowych źródeł dochodów[129]. W szczególności dla krajów, w których nie jest możliwe pełne finansowane szkolnictwa wyższego ze środków publicznych, zalecanym rozwiązaniem jest wprowadzenie zasady współpłatności za studia w powiązaniu z systemem powszechnie dostępnych kredytów, których warunki spłacania zależą od uzyskiwanych dochodów[130].

(2) Jak określać wysokość środków publicznych przekazywanych uczelniom? Jakie wprowadzić rozwiązania, aby finansowanie uczelni było przejrzyste i uczciwe w stosunku do uczelni, studentów i ogółu podatników; aby umożliwiało rozliczalność uczelni; aby stymulowało innowacyjność, a także umożliwiało realizację krótko- i długookresowej strategii rozwojowej, w tym priorytetów inwestycyjnych?[131]

Choć trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź na to pytanie, zalecane są dwa rozwiązania:
– zastosowanie przejrzystego algorytmu uwzględniającego zarówno kryteria wejściowe, jak i – w coraz większym stopniu – wyjściowe, tzn. kryteria efektywności realizacji misji: wewnętrzne (sprawność studiów) i zewnętrzne (jakość absolwentów)[132];
– kontrakty[133].

(3) Jak finansować szkolnictwo niepubliczne?[134]

(4) Czy w warunkach ograniczonych środków publicznych należy przeznaczać je w równym stopniu na finansowanie wszystkich poziomów studiów czy też stosować preferencje dla niższych poziomów kształcenia (tj. studiów I stopnia)?[135]

(5) Jak powinien wyglądać system pomocy materialnej dla studentów? Czy miałby uwzględniać wyłącznie potrzeby (dochody), czy – premiując osiągnięcia – powinien spełniać także rolę motywacyjną?[136]

---

[128] J. Brennan and R. Naidoo, *Higher Education and the Achievement (or Prevention) of Equity and Social Justice*, [w:] *Higher Education Looking Forward*..., dz. cyt.
[129] *Bologna beyond 2010*, Report on the development of the European Higher Education Area, prepared by the Benelux Bologna Secretariat for the Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April 2009, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf [stan z 6 lipca 2009].
[130] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.; P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*, Bruegel, 2008; M. Woodhall, *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*, „Education – Working Paper series", World Bank 2007, No. 8, December; http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Funding_HigherEd_wps8.pdf [stan z 6 lipca 2009].
[131] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.
[132] Tamże.
[133] Tamże.
[134] Tamże.
[135] Tamże oraz P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda*..., dz. cyt.
[136] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.

4.3. Zagadnienia dotyczące zadań uczelni

(1) Czy realne jest utrzymanie tradycyjnego modelu (wizji) kształcenia na poziomie wyższym w Europie, zakładającego powiązanie kształcenia z badaniami naukowymi, w warunkach gdy prowadzenie badań staje się kosztowne i wymaga znacznych nakładów oraz koncentracji zasobów?[137]

(2) Jak wykreować światowej klasy uczelnie, jednocześnie utrzymując wysoki średni poziom kształcenia na poziomie wyższym?[138]

(3) Jak sprostać rosnącej konkurencji instytucji spoza systemu szkolnictwa wyższego, oferujących zróżnicowane formy kształcenia, na ogół dobrze dopasowane do aktualnych potrzeb potencjalnych klientów?

Panuje, jak się wydaje, daleko idąca zgodność poglądów co do tego, że warunkiem pozytywnego – choćby częściowego – rozstrzygnięcia przedstawionych dylematów jest – z jednej strony różnicowanie uczelni ze względu na ich misję i obszary kształcenia (*horizontal diversification*) oraz jakość kształcenia i prestiż (*vertical diversification*)[139], z drugiej zaś – koncentracja na wybranych obszarach działalności (badań).

Nierozstrzygnięte pozostają natomiast m.in. następujące kwestie:

(4) Jaka jest właściwa strategia dywersyfikacji? Jak duże zróżnicowanie jest niezbędne (ile różnych typów uczelni, jak duże różnice miedzy nimi, jak zdefiniować ich misje i profile)?[140]

(5) Jak pogodzić proces dywersyfikacji z ideami harmonizacji, porównywalności w skali europejskiej (EHEA, ERA)?[141] Czy dywersyfikacja nie doprowadzi do fragmentacji systemu i utraty jego spójności?

(6) Jak skutecznie stymulować zróżnicowanie uczelni, a zwłaszcza jak przeciwdziałać powszechnej tendencji do samodefiniowania się uczelni jako instytucji badawczych bez względu na realne możliwości (kadrowe, finansowe) realizacji tak zdefiniowanej misji?[142] Jak przeciwdziałać zjawiskom określanym mianem *academic drift* i *professional drift*?[143] Jaki wpływ na możliwości skutecznych działań w tym zakresie mają rankingi uczelni?

(7) Jak doprowadzić do sytuacji, w której uczelnie niemające zamiaru konkurowania na globalnym rynku, lecz skutecznie realizujące swoje mniej ambitne cele, darzone byłyby uznaniem, także w wymiarze finansowym, adekwatnym do sukcesu w realizacji przyjętej misji?[144]

4.4. Zagadnienia dotyczące autonomii uczelni

(1) Jak pogodzić tradycyjne akademickie normy i wartości (zwłaszcza wolność akademicką) z dążeniem do lepszego dostosowania działalności edukacyjnej i badawczej do potrzeb społecznych[145]. Jak zrealizować postulat rozliczalności (*accountability*), także w sensie

---

[137] *Bologna beyond 2010*..., dz. cyt. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf [stan z 6 lipca 2009].
[138] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda.*., dz. cyt.
[139] U. Teichler, *The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research*, [w:] *Higher Education Looking Forward...,* dz. cyt.
[140] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.
[141] U. Teichler, *The Changing Patterns*..., dz. cyt.
[142] *Tertiary Education for the Knowledge Society...,* dz. cyt.
[143] Tamże.
[144] *Bologna beyond 2010*..., dz. cyt.
[145] B. Jongbloed, J. Enders and C. Salerno, *Higher Education and its Communities*..., dz. cyt.; *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.

rynkowym, instytucji akademickich? Czy ma w tym przypadku zastosowanie idea *corporate social responsibility*?

(2) Jak skutecznie stymulować działania uczelni, dostosowujące ofertę edukacyjną i badania do potrzeb społecznych, a w szczególności działania prowadzące do poszerzania oferty kształcenia w obszarach deficytowych z punktu widzenia potrzeb społecznych?[146]

4.5. Zagadnienia dotyczące struktur zarządzania w uczelniach

(1) Czy w strukturze zarządzania uczelnią – obok organu jednoosobowego (rektor, prezydent) i organu kolegialnego o charakterze akademickim (senat) powinno istnieć ciało złożone w znacznym stopniu z interesariuszy zewnętrznych (rada powiernicza, konwent)?

(2) Jaki jest właściwy podział kompetencji między rektora, senat i ewentualnie inne organy (np. radę powierniczą) istniejące w strukturze zarządzania uczelnią?

(3) Kto i w jakim trybie powinien powoływać organy uczelni?

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na te pytania – skuteczne okazują się różne modele zarządzania. Zarysowuje się jednak tendencja do zwiększania udziału osób zewnętrznych w strukturach zarządzania. Ponadto zaobserwowano, że istnieją uczelnie europejskie, w których wybór jednoosobowego organu zarządzającego jest dokonywany przez ciało zewnętrzne, mają statystycznie wyższą pozycję w rankingach osiągnięć naukowych[147].

4.6. Zagadnienia dotyczące kształcenia

(1) Jak kształcić, aby zapewnić zatrudnialność (*employablity*) absolwentów studiów? Jak równoważyć bieżące potrzeby rynku pracy, artykułowane przez większość pracodawców i studentów, z długoterminową perspektywą kariery zawodowej absolwentów? Jak zapewnić właściwą równowagę między kształceniem ogólnym i specjalistycznym?

(2) W jakim stopniu konkurencyjność absolwenta na rynku pracy powinna być nadrzędnym celem kształcenia? Jak ważną rolę w procesie kształcenia powinno odgrywać kształtowanie postaw i systemu wartości? W jakim stopniu kształcenie powinno odwoływać się do koncepcji odpowiedzialności społecznej i świadomości spraw środowiska?[148]

(3) Jaki powinien być dominujący model studiów I stopnia? Czy wybór profilu i kierunku studiów powinien być dokonywany przed podjęciem studiów czy w trakcie studiów, np. po drugim roku?[149]

(4) Czy – wobec przewidywanego dalszego wzrostu odsetka osób kształconych na poziomie wyższym – jest celowe wyodrębnienie dodatkowego poziomu kształcenia w ramach studiów I stopnia (np. studiów dwuletnich)?

(5) Jak skutecznie zrealizować ideę uczenia się przez całe życie? Jakie są niezbędne rozwiązania systemowe? Jakie są pożądane formy kształcenia oferowane przez uczelnie?

---

[146] Tamże.
[147] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda...*, dz. cyt.
[148] J. Brennan and R. Naidoo, *Higher Education and the Achievement...*, dz. cyt.
[149] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda...*, s. 17–18.

(6) Na ile niezbędny w procesie kształcenia jest osobisty kontakt studenta z nauczycielem i innymi studentami? Na ile możliwe jest oparcie procesu kształcenia na wykorzystaniu technologii informacyjnych?

(7) Jaka strategia internacjonalizacji może prowadzić do maksymalizacji zysków w kontekście krajowym? Jak zapewnić równowagę między mobilnością a internacjonalizacją na uczelni (*on-campus internationalisation*)?[150] Jak, zwiększając mobilność ludzi wykształconych, uniknąć drenażu mózgów?[151]

4.7. Zagadnienia dotyczące równości w systemie studiów

(1) Na ile możliwe i skuteczne jest wyrównywanie szans edukacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego (bez odpowiednich działań w systemie oświaty)?[152] Jaką rolę w tym względzie odegrać może realizacja idei uczenia się przez całe życie?[153]

(2) Jak zapewnić rzeczywiście równe szanse w systemie szkolnictwa wyższego? Czy równość, a nawet preferencje dla pewnych grup kandydatów, na wejściu systemu (tj. w dostępie do studiów) oznaczają także wyrównanie szans na wyjściu systemu?[154] Jaki wpływ może mieć na to postępujące różnicowanie uczelni, programów itd.?

4.8. Zagadnienia dotyczące badań naukowych w szkolnictwie wyższym

(1) Jaka jest właściwa rola uczelni w systemie badań naukowych i innowacyjności (rozpowszechnianie wiedzy czy komercjalizacja wyników badań)?[155]

(2) Jak kształcić młodych naukowców?

(3) Jak zwiększyć atrakcyjność/elastyczność karier akademickich?[156]

5. Międzynarodowy benchmarking Procesu Bolońskiego i innych zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym UE

Benchmarking rozumiany jest w tym rozdziale jako analiza porównawcza aktualnego stanu szkolnictwa wyższego oraz procesów zachodzących w systemie szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach europejskich, z odniesieniem do celów przeprowadzanych reform oraz – na ile jest to możliwe – charakteryzujących te cele wskaźników ilościowych. Poniższe rozważania nie są próbą dokonania takiej analizy, lecz zestawieniem informacji dostępnych w opracowaniach zajmujących się tą tematyką. Są to głównie opracowania źródłowe, zawierające możliwie aktualne dane,

---

[150] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.
[151] *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
[152] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.
[153] J. Brennan and R. Naidoo, *Higher Education and the Achievement*..., dz. cyt.
[154] Tamże.
[155] *Tertiary Education for the Knowledge Society*..., dz. cyt.
[156] Tamże.

przyczynki do analizy pozycji Polski na tle innych krajów oraz analizę tych aspektów funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego, które są istotne z punktu widzenia opracowania strategii rozwoju tego systemu w Polsce, zwłaszcza dotyczących Procesu Bolońskiego.

5.1. Benchmarking Procesu Bolońskiego

Choć oficjalne dokumenty (deklaracje, komunikaty) – będące efektem kolejnych konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim – określają priorytety i zadania na kolejne okresy, rzadko formułowane są one w kategoriach ilościowych. Ocena przebiegu Procesu Bolońskiego, a w szczególności stopnia spełnienia formułowanych postulatów, ma zatem przede wszystkim charakter jakościowy i najczęściej sprowadza się do sformułowania ocen o charakterze kompleksowym, a także dotyczących poszczególnych aspektów Procesu w ujęciu „ogólnoeuropejskim" oraz ocen i porównania sytuacji w poszczególnych krajach.

Wśród opracowań dotyczących oceny przebiegu Procesu Bolońskiego szczególną pozycję zajmują – m.in. ze względu na sposób zbierania danych – raporty *Trends in European Higher Education*[157], opracowywane pod auspicjami European University Association (EUA), na podstawie danych uzyskiwanych w odpowiedzi na ankiety adresowane do ministerstw, krajowych konferencji rektorów, organizacji studentów, krajowych organizacji pracodawców oraz – przede wszystkim – uczelni biorących udział w programach międzynarodowej wymiany studentów. Zawierają one analizę poszczególnych aspektów Procesu Bolońskiego w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, a zamieszczane przykłady (dotyczące poszczególnych krajów czy uczelni) są najczęściej ilustracjami dobrych praktyk.

Obszerne opracowania na temat postępów w tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przygotowuje Grupa Kontynuacji Procesu Bolońskiego (Bologna Follow-Up Group – BFUG). Szczególne znaczenie mają opracowywane co dwa lata, począwszy od 2005 roku – w ramach przygotowań do kolejnych konferencji ministrów – raporty *Bologna Process Stocktaking*, obrazujące m.in. stan zaawansowania poszczególnych krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim we wdrażaniu określonego zestawu postulatów Procesu[158]. Z zamieszczonych w tych raportach analiz wynika, że wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce przebiega w tempie „powyżej średniej europejskiej". Ustępujemy krajom przodującym w tym względzie (tj. krajom skandynawskim, Holandii, Irlandii i Szkocji), lecz pozostajemy na podobnym poziomie zaawansowania co nasi główni partnerzy w wymianie międzynarodowej (Niemcy, Francja i Anglia) oraz przodujące kraje obszaru Europy Środkowej (Czechy, Łotwa, Estonia, Rumunia i Węgry). Wyprzedzamy w tym „współzawodnictwie" takie kraje jak Włochy, Hiszpania i – co dość oczywiste – kraje, które niedawno przyłączyły się do Procesu Bolońskiego.

---

[157] *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education*, European University Association, 2003; www.eua.be/trends-in-european-higher-education [stan z 28 czerwca 2009]; *Trends II: Towards the European Higher Education Area – survey of main reforms from Bologna to Prague*, by G. Haug and Ch. Tauch, European University Association, 2001; www.eua.be/trends-in-european-higher-education [stan z 28 czerwca 2009]; *Trends III*: *Progress towards the European Higher Education Area*, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2003; www.eua.be/trends-in-european-higher-education [stan z 28 czerwca 2009]; *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2005; www.eua.be/trends-in-european-higher-education [stan z 28 czerwca 2009]; *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, by D. Crosier, L. Purser and H. Smidt, European University Association, 2007; www.eua.be/trends-in-european-higher-education [stan z 28 czerwca 2009].

[158] *Bologna Process Stocktaking*, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents [stan z 28 czerwca 2009]; *Bologna Process Stocktaking Report 2007*, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents [stan z 28 czerwca 2009]; *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents [stan z 28 czerwca 2009].

Na rys. 4 przedstawiono tzw. dywanik boloński, zawarty w raporcie przygotowanym na konferencję ministrów w Leuven[159], przedstawiający w sposób syntetyczny postępy poszczególnych krajów we wdrażaniu Procesu Bolońskiego. Poszczególne kolumny charakteryzują następujące aspekty podlegające ocenie (w raportach z 2005 roku i 2007 roku ocenie podlegały nieco inne, choć zbliżone, aspekty wdrażania Procesu):

– w zakresie struktury studiów:
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu dwustopniowej struktury studiów (studiów I stopnia i studiów II stopnia),
  - dostęp do kształcenia na kolejnym stopniu studiów,
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu krajowych ram kwalifikacji;

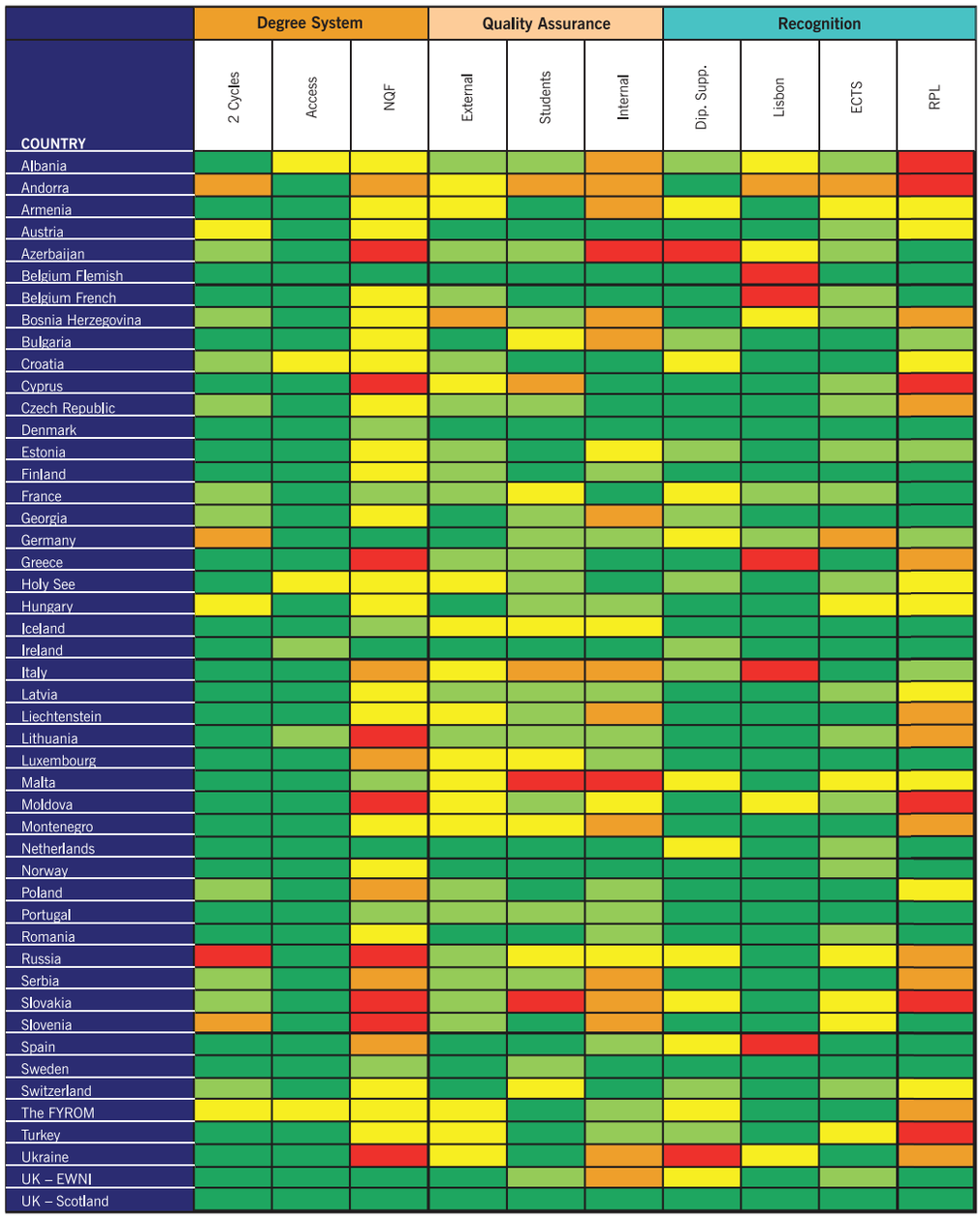
– w zakresie zapewniania jakości i wdrażania zasad sformułowanych w dokumencie *Standards and Guidelines for QA in the EHEA*[160]:
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu zewnętrznego systemu zapewniania jakości,
  - udział studentów w procedurach związanych z zapewnianiem jakości,
  - udział ekspertów zagranicznych w procedurach związanych z zapewnianiem jakości;

– w zakresie uznawalności dyplomów i okresów studiów:
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu suplementu do dyplomu,
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu Konwencji Lizbońskiej,
  - stopień zaawansowania we wdrażaniu systemu ECTS,
  - uznawalność przez uczelnie różnych form kształcenia się (także kształcenia poza systemem szkolnictwa wyższego).

Kolory i ich odcienie na rys. 4 mają następujące znaczenie: im bardziej zielony odcień, tym wyższy stopień zaawansowania ze względu na dane kryterium oceny; im bardziej czerwony odcień, tym niższy stopień zaawansowania. Jak widać na rys. 4, w ocenie ekspertów międzynarodowych Polska ma największe zaległości we wdrażaniu krajowych ram kwalifikacji; ponadto występują problemy związane z uznawaniem przez uczelnie różnych form zdobywania wiedzy i umiejętności (w tym także zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego).

[159] *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, dz. cyt.

[160] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna [stan z 28 czerwca 2009].



Rys. 4. Stopień realizacji postulatów Procesu Bolońskiego w poszczególnych krajach[162]

Nieco podobny charakter jak raporty *Bologna Process Stocktaking*, przygotowywane przez Bologna Follow-Up Group, ma raport opracowany przez Eurydice[162]. Oprócz postępów w realizacji Procesu Bolońskiego analizuje on także – w ujęciu porównawczym – niektóre rozwiązania przyjęte w poszczególnych krajach.

Przedmiotem analizy są:
– w zakresie dwustopniowej struktury studiów:
- wymiar „najbardziej typowych" studiów I stopnia (wrażony w punktach ECTS),
- wymiar „najbardziej typowych" studiów II stopnia (wrażony w punktach ECTS),

[161] *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, dz. cyt.
[162] *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Eurydice, March 2009.

- „najbardziej typowa" struktura dwustopniowa (określona przez wymiar studiów I stopnia i wymiar studiów II stopnia),
- wykorzystanie dwustopniowej struktury studiów w kształceniu zawodowym (na studiach klasyfikowanych w standardzie UNESCO jako ISCED 5B);

– w zakresie wdrażania systemu ECTS:
- regulacje prawne dotyczące systemu ECTS,
- stopień zaawansowania we wdrażaniu systemu ECTS;

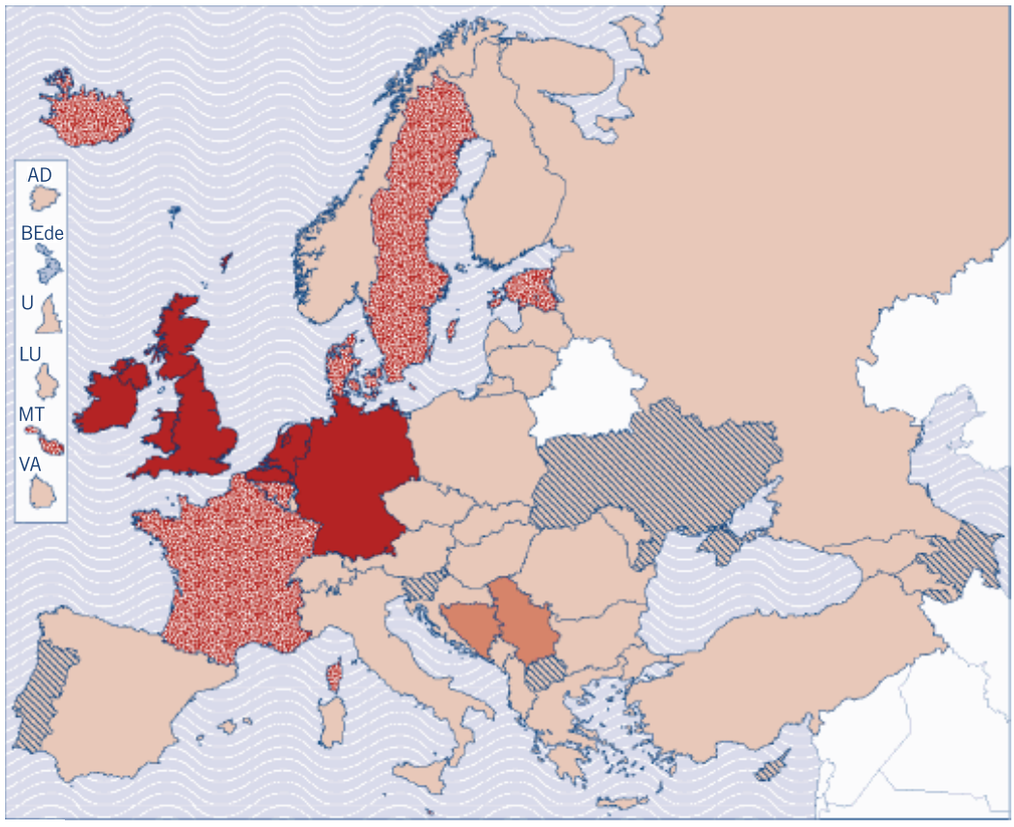
– w zakresie wdrażania suplementu do dyplomu:
- stopień zaawansowania we wdrażaniu suplementu do dyplomu,
- sposób monitorowania procesu wdrażania suplementu do dyplomu,
- stopień spełnienia wymagań dotyczących wydawania suplementu do dyplomu automatycznie i nieodpłatnie,
- języki, w jakich wydawany jest suplement do dyplomu;

– w zakresie wdrażania krajowych ram kwalifikacji:
- data rozpoczęcia procesu projektowania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji,
- stopień zaawansowania (osiągnięty etap) w procesie projektowania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji;

– w zakresie mobilności studentów i możliwości przenoszenia pomocy materialnej (*portability of student support*):
- odsetek studentów wyjeżdżających do krajów tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i odsetek studentów przyjeżdżających z tych krajów,
- udział studentów studiów stacjonarnych (*full-time*) w finansowaniu kosztów kształcenia,
- sposoby finansowego wspierania międzynarodowej mobilności studentów,
- warunki przenoszenia pomocy materialnej udzielonej studentom studiów stacjonarnych.

Przykład sposobu prezentacji danych w raporcie Eurydice jest przedstawiony na rys. 5, który obrazuje stopień zaawansowania poszczególnych krajów w procesie projektowania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji.

W odróżnieniu od raportów opracowanych przez Bologna Follow-Up Group – raport opracowany przez Eurydice nie formułuje wniosków dotyczących stopnia zaawansowania poszczególnych krajów (w porównaniu z innymi krajami) w realizacji Procesu Bolońskiego, czy też jego poszczególnych aspektów.



Step 5: Overall process fully completed including self-certified compatibility with the FQ-EHEA.

Step 4: Redesigning the study programmes is on-going and the process is close to completion.

Step 3: The NQF has been adopted formally and the implementation has started.

Step 2: The purpose of the NQF has been agreed and the process is under way including discussions and consultations. Various committees have been established.

Step 1: Decision taken. Process just started.

Not yet started formally

Source: Eurydice

Rys. 5. Stopień zaawansowania poszczególnych krajów w procesie projektowania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji[163].

5.2. Benchmarking Strategii Lizbońskiej w zakresie szkolnictwa wyższego

Benchmarking Strategii Lizbońskiej w zakresie szkolnictwa wyższego jest elementem analiz wykonywanych przez Komisję Europejską w ramach realizacji programu Education and Training 2010 Work Programme. Przygotowywane corocznie od 2004 roku raporty oceniają postęp w realizacji celów określonych przez Education Council – ciało doradcze Rady Europejskiej. Ostatni raport, opracowany w 2008 roku, ocenia postęp, używając 16 kryteriów określonych przez Education Council w 2007 roku, z których tylko kilka odnosi się – bardziej lub mniej bezpośrednio – do systemu szkolnictwa wyższego. Większość ma związek z systemem oświaty lub kształceniem

[163] *Higher Education in Europe 2009...*, dz. cyt.

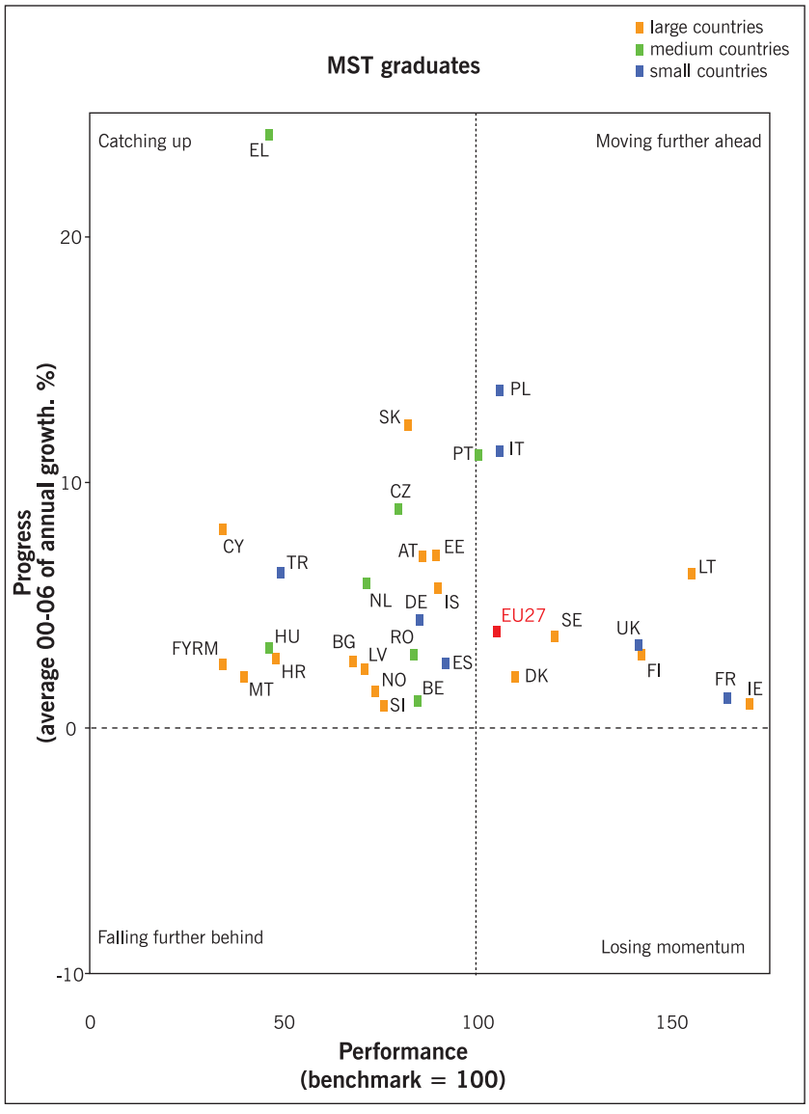
rozumianym w kontekście realizacji idei uczenia się przez całe życie. Education Council przyjął ponadto pięć celów ilościowych do osiągnięcia w latach 2000–2010, z których dwa mają bezpośredni związek ze szkolnictwem wyższym:

– wzrost o 15% liczby absolwentów w obszarze *Mathematics, Science and Technology* (MST) z jednoczesnym wyrównywaniem różnic w zakresie płci absolwentów;
– wzrost 12,5% udziału osób dorosłych w realizacji idei uczenia się przez całe życie.

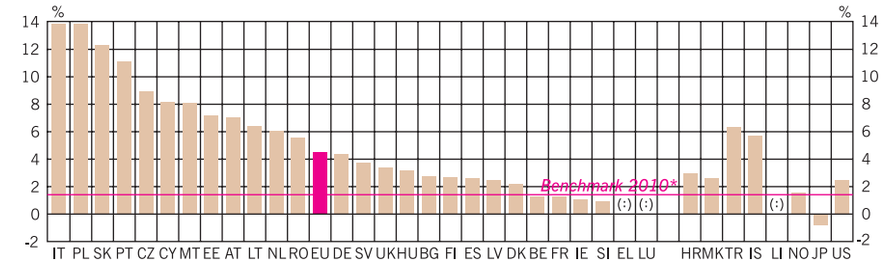
Wyniki oceny poszczególnych krajów ze względu na te dwa wskaźniki przedstawione są na rys. 6, 7 i 8 Jak widać na rys. 6 i 7, Polska w porównaniu z innymi krajami osiągnęła znaczny wzrost w liczbie absolwentów w obszarze MST, przekraczając już w 2006 roku docelową wartość wskaźnika wzrostu, oczekiwaną w 2010 roku. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w obszarze uczenia się przez całe życie. Jak widać na rys. 8, udział osób dorosłych w różnych formach kształcenia pozostaje na bardzo niskim poziomie (daleko poniżej celu wytyczonego przez Education Council) i, co gorsza, zmniejszył się w okresie 2000–2006. Skalę problemów związanych z realizacją idei uczenia się przez całe życie obrazuje też rys. 9, na którym pokazano zbiorczy wskaźnik charakteryzujący stopień wdrożenia idei uczenia się przez całe życie (przez osoby w wieku od 4 do 64 lat).

5.3. Uwagi końcowe

Przedstawione tu rozważania nie wyczerpują tematu benchmarkingu zmian zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym – stanowią raczej ilustrację działań w zakresie monitorowania przebiegu Procesu Bolońskiego i realizacji Strategii Lizbońskiej. W celu uzyskania pełniejszego obrazu europejskiego szkolnictwa wyższego i zachodzących w nim zmian należałoby uwzględnić informacje i dane dotyczące różnych aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie i w poszczególnych krajach. Źródłem takich informacji i danych są opracowania instytucji i organizacji międzynarodowych zajmujących się m.in. szkolnictwem wyższym – takich jak Eurydice, Eurostat, OECD, Bank Światowy czy UNESCO – a także ośrodków badawczych prowadzących badania w obszarze szkolnictwa wyższego.



Rys. 6. Liczba absolwentów w obszarze MST[164]



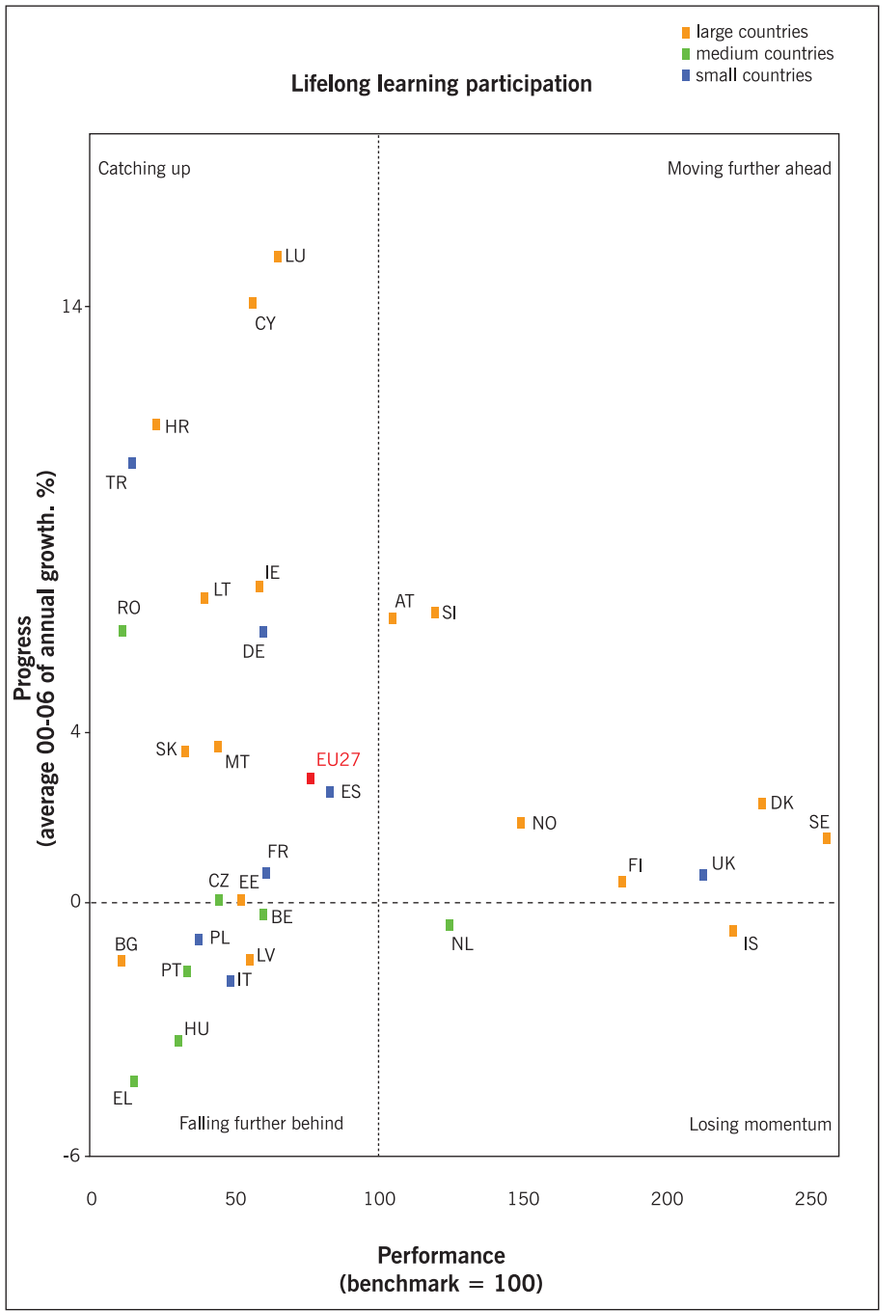
Date source: Eurostat (UOE)
* Benchmark 2010 expressed as average annual growth (15% in the period 2000–2010 = 1.4% per year)

Rys. 7. Średni roczny wzrost liczby absolwentów w obszarze MST w latach 2000–2006[165]

---

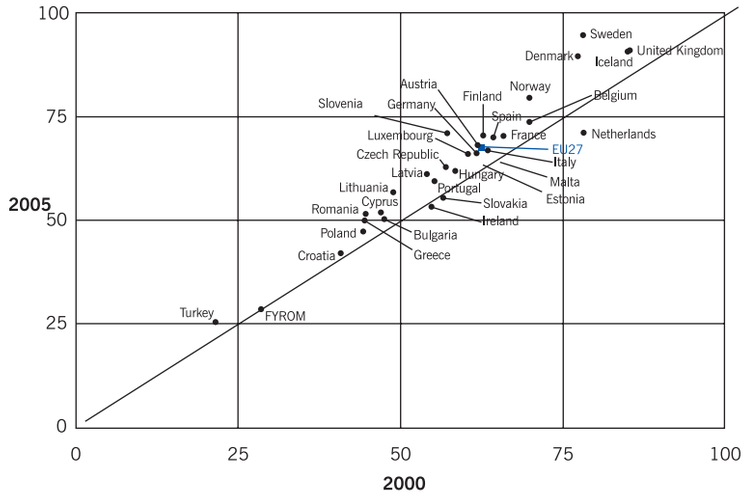
[164] *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2008*, Commission staff working document based on document SEC (2008) 2293, Commission of the European Communities, 2008.

[165] Tamże.



Rys. 8. Udział osób dorosłych w realizacji idei uczenia się przez całe życie[166]

[166] Tamże.



Source: CRELL, 2008

The Composite Index of Lifelong Learning in Europe is a proxy measure of participation in education and lifelong learning for the population aged 4 to 64. One indicator is used for each stages of lifelong learning: the Early Childhood Education (ECE) measures the participation of 4 years old in education at ISCED levels 0 and 1, EDU shows the participation in primary, secondary and tertiary education of population aged 5 to 29 and LLL is the EU benchmark on participation in lifelong learning (i.e. persons ages 25 to 64 who stated that they received education or training in the four weeks preceding the Labour Force Survey as percentage of population aged 25-64). Each one of those idex comonents is assigned equal weight in the overall index in accordance with the principle of considering each stage of lifelong learning participation as being of equal importance. The index is calculated as the simple arithmetic average of three indicators: ECE, EDU and LLL.

Missing values (16 values missing of a total of 99) are estimated by using multivariate analysis. The three indicators are subsequently scaled using the distance of the best performer approach, in which all countries (32 countries + EU27) and both years (2000, 2005) are considered. Given that there are no outliers in the dataset, this normalization approach is appropriate. The index score is calculated as the arithmetic average of the three normalized indicators. There are no correlation issues to be taken into account during the weighting, since path analysis results confirm that by assigning 1/3 weight to See Table Ann B.1.1 in Annex for details on the indicators.

Rys. 9. Zbiorczy wskaźnik charakteryzujący stopień wdrożenia idei uczenia się przez całe życie (przez osoby w wieku 4–64)[167]

6. Analiza strategii rozwojowych szkolnictwa wyższego w wybranych krajach i wnioski dla Polski

6.1. Główne strategiczne cele dotyczące rozwoju szkolnictwa wyższego w UE

Kluczowymi dokumentami dla rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego do roku 2010, determinującymi obecne prace nad kierunkami reform w obrębie narodowych systemów szkolnictwa wyższego państw Europy stały się: Deklaracja Bolońska 1999[168], Deklaracja Kopenhaska 2002[169] i Strategia Lizbońska 2000[170]. Niniejszy podrozdział został oparty przede wszystkim na polskim przekładzie dokumentu Eurydice z roku 2008, zatytułowanego *Higher Education Governance in Europe – Policies, Structures Funding and Academic Staff*[171],

[167] Tamże.

[168] Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji: Deklaracja Bolońska z 19 czerwca 1999.

[169] Deklaracja Kopenhaska – *Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń*, Kopenhaga 29-30 listopada 2002.

[170] Od szkolnictwa wyższego oczekuje się znacznego wkładu w realizację celów lizbońskich, dotyczących rozwoju gospodarczego, dobrobytu i spójności społecznej.

[171] Polska wersja wspomnianego opracowania ukazała się w roku 2009 pt.: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

zawierającego zarys rozwiązań normatywnych w trzydziestu krajach na tle trendów ogólnoeuropejskich. Dokument ten stanowi uzupełnienie opracowań porównawczych Eurydice z roku 2007[172].

W całej Europie dość powszechnie dostrzega się potrzebę opracowania długoterminowych planów i strategii dotyczących szkolnictwa wyższego[173]. Choć konkretne rozwiązania są różne w różnych krajach, można dostrzec kilka wspólnych celów średnioterminowych: próby zagwarantowania stabilnego finansowania dla sektora szkolnictwa wyższego, priorytety odnoszące się do kadry akademickiej i priorytety odnoszące się do działalności dydaktycznej.

I tak, jeśli chodzi o zagwarantowanie stabilnego finansowania dla sektora szkolnictwa wyższego, to postuluje się:
– zwiększenie środków publicznych na szkolnictwo wyższe;
– przyznanie uczelniom większej autonomii w zakresie zarządzania finansami;
– zachęcanie uczelni do różnicowania źródeł finansowania oraz tworzenia przedsięwzięć partnerskich z instytucjami naukowymi, przedsiębiorstwami i władzami regionalnymi;
– wiązanie wysokości przyznawanych środków publicznych z wynikami działalności naukowo-dydaktycznej.

Jeśli chodzi o priorytety odnoszące się do kadry akademickiej, to postuluje się:
– położenie nacisku na bardziej zrównoważoną strukturę kadry pod względem płci i wieku;
– zwiększenie autonomii uczelni w zakresie zarządzania kadrą akademicką;
– wprowadzenie kryteriów efektywności pracy[174].

Jeśli chodzi o priorytety odnoszące się do działalności dydaktycznej, to postuluje się:
– zwiększenie liczby studentów nauk ścisłych i technicznych;
– opracowanie i wdrożenie strategii promocji idei uczenia się przez całe życie;
– zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia instytucji szkolnictwa wyższego[175];
– poprawę jakości i skuteczności kształcenia poprzez wprowadzenie środowiskowych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości.

W szesnastu analizowanych krajach zagwarantowanie stabilnego finansowania dla sektora szkolnictwa wyższego, poprzez zwiększenie środków publicznych przeznaczanych na to

---

[172] Seria Focus*: Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/2007. Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008; *Key Data on Higher Education in Europe – 2007 Edition*, Eurydice, Brussels 2007; *Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education. European Glossary on Education*, Vol. 5, Eurydice, Brussels 2007. Wyżej wymienione publikacje koncentrują się na społecznym wymiarze szkolnictwa wyższego (m.in. wkładzie studentów w koszty czesnego, opiece i pomocy dla studentów oraz pożyczkach – *Key Data*, dz. cyt.), analizie trendów i działań w poszczególnych krajach w ramach Procesu Bolońskiego (*Struktury systemów*, dz. cyt.), czy też na organach decyzyjnych, doradczych, administracyjnych i nadzorczych w szkolnictwie wyższym (*Decision-making, Advisory*, dz. cyt.).

[173] Autorzy wspomnianego opracowania podkreślają brak w niektórych państwach dokumentów przedstawiających krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego na najbliższe lata (w Belgii, Bułgarii, Irlandii, Grecji, Francji, we Włoszech, Malcie, w Austrii, Polsce, Portugalii, Słowacji, Szwecji, Islandii oraz Lichtensteinie).

[174] *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 7.

[175] Warto również zaznaczyć, że w niektórych krajach europejskich w ramach reform systemu kształcenia na poziomie wyższym, pojawiły się dokumenty dotyczące strategii rozwoju uczenia się przez całe życie, określające nowe wyzwania i zadania w tym zakresie dla instytucji szkolnictwa wyższego. Zob.: *The Strategy of Lifelong Learning in the CR,* Ministry of Education, Youth and Sports, Prague 2007; *The Strategy for Lifelong Learning in Hungary – An Overview,* Ministry of Education of the Republic of Hungary, Budapest, January 2006. Aby dopełnić obraz zaplanowanych na najbliższe lata strategicznych działań na rzecz modernizacji szkolnictwa wyższego i nauki w Europie, należy wspomnieć jeszcze o dodatkowych dokumentach odnoszących się do działań mających na celu zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia krajowych instytucji szkolnictwa wyższego i badań. Zob. *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015,* Ministry of Education, Finland 2009; *Strengthening Germany's role in the global knowledge society. Strategy of the Federal Government for the Internationalization of Science and Research*, Federal Ministry of Education and Reseach, February 2008.

szkolnictwo, jest priorytetem strategicznym; w pozostałych cel ten jest ujęty w pojedynczych dokumentach i reformach, które nie stanowią części całościowej strategii[176].

Jeśli chodzi o rozszerzanie autonomii uczelni w zakresie zarządzania finansami, to w większości krajów mamy do czynienia z wyraźną tendencją do liberalizacji przepisów i rozszerzania autonomii szkół wyższych w zakresie zarządzania ich budżetami. W związku z tym coraz częściej spotykamy się z sytuacją, w której uczelnie opracowują własne strategie zarządzania finansami, zgodnie ze specyficznymi potrzebami swej działalności i strategicznymi planami rozwoju[177].

Zachęcanie uczelni do tworzenia przedsięwzięć partnerskich z instytutami naukowymi, przedsiębiorstwami i władzami regionalnymi – a tym samym do poszukiwania dodatkowych środków finansowych, np. w formie inwestycji firm prywatnych, kontraktów badawczych i innych form działalności komercyjnej, darowizn, pożyczek itp. – ma się dokonywać poprzez wprowadzanie odpowiednio motywujących uregulowań prawnych[178]. Coraz częściej na uczelniach publicznych pobierane są też opłaty (czesne) od studentów studiów I stopnia (w mniej więcej 2/3 badanych krajów)[179]. W niektórych przypadkach instytucje szkolnictwa wyższego mają w tym względzie pewną autonomię – m.in. w zakresie ustalania wysokości takich opłat[180]. W niektórych krajach istniejące regulacje prawne nakazują uczelniom przeznaczać środki finansowe pochodzące z opłat za studia stacjonarne I stopnia, na wydatki związane z celami edukacyjnymi lub na pomoc materialną dla studentów.

---

[176] Np. w Niemczech, w wyniku reformy ustroju federalnego w 2006 roku, znaczną część odpowiedzialności za politykę dotyczącą szkolnictwa wyższego przekazano landom. Nowe wspólne zadania federacji i landów zostały wstępnie zdefiniowane w dokumencie z 14 czerwca 2007 „*The Higher Education Pact 2020*", gdzie m.in. Rząd Federalny w ramach pierwszego etapu realizacji programu zobowiązał się wesprzeć rządy poszczególnych landów kwotą około 1 miliarda euro do 31 grudnia 2010. Środki te mają być wykorzystane na utworzenie nowych miejsc dla studentów na uniwersytetach w ramach strategii zwiększenia do roku 2010 liczby studentów o 91 370 (szczególnie na kierunkach nauk stosowanych), na tworzenie etatów, w tym zwiększenia udziału kobiet wykładowców. Uniwersytety otrzymają również dodatkowe wsparcie finansowe od Rządu Federalnego na specjalne programy badawcze i na tworzenie centrów badawczych. Za: *Beleidsgerichte studiem Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek. Issues in Higher Education Policy 2006. An update on Higher Education Policy Issues in 2006 in 10 Western Countries*, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede, January 2007, s. 29. Natomiast w Islandii wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe powinny osiągnąć poziom 2% PKB do 2010 roku – w porównaniu z 1,59% w roku 2005. Rząd łotewski, podobnie jak niemiecki, zamierza zwiększyć liczbę dotowanych przez państwo miejsc w dyscyplinach, na które istnieje duże zapotrzebowanie na rynku pracy. Środki na badania w uczelniach zostały również zwiększone we Francji, a w Danii i na Cyprze środki publiczne przeznaczane na badania i rozwój powinny osiągnąć poziom 1% PKB do 2010 roku. Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 17.

[177] Np. w Portugalii ustawa z 2007 roku umożliwiła uczelniom publicznym uzyskanie statusu fundacji, przyznając im szerszą autonomię, zwłaszcza w zakresie finansów. Przyznanie uniwersytetom statusu prawnego fundacji, a tym samym zwiększenie ich autonomii finansowej dyskutowane jest od roku 2007 także w Finlandii. Znacznie większą swobodę w zarządzaniu swoimi środkami już przyznaje uczelniom m.in. nowa ustawa we Francji (2007) i na Węgrzech (2005). Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 18.

[178] Z myślą o realizacji strategii służących różnicowaniu źródeł finansowania szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza źródeł ze środków prywatnych poza gospodarstwami domowymi, niemal wszystkie kraje europejskie wprowadziły lub wprowadzają pewne rozwiązania motywujące dla uczelni i/lub partnerów prywatnych (np. ulgi podatkowe dla darczyńców/sponsorów/partnerów prywatnych, ulgi podatkowe dla uczelni, dodatkowe wsparcie finansowe lub inne dla uczelni dla przedsięwzięć partnerskich z sektorem prywatnym, regulacje zezwalające uczelniom na posiadanie praw własności intelektualnej (zob. rysunek 4.3: Źródła środków prywatnych dostępne dla uczelni publicznych i ograniczenia dotyczące ich wykorzystywania, 2006/07 oraz rysunek 4.4: Rozwiązania motywujące do pozyskiwania środków prywatnych, uczelnie publiczne i dotowane przez państwo uczelnie prywatne, 2006/07, w: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 77 i 82).

[179] Estonia, Łotwa, Litwa, Węgry i Rumunia: czesne za studia stacjonarne kończące się pierwszym dyplomem obowiązuje wyłącznie studentów, którzy nie są finansowani przez państwo. Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 76.

[180] We Francuskiej Wspólnocie Belgii, Bułgarii, Hiszpanii, Francji, Holandii, Austrii, Słowacji i Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) wysokość czesnego określają centralne władze edukacyjne. W pozostałych krajach, w których pobiera się czesne za studia kończące się pierwszym dyplomem, uczelnie mogą same ustalać jego wysokość w granicach określonych przez te same władze. Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 75.

Wiązanie wysokości przyznawanych środków publicznych z wynikami działalności naukowo-dydaktycznej coraz powszechniej realizowane jest poprzez dotacje blokowe i algorytmy obliczania przyznawanych kwot w funkcji wskaźników efektywności działalności uczelni[181].

Niektóre kompleksowe strategie zawierają postulaty dotyczące polityki kadrowej, a w szczególności zachęty do podejmowania działań na rzecz lepszego zrównoważenia struktury kadry akademickiej pod względem płci i wieku[182]. Prawie we wszystkich krajach europejskich wśród kadry naukowej dominują pracownicy powyżej 40 roku życia, a w Grecji i Włoszech, aż co drugi nauczyciel akademicki ma ponad 50 lat[183]. Jedynie w Turcji i na Cyprze większość stanowią nauczyciele do 30 roku życia. Poza tym kobiety są na ogół niedostatecznie reprezentowane wśród kadry akademickiej, ale w większości krajów stanowią one zdecydowanie liczniejszą grupę wśród młodszych pracowników.

W najbliższych latach długoterminowe plany zarządzania kadrą w szkolnictwie wyższym będą miały zasadnicze znaczenie dla jego sprawnego funkcjonowania. Aktualne trendy dotyczące zarządzania szkolnictwem wyższym, są związane z rozszerzeniem autonomii uczelni w tworzeniu własnej polityki w odniesieniu do kadry akademickiej. W niektórych krajach ta liberalizacja rozwiązań jest bezpośrednio związana ze zmianami w strukturze zatrudnienia i bardziej elastycznym podejściem do zatrudniania kadry akademickiej. Powszechnie zmniejsza się liczbę stanowisk zajmowanych przez osoby mające status urzędników państwowych i częściej stosuje się rozwiązania kontraktowe[184]. Coraz większą rolę w polityce kadrowej odgrywają w Europie kryteria efektywności, które są podstawą systemów nagradzania pracowników za wybitne wyniki w pracy naukowej i/lub dydaktycznej. Niektóre uczelnie, w ramach formalnego systemu wynagrodzeń i zachęt, poddają ocenie opublikowane przez danego naukowca artykuły w uznawanych czasopismach międzynarodowych i recenzowanych czasopismach krajowych, liczbę jego publikacji książkowych oraz liczbę cytowań jego prac[185].

Działania na rzecz zwiększenia populacji młodzieży rozpoczynającej studia I stopnia[186] jako cel strategiczny pojawiają się w dokumencie strategii estońskiej[187], w niemieckich dokumentach odnoszących się do planów modernizacji i rozwoju szkolnictwa wyższego[188] i w czeskiej *Białej Księdze Szkolnictwa Wyższego* z 2009 roku[189]. Rządy tych państw postawiły sobie również za cel zwiększenie liczby młodych ludzi podejmujących naukę na kierunkach priorytetowych, związanych przede wszystkim z naukami ścisłymi i technicznymi. Zadanie to realizowane

---

[181] W badanych krajach kryteria dotyczące efektywności uwzględniane w algorytmach finansowania działalności dydaktycznej i operacyjnej to: wskaźniki związane z wynikami studentów w nauce (brane są pod uwagę najczęściej), poziom kwalifikacji kadry dydaktycznej, wyniki oceny uczelni, jakość infrastruktury, zarządzanie i usługi na rzecz uczelnianej społeczności (najrzadziej). Najpowszechniej stosowane wskaźniki efektywności dotyczące działalności dydaktycznej dotyczą sprawności nauczania, którą mierzy się liczbą absolwentów. Ustalając wysokość środków na działalność dydaktyczną i operacyjną, w mniej więcej połowie krajów stosuje się ten wskaźnik. Wskaźnik sprawności nauczania określa odsetek studentów, którzy terminowo uzyskują zaliczenia, zdają egzaminy, zaliczają poszczególne etapy studiów i/lub uzyskują dyplom ukończenia studiów, zależnie od rozwiązań przyjętych w danej uczelni. Wysokość dotacji blokowych dla uniwersytetów w powiązaniu z wynikami działalności naukowo-dydaktycznej w poszczególnych krajach jest różna. Np. we Włoszech stanowi ona 5%, a w Holandii efektywność decyduje o 50% dydaktycznego komponentu otrzymywanej dotacji blokowej. Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 54–57.

[182] Kwestia kadry akademickiej jest częściej przedmiotem specjalnych wewnętrznych reform niż elementem jakichś kompleksowych strategii.

[183] *Key Data on Higher Education in Europe – 2007 Edition*, dz. cyt.

[184] Za: *Zarządzanie szkolnictwem wyższym,* dz. cyt., s. 22.

[185] Tamże, s. 23.

[186] W Niemczech za cel przyjęto, aby przynajmniej 40% młodzieży kończącej szkołę średnią podjęło w 2010 roku studia I stopnia. Za: *Beleidsgerichte studiem Hoger...,* dz. cyt.

[187] *Estonian Higher Education Strategy for years 2006–2015,* Riigikogu (Parliament) Resolution on 8 November 2006.

[188] *Higher Education Pact 2020,* Administrative Agreement between the Federal Government and the Länder on 14 June 2007 oraz *Strengthening Germany's role in the global knowledge society. Strategy of the Federal Government for the Internationalization of Science and Research,* Federal Ministry of Education and Reseach, February 2008.

[189] *White Paper on Tertiary Education,* Ministry of Education, Youth and Sports, Prague, January 2009.

jest m.in. poprzez przeznaczanie dodatkowych środków z budżetu państwa na tworzenie na uczelniach nowych miejsc dla studentów, wyższe stypendia dla studentów tych kierunków oraz wsparcie i promocję nowatorskich programów kształcenia.

Prace nad wdrożeniem spójności wieloaspektowych strategii promujących ideę uczenia się przez całe życie dotyczą edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej z uwzględnieniem mobilności w celach edukacyjnych nie tylko na poziomie szkoły wyższej[190].

W celu zwiększenia stopnia umiędzynarodowienia krajowych instytucji akademickich w większości krajów zaimplementowano już trzystopniową strukturę kształcenia na poziomie wyższym, wprowadzono punkty ECTS oraz suplement do dyplomu; podejmowane są wysiłki na rzecz zwiększenia liczby obcokrajowców wśród kadry naukowo-dydaktycznej oraz częstszego uczestnictwa tak wykładowców, jak i studentów w międzynarodowych projektach i programach badawczych, zwiększenia liczby studentów i doktorantów wyjeżdżających na studia cząstkowe i staże za granicę, wprowadzania zajęć w języku angielskim, czy też zwiększenia liczby studiujących obcokrajowców[191].

6.2. Wnioski dla strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce

Analiza strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w wybranych krajach europejskich pozwala zaproponować w tej kwestii następujące cele strategiczne dla Polski:

– w związku z koniecznością zagwarantowania stabilnego finansowania:
  - systematyczny wzrost poziomu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego z budżetu państwa do roku 2020 o 0,1% PKB rocznie,
  - urealnienie, stosowanych przy podziale dotacji budżetowej, wskaźników kosztochłonności studiów dla poszczególnych kierunków,
  - wprowadzenie regulacji prawnych (np. ulg podatkowych), zachęcających firmy do angażowania się we współpracę z uczelniami, np. w formie inwestycji bezpośrednich lub kontraktów badawczych,
  - wprowadzenie finansowych zachęt do rozwoju kształcenia na kierunkach uznanych za priorytetowe;

---

[190] Np. w Estonii przyjęto założenie w ramach strategii dla szkolnictwa wyższego, że do roku 2015 rząd wesprze finansowo uczelnie, które w ramach programu uczenia się przez całe życie będą prowadzić różnego typu szkolenia i kursy przekwalifikujące. Kursami tymi ma być objęte 12,5% populacji Estonii w wieku 25-64 lat. Za: *Estonian Higher Education Strategy for years 2006-2015*, dz. cyt.

[191] W planach strategicznych dotyczących pogłębienia międzynarodowego wymiaru instytucji szkolnictwa wyższego i badań w Niemczech m.in. planuje się do 2020 roku poprzez zaproszenie i przyznanie stypendiów (Alexander von Humboldt Professorship) zwiększenie liczby wykładowców obcokrajowców na uniwersytetach (obecnie 8%), a w ramach międzynarodowych konkursów zatrudnienie najlepszych zagranicznych badaczy zainteresowanych badaniami realizowanymi w ramach ERC (European Research Concuil) i zachęcenie ich do pozostania na dłuższy okres w Niemczech w celu realizacji kolejnych projektów badawczych. Obecnie naukowcy obcokrajowcy pracujący w niemieckich instytucjach badawczych stanowią 15%. Dzięki wspomnianym wyżej działaniom ich liczba ma się zwiększyć. Poza tym mają być wprowadzone atrakcyjne finansowo programy badawcze zachęcające naukowców niemieckich zdobywających doświadczenie za granicą do powrotu do ojczyzny. W planach kładzie się również nacisk na zwiększenie mobilności studentów niemieckich, a także stwarzanie możliwości większej liczbie studentów przyjazdu na studia do Niemiec. Obecnie co dziesiąty student nie jest narodowości niemieckiej. Za: *Strengthening Germany's Role...*, dz. cyt., s. 17. W Estonii natomiast planuje się zwiększenie liczby obcokrajowców wśród nauczycieli akademickich tak, by w w 2014 roku stanowili oni 3% całej populacji wykładowców, zakłada się też zagwarantowanie wszystkim estońskim doktorantom środków na obowiązkowy semestr pobytu na zagranicznym uniwersytecie. Dodatkowo czytamy w strategii, że priorytetem jest, aby 10% doktorantów w Estonii pochodziło zza granicy oraz aby liczba studentów uczestniczących w programach UE (*students mobility*) osiągnęła 3% ogółu estońskich studentów. Za: *Estonian Higher Education Strategy for years 2006-2015*, dz. cyt.

– w zakresie polityki kadrowej i zarządzania szkołą wyższą:
  • wprowadzenie opcji posiadania przez każdą szkołę wyższą rady powierniczej lub konwentu jako organu doradczego, uchwalającego wspólnie z senatem strategię rozwoju uczelni i rozliczającego kierownictwo uczelni z jej realizacji,
  • wprowadzenie zasady kontraktowego zatrudnienia nowych nauczycieli akademickich,
  • odmłodzenie kadry akademickiej,
  • realizacja motywacyjnej polityki wynagradzania nauczycieli akademickich;
– w zakresie działalności dydaktycznej:
  • zwiększenie naboru na studia w zakresie nauk ścisłych i technicznych,
  • opracowanie i wdrożenie wieloaspektowych strategii promujących ideę uczenia się przez całe życie oraz wspieranie różnego rodzaju form takiej edukacji,
  • zwiększenie stopnia umiędzynarodowienia krajowych instytucji szkolnictwa wyższego i badań poprzez zintensyfikowanie wymiany międzynarodowej polskich uczonych w zakresie strategicznych kierunków studiów i dziedzin badań, włączenie polskich uczonych pracujących za granicą w proces dydaktyczny i badawczy na polskich uczelniach,
  • podjęcie działań na rzecz podwojenia do roku 2020 liczby studentów spoza kraju[192],
  • silniejsze powiązanie środowiskowych systemów akredytacji z zewnętrznymi (zwłaszcza europejskimi) systemami akredytacji.

7. Wpływ kryzysu gospodarczego na szkolnictwo wyższe

Kryzys gospodarczy jest bezpośrednim następstwem załamania się światowego rynku finansowego, pośrednio jednak wynika on z zachwiania się roli wartości moralnych i tradycji w społeczeństwach[193]. Szkolnictwo wyższe w krajach europejskich jest teraz szczególnie wrażliwe na skutki kryzysu gospodarczego, ponieważ jest ono w trakcie zainicjowanych wcześniej głębokich reform strukturalnych, związanych z realizacją Procesu Bolońskiego: ma miejsce tworzenie bądź gruntowna przebudowa systemów zapewniania jakości i akredytacji, zmienia się sama koncepcja kształcenia (reorientacja na efekty kształcenia), powstają krajowe ramy kwalifikacji. Na to nakładają się takie problemy jak obniżanie się jakości kształcenia (spowodowane jego umasowieniem i brakiem odpowiedniej korelacji między kształceniem na poziomie średnim i wyższym) oraz nieefektywne mechanizmy zarządcze i finansowe w instytucjach szkolnictwa wyższego[194].

Najważniejszymi następstwami trwającego kryzysu są[195]:
– w sferze politycznej:
  • zmiany struktury finansowania budżetowego w poszczególnych państwach, wzrost inflacji, spadek dochodów budżetowych,
  • dofinansowanie sektorów gospodarki najbardziej dotkniętych kryzysem (zwłaszcza tam gdzie występują silne grupy nacisku),

[192] W roku akademickim 2007/2008 na 1 937,4 tys. studentów wszystkich typów szkół wyższych w Polsce studiowało 13,7 tys. cudzoziemców. Mimo, że w stosunku do roku poprzedniego ich liczba wzrosła o 1,9 tys., stanowili oni zaledwie 0,7% ogółu studentów. Za: *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2007*, GUS, Warszawa 2008.

[193] *Nie traćmy szansy na rozwój*, „Nauka" luty 2008, nr 2/133, z prof. Maciejem Żyliczem, prezesem Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, rozmawia Zuzanna Szybisty; M. Kwiek, *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, http://www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08-agora.htm [stan z 28 czerwca 2009].

[194] *Strategia rozwoju kraju 2007-2015*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, listopad 2006; *The Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010*, Diversity with a Common Purpose Publ EUA European University Association Brussels, 13 April 2007.

[195] *Identifying and Managing risks in Universities*, June 12-13 Round Table London HUMANE Heads of University Management & Administration Network in Europe; *Finance and funding,* Heads of University Management & Administration Network in Europe, April 24-25 Seminar Münster.

• działania akumulujące wypracowane wcześniej zyski, w celu przetrwania sytuacji kryzysowych;
– w sferze społecznej i gospodarczej:
• problemy ze spłatą zobowiązań, masowe zwolnienia pracowników, upadłości firm,
• wzrost bezrobocia i niezadowolenie społeczne.

Wzrost liczby bezrobotnych tworzy negatywną atmosferę wokół wszystkich reform, ale często powoduje też, że społeczeństwa – zastanawiając się nad sposobem na przetrwanie kryzysu – inwestują w naukę, czyli w swoją przyszłość. Zjawiska kryzysowe sprzęgły się z[196]:
– potrzebą kontynuacji reform związanych z budową Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, o których naturze i potrzebie pisano już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, m.in. z powodu niskiej efektywności narodowych systemów edukacyjnych w Europie;
– spadkiem udziału dofinansowania działalności badawczej i dydaktycznej uczelni ze środków państwowych;
– spadkiem jakości kształcenia, będącym wynikiem zwiększania liczebności grup studenckich, zmiany form kształcenia (np. z ćwiczeniowych na wykładowe), zmniejszenia wydatków przypadających na jednego studenta; zwiększenia liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego itp.;
– zbliżającym się niżem demograficznym.

Jeśli chodzi o finansowanie szkolnictwa wyższego, można wyróżnić trzy typowe reakcje rządów poszczególnych krajów na kryzys gospodarczy[197]:
– proporcjonalne cięcia finansowania budżetowego (np. w Islandii);
– zwiększanie finansowania budżetowego (np. w Belgii i we Francji);
– utrzymanie stanu finansowania na zadeklarowanym wcześniej poziomie (np. w Niemczech).
Każdy z tych wariantów może wpłynąć stymulująco na rozwój uczelni, inicjując działania reformatorskie, zmierzające do poprawy jej ogólnej sytuacji[198]. Przyniosą one pożądany skutek, o ile zostaną potraktowane jako „zarządzanie zmianą" a nie „zarządzenie zmiany". Najgorszym bowiem wyjściem są odgórnie narzucone, nieprzemyślane ograniczenia polegające na równych cięciach we wszystkich sektorach gospodarki finansowanych z budżetu państwa. W napiętej sytuacji finansowej najprostszym wyjściem wydaje się zmniejszenie nakładów na te dziedziny gospodarki, których efekty działania nie są natychmiastowe, a zwłaszcza na edukację. Reakcją uczelni na takie ograniczenie może być jeszcze większe umasowienie studiów, ze wszystkimi tego konsekwencjami dla jakości kształcenia, czy likwidacja unikatowych, ale nieopłacalnych specjalności. A wszak celem polityki finansowej w warunkach kryzysu ekonomicznego powinna być stymulacja innowacyjności, kreatywności i przedsiębiorczości podmiotów odpowiedzialnych za zarządzanie szkolnictwem wyższym.

---

[196] Por. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation,* Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, COM (2006) 208, eur-lex.europa.eu/L.... [stan z 25 maja 2009]; *The role of the universities in the Europe of knowledge*, Communication from the Commission of the European Communities, Bruksela, 05.02.2003; COM (2003) 58, eur-lex.europa.eu [stan z 25 maja 2009]; J. Quiggin, *Resolving the University crisis*, Australian Research Council Senior Fellow, Department of Economics, Faculty of Economics and Commerce Australian National University, 16 March 2001; UNESCO, *Higher Education in the 21st Century*, 2005. http://portal.unesco.org/education/en/files/7683/11262842005Higher_Education_in_the_21st_Century.pdf/Higher%2BEducation%2Bin%2Bthe%2B21st%2B-Century.pdf [stan z 25 maja 2009]; T. Wilen-Daugenti, A. Grace, R. McKee, *21st Century Trends for Higher Education Top Trends, 2008–2009, Higher Education Practice Cisco Internet Business Solutions Group*, August 2008, http://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/wp/21st_Century_Top_Trends_POV_0811.pdf [stan z 25 maja 2009].

[197] *If I were in the Ministry – Memories of Higher Education's Role in the Swedish Crisis* of the 1990's, Presentation to the HUMANE seminar in Münster april 2009; *Identifying and Managing risks in Universities*, June 12-13 Round Table London HUMANE Heads of University Management &Administration Network in Europe; *Finance and funding,* Heads of University Management &Administration Network in Europe, April 24-25 Seminar Münster.

[198] Zob. E. Ahonen, *Creating a new university to meet future challenges*, Helsinki School of Economics, International Meeting of University Administrators, IMUA 2008 – Vancouver 17-21 August 2008; *The role of the universities in the Europe of knowledge*, Bruksela, Communication from the Commission of the European Communities, 05 February 2003; COM (2003) 58, eur-lex.europa.eu [stan z 25 maja 2009].

Działania antykryzysowe mogą mieć charakter ogólnokrajowy[199]:
– zwiększenie autonomii finansowej uczelni,
– dążenie do dywersyfikacji źródeł finansowania (partnerstwo uczelni z przemysłem, regionem, instytucjami badawczymi itp.),
– zmniejszenie wydatków przypadających na jednego studenta;
lub uczelniany:
– prowadzenie polityki personalnej powiązanej ze strategią uczelni,
– zmniejszenie liczby godzin kontaktowych na korzyść rozwoju e-larningu,
– podnoszenie jakości kształcenia,
– zwiększenie liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego.

W warunkach polskich dodatkowym problemem jest wieloetatowość nauczycieli akademickich, przywiązanie do tradycyjnych sposobów przekazywania wiedzy oraz duży odsetek studentów studiów niestacjonarnych (których jakość na ogół istotnie odbiega od standardów europejskich). Restrukturyzacja uczelni może doprowadzić do jej przystosowania się do nowych warunków albo do jej upadku lub przejęcia przez lepiej funkcjonującą instytucję. Szansą dla polskiego szkolnictwa wyższego jest wykorzystanie kryzysu do opracowania strategii i przeprowadzenia gruntownych reform[200].

8. Strategiczne zalecenia dotyczące polskich uczelni

8.1. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w obszarze kształcenia

W najbliższych latach polskie szkolnictwo wyższe boleśnie odczuje nadchodzący niż demograficzny, jego skutki może jednak częściowo złagodzić zwiększenie rekrutacji kandydatów na studia z Chin czy innych krajów Azji Południowo-Wschodniej, gdzie wciąż wzrasta zapotrzebowanie na edukację akademicką, któremu nie może sprostać lokalne szkolnictwo. Zwiększanie liczby studentów zagranicznych, przez kraj nienależący do strefy języka angielskiego, nie jest zadaniem łatwym. Podczas gdy USA, Wielka Brytania i Australia mają rekrutację zewnętrzną na poziomie 12–22%, takie kraje jak Włochy, Grecja, Japonia, Chiny czy Rosja – poniżej 3%, a Polska w granicach 0,5–0,7%. Przykład Czech i Węgier, dla których ten wskaźnik wynosi, odpowiednio, ponad 6% i 3%, pokazuje jednak, że wiele jest jeszcze do zrobienia w naszym kraju. Trzeba więc rozszerzać formy zajęć oferowanych przyjezdnym studentom. Muszą to być nie tylko całe programy, ale również krótsze formy 1–2 semestralne, kursy podyplomowe, kursy językowe, a nawet programy przygotowane specjalnie dla obcokrajowców, które nie mają swoich odpowiedników w tradycyjnej ofercie uczelni. Pewnym atutem Polski są stosunkowo niskie koszty studiowania. Trzeba jednak pamiętać, że – z jednej strony – kraje byłego Związku Radzieckiego często oferują jeszcze tańsze studia, z drugiej zaś – uczelnie mieszczące się w pierwszej pięćdziesiątce rankingu Szanghajskiego[201] czy „Timesa"[202] nie mają trudności z rekrutacją, bez względu na koszty studiowania.

---

[199] E. Ahonen, *Creating a new university...*, dz. cyt. oraz *Identifying and Managing risks in Universities*, dz. cyt.

[200] Por. M. Żylicz, *Jaka reforma nauki i szkół wyższych w Polsce*, II Kongres Obywatelski, Warszawa 2008; *Nie traćmy szansy na rozwój*, dz. cyt.; J. Błażejowski (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego), Konferencja pod hasłem *Nowe finansowanie. Większa dostępność. Lepsza jakość*, 24-25 stycznia 2008, SGH, Warszawa; M. Kwiek, *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, http://www.forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08-agora.htm [stan z 9 lipca 2009].

[201] *Academic Ranking of World Universities*, opracowywany przez Shanghai Jiao Tong University.

[202] *THE-QS World University Rankings*, sporządzany przez magazyn „The Times Higher Education" (dodatek do dziennika „The Times") i organizację QS Quacquarelli Symonds.

Działając energicznie na rzecz zwiększania liczby studentów zagranicznych, należy równolegle podejmować działania zapobiegające masowym wyjazdom polskiej młodzieży na studia za granicą, w żadnym stopniu nie ograniczając jej mobilności polegającej na realizacji części studiów na uczelniach zagranicznych. Do takich działań należą:
– rozwój studiów prowadzonych wspólnie z uczelnią zagraniczną;,
– upowszechnianie wspólnego dyplomowania;
– kształcenie ponadgraniczne (odbiorcy są w innym kraju niż jednostka nadająca dyplomy);
– rozwój studiów internetowych („na odległość");
– koncesjonowanie programów studiów[203].

Wśród czynników, które sprzyjają internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, wymienić należy:
– rozszerzanie oferty zajęć w językach obcych;
– wprowadzanie do wymagań programowych obowiązku zaliczenia części przedmiotów w wersji anglojęzycznej;
– umożliwianie wszystkim studentom studiów II i III stopnia zrealizowania części studiów za granicą;
– określenie zasad przyznawania i wydawania wspólnych dyplomów (w celu ograniczenia praktyki podwójnych dyplomów);
– uelastycznienie organizacji roku akademickiego, umożliwiające lepsze wykorzystanie potencjału profesorów wizytujących (np. poprzez skomasowane wykłady);
– wprowadzenie stanowiska profesora afiliowanego dla osób z zagranicy, biorących czynny udział w procesie dydaktycznym (zwłaszcza na studiach III stopnia), a niepobierających miesięcznego wynagrodzenia;
– wprowadzenie stypendiów dla doktorantów, umożliwiających im czasowy pobyt w wybranym ośrodku zagranicznym;
– szeroki udział w międzynarodowych programach badawczych;
– szerokie włączanie organizacji studenckich do działań związanych z internacjonalizacją;
– podnoszenie efektywności jednostek i komórek organizacyjnych uczelni, zajmujących się współpracą międzynarodową;
– wprowadzenie kryterium internacjonalizacji do wewnętrznych systemów zapewniania jakości.

Główny problem w dziedzinie internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego stanowi brak ogólnej strategii jego reformowania. Działania na szczeblu ministerialnym ograniczają się do uczestnictwa w programach UE oraz zaangażowania w Proces Boloński. A tymczasem ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku uznaje internacjonalizację za kluczowe i strategiczne zadanie instytucji szkolnictwa wyższego i przewiduje możliwość wspierania internacjonalizacji, np. poprzez nadawanie dyplomów wspólnie z zagranicznymi instytucjami. Do pilnych działań na poziomie ogólnopolskim, które w znacznym stopniu wsparłyby działania uczelni należą:
– określenie zasad przyznawania i wydawania wspólnych dyplomów (w celu ograniczenia praktyki podwójnych dyplomów);
– uelastycznienie organizacji roku akademickiego, umożliwiające lepsze wykorzystanie potencjału profesorów wizytujących (np. poprzez skomasowane wykłady);
– wprowadzenie stanowiska profesora afiliowanego;
– wprowadzenie stypendiów dla doktorantów, umożliwiających im czasowy pobyt w wybranym ośrodku zagranicznym.

Do najważniejszych przeszkód w procesie internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego należą:
– uboga infrastruktura dydaktyczna, badawcza i socjalna;

[203] Uczelnia polska „upoważnia" zagranicznego kontrahenta do nadawanie jej dyplomów, czasem nawet bez udziału własnej kadry czy otwierania zagranicznych kampusów.

– niski odsetek nauczycieli akademickich przygotowanych do prowadzenia zajęć dydaktycznych w językach obcych oraz słaba znajomość języków obcych wśród pracowników administracji;
– brak narodowej agencji koordynującej przyjmowanie zagranicznych studentów (podobnej do DAAD w Niemczech).

Główne czynniki zniechęcające polskich studentów do studiowania za granicę – to:
– brak własnych środków finansowych przy małych możliwościach uzyskania wsparcia finansowego ze strony uczelni;
– trudności w uzyskaniu kredytu bankowego na ten cel;
– obawa przed utratą dobrego miejsca pracy;
– trudności językowe;
– restrykcyjna polityka w zakresie uznawania zaliczeń uzyskanych poza uczelnią macierzystą, wynikająca najczęściej ze sztywnego podejścia do programów kształcenia oraz z ograniczonej oferty przedmiotów do wyboru[204];
– obawa przed koniecznością przedłużenia okresu studiów.

Główne czynniki zniechęcające zagranicznych studentów do podejmowania nauki w Polsce – to:
– niewielka liczba programów kształcenia oferowanych w językach obcych;
– zbyt mała liczba szkół przygotowujących do studiowania w języku polskim;
– brak zachęt do podejmowania kariery akademickiej w Polsce;
– niska atrakcyjność polskiego rynku pracy, spowodowana m.in. niekonkurencyjnym poziomem polskich wynagrodzeń względem innych krajów;
– zorientowanie polskiego szkolnictwa wyższego na realizację celów partykularnych, regionalnych itp.

Wymienione czynniki zniechęcają zwłaszcza potencjalnych kandydatów na studia II i III stopnia, które mają szczególną rolę do odegrania w promowaniu internacjonalizacji na poziomie uczelnianym[205]. Tę niekorzystną sytuację można do pewnego stopnia zmienić przez przygotowanie odpowiednich materiałów informacyjnych, przydzielanie przyjeżdżającym studentom indywidualnych opiekunów, indywidualne rozmowy i konsultacje, dodatkowe wsparcie – także finansowe – oraz organizację imprez integrujących.

Istotnym czynnikiem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego są projekty międzynarodowe finansowane ze środków UE. Polskie uczelnie uczestniczą obecnie w wielu projektach realizowanych w ramach programów współpracy wewnątrzunijnej, spiętych klamrą superprogramu *Uczenie się przez całe życie* (2007–2013). Wchodzące w jego skład programy – *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Gruntvig*, *Jean Monet* i *Program Międzysektorowy* – dotyczą zarówno działań edukacyjnych, jak współpracy i integracji. Polskie uczelnie uczestniczą również w wielu projektach realizowanych w ramach programów dotyczących współpracy UE z krajami pozaunijnymi w dziedzinie edukacji: *Erasmus Mundus II* i *Tempus IV*. Udział Polski w tych wszystkich projektach jest jednak nieproporcjonalnie mały w stosunku do jej potencjału demograficznego i ekonomicznego oraz do potencjału polskiego szkolnictwa wyższego. Główne przyczyny tego stanu rzeczy, wiążą się z brakiem należytego przygotowania większości polskich uczelni do uczestnictwa w takich projektach:
– Mało innowacyjny charakter wniosków oraz brak wyspecjalizowanych i kompetentnych służb uczelnianych, które wzięłyby na siebie ciężar odpowiedniego przygotowania wniosku o finansowanie projektu oraz przeprowadzenia tego wniosku przez meandry unijnej biurokracji, to dwie najbardziej prawdopodobne przyczyny statystycznie niskich ocen, jakie uzyskują polskie wnioski w agencjach dysponujących środkami programów unijnych.

---

[204] E. Kolanowska (oprac.), *Wpływ programu Erasmus na internacjonalizację uczelni w latach 1998-2008*, FRSE, Warszawa 2008.
[205] Deklaracja Lizbońska, *Europejskie uniwersytety po 2010 r.: Różnorodność przy wspólnym celu*, Bruksela 13 kwietnia 2007.

– Niespójność zasad gospodarowania środkami finansowymi, przydzielonymi na realizacje projektu, z patologiczną wieloźródłowością dochodów nauczycieli akademickich w Polsce istotnie ogranicza atrakcyjność projektów unijnych.
– Wymagania finansowe uczelni (konieczność opłacenia z funduszów projektu części albo nawet całości pensji, narzuty na koszty ogólne i wydziałowe) w sposób drastyczny zmniejszają efektywne finansowanie projektu.

Dość oczywistym warunkiem postępu w internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego jest zbliżanie standardów organizacji systemu i procesu kształcenia do wspólnych standardów UE, wynikających z najlepszych tradycji – jednej strony – i z Procesu Bolońskiego – z drugiej. Chodzi w szczególności o:
– uregulowanie kwestii odpłatności za usługi edukacyjne w sposób niebudzący wątpliwości etycznych;
– oparcie definicji i realizacji programów studiów na efektach kształcenia;
– wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji, połączone z likwidacją centralnej listy kierunków studiów;
– powszechną indywidualizację toku studiów i upowszechnienie ECTS jako instrumentu opisu dorobku studenta;
– ustawiczne doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości.

8.2. Udział polskiego szkolnictwa wyższego w programach edukacyjnych UE

Programy edukacyjne UE są narzędziami realizacji polityki edukacyjnej, której głównym celem jest osiągnięcie porównywalności nabywanych kwalifikacji przy jednoczesnym podnoszeniu jakości kształcenia. Udział instytucji szkolnictwa wyższego w tych programach odbywa się za zasadzie pełnej dobrowolności. Z jednej bowiem strony instytucje te, jako autonomiczne jednostki posiadające osobność prawną, samodzielnie decydują o korzystaniu z możliwości oferowanych przez dany program lub o pozostawaniu poza nim, z drugiej zaś – konkretne rozwiązania formalno-organizacyjne wprowadzane są w UE na zasadzie rekomendacji, które nie zobowiązują a tylko zachęcają członków UE do ich wprowadzania. Tak więc to same państwa członkowskie – podejmując decyzję o ustanowieniu programu europejskiego – stwierdzają, iż realizacja przedsięwzięć w nim zaprojektowanych jest korzystna dla poprawy kondycji ich szkolnictwa wyższego. Należałoby więc zadbać o to, aby tworzone w naszym kraju regulacje odnoszące się do szkolnictwa wyższego umożliwiały polskim szkołom wyższym jak najpełniejsze korzystanie z możliwości oferowanych przez poszczególne programy edukacyjne UE. W przeciwnym razie polskie uczelnie zostaną skazane na marginalizację na rynku europejskim i światowym, a przedstawiciele polskiego środowiska akademickiego nie będą mogli wpływać na projektowanie kierunków przyszłych działań podejmowanych w ramach realizacji inicjatyw wspólnotowych odnoszących się do szkolnictwa wyższego. W niniejszym podrozdziale zostały krótko opisane programy edukacyjne UE adresowane do szkolnictwa wyższego[206] i wskazane kierunki pożądanych zmian sprzyjających udziałowi w nich polskich szkół wyższych. Oprócz wprowadzania tych zmian, należałoby zadbać o stworzenie klimatu dla rzeczywistego przestrzegania różnego rodzaju kodeksów dobrych praktyk, opublikowanych w ostatnich latach przez instytucje i stowarzyszenia europejskie, takich jak Europejska Karta na rzecz Jakości Mobilności[207], Karta Uczelni *Erasmusa*[208] czy Karta Uniwersytetów Europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie[209].

---

[206] Szczegółowy opis każdego programu jest dostępny na wskazanych stronach internetowych: *Erasmus* – www.erasmus.org.pl; *Erasmus Mundus* – www.erasmusmundus.org.pl; *Tempus* – www.tempus.org.pl [stan z 4 lipca 2009].
[207] Rekomendacja nr 2006/961/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. (OJ L 394 30.12.2006.
[208] Karta Uczelni *Erasmusa* jest wydawana po akceptacji wniosku złożonego do Komisji Europejskiej.
[209] *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, European University Association, 2008, ISBN: 9789078997009.

Program *Erasmus*[210] jest realizowany w UE od roku akademickiego 1987/1988, a w Polsce od roku 1998/1999, przy czym od roku 2007/2008 stanowi część superprogramu *Uczenie się przez całe życie*. Jego celem jest wspieranie współpracy pomiędzy europejskimi szkołami wyższymi w celu podnoszenia jakości i atrakcyjności oferowanego przez nie kształcenia. Podstawowe formy współpracy to:
– realizacja mobilności studentów i pracowników szkół wyższych;
– realizacja projektów wielostronnych, prowadzących do poprawy jakości programów studiów, poprawy efektywności funkcjonowania europejskich szkół wyższych, poprawy związków uczelni z otoczeniem zewnętrznym oraz wzmocnienia ich roli w społeczeństwie.

Program *Erasmus* bezpośrednio wiąże się z realizacją założeń Procesu Bolońskiego[211] oraz strategii uczenia się przez całe życie. Podstawą prawną realizacji obecnej fazy programu jest decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1720/2006 z 11 listopada 2006 roku[212].

Następujące zmiany formalno-organizacyjne mogłyby istotnie ułatwić polskim uczelniom uczestnictwo w programie *Erasmus*:
– rezygnacja z tworzenia centralnej listy kierunków studiów i wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, przekazanie uczelniom pełnej odpowiedzialności za definiowanie programów studiów w języku efektów kształcenia, przy jednoczesnej zmianie podejścia do akredytacji i monitorowania jakości programów studiów i instytucji szkolnictwa wyższego;
– upowszechnienie elastycznego sposobu studiowania przy wykorzystaniu systemu ECTS i definiowania indywidualnej ścieżki kształcenia dla każdego studenta na podstawie „katalogu przedmiotów ECTS" oraz wykorzystanie komputerowych baz danych do rejestracji i przetwarzania informacji o dorobku studenta;
– powiązanie awansu akademickiego z osiągnięciami w zakresie mobilności nauczycieli akademickich w celu zminimalizowania odsetka osób nieposiadających doświadczenia w prowadzeniu zajęć dydaktycznych w językach obcych;
– powiązanie akredytacji programu studiów i/lub instytucji z zaangażowaniem akredytowanej jednostki w międzynarodowe projekty wielostronne, w szczególności w projekty odnoszące się do wspólnych studiów.

Program *Erasmus Mundus*[213] ma za zadanie poprawę jakości kształcenia w europejskich szkołach wyższych, promowanie Europy jako centrum doskonałości akademickiej oraz jako miejsce odbywania wartościowych i atrakcyjnych studiów i wspierania dialogu międzykulturowego. Program ten promuje mobilność pomiędzy państwami członkowskimi UE a innymi obszarami geograficznymi. Program *Erasmus Mundus* wspiera innowacyjne i interdyscyplinarne programy studiów II i III stopnia, realizowanych wspólnie z partnerami zagranicznymi i prowadzących do uzyskania podwójnego, wielokrotnego lub wspólnego dyplomu (z wyraźną preferencją dla wspólnego dyplomu). Obecna faza tego programu jest realizowana na

[210] Program realizowany na podstawie następujących decyzji: Decyzja Rady nr 87/327/EWG z 15 czerwca 1987 r. w sprawie przyjęcia Europejskiego programu działań na rzecz mobilności studentów (*Erasmus*); decyzja Rady nr 89/663/EWG z 14 grudnia 1989 r. zmieniająca decyzję nr 87/327/EWG; decyzja nr 819/95/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 14 marca 1995 r. ustanawiająca wspólnotowy program *Socrates*; decyzja nr 253/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 24 stycznia 2000 r. ustanawiająca drugą fazę wspólnotowego programu działań w dziedzinie edukacji *Socrates*; decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.

[211] Deklaracja Bolońska oraz komunikaty publikowane po konferencjach ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, Londyn 2007, Leuven 2009); oficjalna strona Procesu Bolońskiego http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ [stan z 4 lipca 2009].

[212] OJ L 327 24.11.2006.

[213] Pierwsza faza programu, ustanowiona na mocy decyzji nr 2317/2003/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 5 grudnia 2003 r., obejmowała lata 2004-2008. Druga – jest realizowana w latach 2009-2103 na mocy decyzji nr 1298/2008 Parlamentu Europejskiego i Rady z 16 grudnia 2008 r.

podstawie decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1298/2008/WE z dnia 16 grudnia 2008 roku[214].

Następujące zmiany formalno-organizacyjne mogłyby istotnie ułatwić polskim uczelniom uczestnictwo w programie *Erasmus Mundus*:
– opracowanie reguł wspólnego kształcenia realizowanego przy współudziale polskich szkół wyższych według zasad obowiązujących w programie *Erasmus Mundus*;
– wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji, a do czasu ich przyjęcia wprowadzenie procedury szybkiego podejmowania decyzji, umożliwiającej prowadzenie studiów na kierunku, którego nie ma na liście kierunków MNiSzW;
– powiązanie akredytacji uczelni z realizacją wspólnych studiów z innymi uczelniami, w szczególności zagranicznymi;
– podjęcie decyzji o priorytetowych obszarach geograficznych, w przypadku których wzmocnienie współpracy międzynarodowej byłoby wskazane.

Celem programu *Tempus* jest skierowanie w okresie 2007–2013 bezzwrotnej pomocy do szkolnictwa wyższego krajów następujących obszarów geograficznych: Bałkany Zachodnie, Europa Wschodnia i Azja Centralna, Afryka Północna i Bliski Wschód[215]. Poprzez realizację wspólnych projektów UE stara się wesprzeć proces reform szkolnictwa wyższego, przeprowadzanych w tych krajach. Założenia programu *Tempus* są spójne z założeniami Procesu Bolońskiego, przy czym szczególny nacisk położony jest na kwestie związane z zapewnianiem jakości kształcenia. Udział polskich uczelni w programie *Tempus* powinien być wykorzystany do budowania strategicznych partnerstw z uczelniami w Europie Wschodniej (zwłaszcza z Białorusią, Rosją i Ukrainą) i krajami Azji Centralnej oraz do kreowania dobrego wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego w tych regionach świata, których mieszkańcy z dużym prawdopodobieństwem będą kiedyś zainteresowani podjęciem studiów w naszym kraju.

8.3. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w obszarze badań naukowych

Przeprowadzone przed dziesięcioma laty porównanie efektywności systemów badań naukowych w UE, USA i Japonii ujawniło wiele słabości systemu badań w UE: niższą konkurencyjność w skali globalnej, niższy poziom finansowania, rozproszenie i fragmentaryzację badań. Odpowiedzią na tę ocenę sytuacji była Strategia Lizbońska i koncepcja Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA): Dwa główne cele wskazane przez Strategię Lizbońską – to budowa gospodarki opartej na wiedzy i zwiększenie udziału całkowitych wydatków na badania do poziomu 3% PKB. Z kolei ERA ma za zadanie zapewnienie całkowitej swobody przepływu wiedzy i technologii w obszarze sfery B+R+I na terenie UE[216].

Są co najmniej trzy powody, dla których warto postawić na większą internacjonalizację badań naukowych w Polsce:
– zajęcie odpowiedniego miejsca w UE w zakresie badań i rozwoju technologii, adekwatnego do potencjału ludnościowego (7% ludności UE), gospodarczego (2,4% unijnego PKB)[217];
– uniknięcie grożącej nam zapaści cywilizacyjnej (technologicznej);
– przyśpieszenie transformacji polskiej sfery B+R+I poprzez szersze włączenie się w procesy integracyjne ERA i adaptację do struktur europejskich, zamiast tworzenia własnych.

---

[214] OJ L 340 19.12.2008.
[215] Program *Tempus* w latach 2007–2013 jest realizowany na podstawie corocznie ogłaszanych zaproszeń do składania wniosków. Dotychczas ogłoszone zostały następujące zaproszenia: EAC/04/2008, EAC/01/2009.
[216] *The European Research Area: New Perspectives*, Green Paper, Brussels, COM(2007)161; *The ERA Partnership, 2008 Initiatives*, European Commission, 2009; Por. też Draft summary by the Presidency from Informal Meeting of Ministers for Competitiveness (Research), Brdo, 15 April 2008, http://www.eu2008.si/en/News_and_Documents/Press_Releases/April/0415MVZT_COMPET.html [stan z 4 lipca 2009].
[217] Wskaźnik GERD (*Gross Domestic Expenditure on R&D*) dla Polski stanowi obecnie tylko 0,7% GERD dla UE.

Polska powinna aktywnie uczestniczyć w strukturach instytucji europejskich, zarówno w obszarze badawczym i eksperckim, jak i w obszarze zarządzania. Najważniejszymi dziedzinami naszej aktywności powinny stać się instytucje i infrastruktura UE, wspólne inicjatywy technologiczne i strategiczne, europejskie programy instrumenty ponadnarodowe współtworzące podstawy ERA, mobilność w ERA i relacje ERA z krajami wschodnioeuropejskimi.

Jeśli chodzi instytucje i infrastrukturę UE – to przedmiotem naszego zainteresowania powinny stać się przede wszystkim:
– Europejska Rada Badań (ERC) oferująca prestiżowe granty indywidualne dla doświadczonych i początkujących naukowców, z możliwością realizacji w dowolnym kraju UE;
– Europejski Instytut Innowacji i Technologii (EIT), a zwłaszcza jego sieciowe Wspólnoty Wiedzy i Innowacji (KIC), a wśród nich wspólnota ds. zaawansowanych materiałów, o której koordynację mogłaby ubiegać się Polska;
– „duża" infrastruktura badawcza, wspólnie użytkowana przez naukowców ze wszystkich krajów UE, a dotychczas w stosunkowo niewielkim stopniu wykorzystywana przez naukowców polskich.

Wymogi budowania gospodarki opartej na wiedzy spowodowały silny rozwój partnerstwa publiczno-prywatnego w postaci Wspólnych Inicjatyw Technologicznych (JTI), Wspólnych Przedsięwzięć (JU), projektów zintegrowanych (IP) oraz Europejskich Inicjatyw Przemysłowych (EII). Wdrożono system zamawiania badań i kreowania inicjatyw technologicznych przez przemysł pogrupowany w Europejskie Platformy Technologiczne (ETP). Realizacji inicjatyw technologicznych podporządkowano istotną część 7PR. Poziom uczestnictwa jest tutaj zależny od stopnia zaawansowania technologicznego naszych przedsiębiorstw (niestety, zbyt niskiego). Dziedziną, w której Polska mogłaby stać się liderem europejskim, są np. czyste technologie węglowe.

W 6PR i 7PR uruchomiono instrumenty integracji badań na poziomie ponadnarodowym przy zastosowaniu zmiennej geometrii (uczestnictwo jest dobrowolne) w postaci ERA-NET, inicjatyw wg art. 169 Traktatu, a obecnie wprowadzane jest Wspólne Programowanie (JP). Ważne jest uczestnictwo we wszystkich strategicznych dla Polski obszarach badawczych. Przykładem może być ERA-NET BONUS+, dotyczący badań Bałtyku, który – być może – zostanie przekształcony w instrument oparty na art. 169 Traktatu.

Przygotowane są zręby systemu swobodnego przepływu kadr w ERA w postaci regulacji prawnych, karty naukowca, tzw. *skills action plan*, czy też „europejskiego partnerstwa dla naukowca". Wiele elementów systemu swobodnego przemieszczania się naukowców w UE podlega już wdrażaniu w programie *People* (7PR), na który przeznaczono aż 4,7 mld euro. Powinniśmy rozwinąć swój potencjał kształcenia doktorantów i studentów z całego świata w naszych najlepszych jednostkach naukowych, centrach doskonałości i centrach zaawansowanych technologii. Dla promocji powinien powstać zintegrowany projekt prowadzony wspólnie przez NCBiR, FNP i KPK.

Polska powinna być adwokatem krajów wschodnioeuropejskich w ich integracji i współpracy z ERA, efektywniej wykorzystując do tego celu instrumenty 7PR, takie jak INCO-Net i *People*.

8.4. Warunki realizacji misji prowadzenia badań naukowych i nauczania – kadra i infrastruktura

Zdecydowana większość pracowników akademickich w Polsce zatrudniona jest w uczelniach publicznych (85,1 %). Wskaźnik ten nie wyróżnia nas w szczególny sposób na tle innych krajów europejskich; biorąc jednak pod uwagę rozmiary polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego, można wnioskować, że w ciągu pietnastu lat swojego istnienia nie zdołało ono wykształcić własnej kadry. Liczba studentów przypadających na prowadzącego zajęcia wynosi w Polsce 18,5 i też nie odbiega dramatycznie od średniej europejskiej (15,9)[218]. Istotnym problemem dotyczącym kadry akademickiej (w większym stopniu naukowej niż dydaktycznej) jest niski poziom atrakcyjności

[218] *Key Data on Higher Education in Europe*, Eurydice, Brussels 2007.

polskich szkół wyższych dla najlepszych specjalistów z kraju i zagranicy. Konieczne jest wprowadzenie mechanizmów (prawnych, finansowych), które ułatwiłyby ich zatrudnianie.

W kontekście zbliżającego się niżu demograficznego trudno mówić o zbyt małej liczbie miejsc w salach wykładowych. Wydaje się, że spadek liczby studentów powinien sprzyjać koncentracji na jakości infrastruktury dydaktycznej, co w przypadku sal wykładowych musi oznaczać zapewnienie warunków do przedstawienia prezentacji multimedialnej (w tym do odtworzenia pliku audio-wideo). W przypadku kształcenia na kierunkach technicznych nakłady na infrastrukturę będą musiały jednak znacznie się zwiększyć:

– Promowanie podejmowania studiów kończących się uzyskaniem tytułu inżyniera jest bezcelowe w sytuacji, gdy poziom kształcenia na tych kierunkach odstaje od potrzeb rynku pracy ze względu na przestarzałą aparaturę.
– Problem ten dotyczy także oprogramowania specjalistycznego i oprogramowania codziennego użytku. Przykład: standardy kształcenia dla przedmiotu technologie informacyjne wymuszają kształcenie w zakresie edytorów tekstu i arkuszy kalkulacyjnych, a wiele uczelni do dziś nie zapewnia dostępu do nowej wersji pakietu Office, wprowadzonej przez Microsoft w 2007 roku.
– W zakresie infrastruktury informatycznej widać stopniowe upowszechnianie się sieci bezprzewodowych. Równie istotne jak – do niedawna – zapewnienie studentom dostępu do komputera jest obecnie umożliwienie im korzystania z internetu na własnych laptopach.

8.5. Zagraniczna promocja studiów w Polsce

Istotnym wnioskiem wynikającym z międzynarodowego przeglądu procesów internacjonalizacji szkolnictwa wyższego jest konieczność powołania centralnej agencji, której zadaniem byłoby koordynowania wymiany akademickiej polskich uczelni z instytucjami zagranicznymi oraz promocja studiów w Polsce. Niniejszy podrozdział opracowany został na podstawie dokumentu KRASP *Założenia do projektu powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej*[219]. Program postulowanych działań poprzedzono syntetyczną prezentacją precedensowych rozwiązań w innych krajach.

Agencje wymiany akademickiej w krajach UE

Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej (*Deutscher Akademischer Austauschdienst* – DAAD) jest wspólną organizacją niemieckich szkół wyższych, która:

– wspiera kontakty niemieckich uczelni z uczelniami zagranicznymi poprzez wymianę studentów i naukowców oraz poprzez realizację międzynarodowych programów i projektów;
– prowadzi działalność w zakresie pozyskiwania studentów zagranicznych;
– finansuje pobyty za granicą niemieckich wykładowców i badaczy (w liczbie 450 rocznie);
– utrzymuje sieć 14 biur oraz 45 regionalnych centrów informacyjnych (poza granicami RFN);
– utrzymuje sieć stowarzyszeń byłych stypendystów;
– pośredniczy w zagranicznej polityce kulturalnej i oświatowej RFN.

W 2001 roku powołano w ramach DAAD „biuro marketingu międzynarodowego ds. promocji studiów, badań i szkoleń w Niemczech", które koordynuje dwa powiązane ze sobą przedsięwzięcia:

– Gate Germany – konsorcjum ponad 100 niemieckich uczelni, powołane wspólnie przez DAAD i konferencję rektorów niemieckich uczelni, w celu promowania na międzynarodowym rynku edukacyjnym studiów i programów badawczych uczelni członkowskich;
– Wspólną Inicjatywę na Rzecz Promocji Edukacji i Badań w Niemczech – ciało, w skład którego wchodzi 35 członków reprezentujących władze federalne, władze landów, konferencję rektorów oraz DAAD.

[219] *Założenia do projektu powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej*, dokument roboczy przygotowany przez Komisję ds. Współpracy Międzynarodowej KRASP (2008–2012) na Zgromadzenie Plenarne KRASP, Częstochowa, czerwiec 2009.

Utworzony przez DADD i radiostację *Deutsche Welle* portal internetowy[220] notuje ponad 2 miliony odwiedzin rocznie.

Założona w 1998 roku francuska agencja rządowa CampusFrance (wcześniej EduFrance) zrzesza 180 publicznych i prywatnych uczelni francuskich. Agencja ta:
– promuje francuskie szkolnictwo wyższe i ułatwia studentom z zagranicy organizowanie ich pobytów we Francji;
– utrzymuje sieć ponad 100 przedstawicielstw rozrzuconych na całym świecie (w Polsce od 2005 roku);
– prowadzi katalog 450 francuskich programów studiów;
– utrzymuje centralny portal internetowy[221] i 21 portali lokalnych w 14 językach.
Centralny portal agencji notuje corocznie ponad milion odwiedzin.

Holenderska Organizacja na rzecz Współpracy Międzynarodowej w Szkolnictwie Wyższym (Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs – Nuffic) jest „składkowym" przedsięwzięciem holenderskich uczelni, od 1999 roku istotnie dofinansowywanym przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki. Organizacja ta:
– zajmuje się promocją holenderskiego szkolnictwa wyższego za granicą;
– pomaga zainteresowanym uczelniom w organizowaniu ich obecności na zagranicznych rynkach;
– utrzymuje sieć biur w wybranych krajach świata (obecnie w Chinach, Indonezji, Hong Kongu, Wietnamie i na Tajwanie; w najbliższej przyszłości także w Indiach, Rosji, Malezji, Brazylii i Tajlandii);
– publikuje informator *Study in Nederlands* i prowadzi portal internetowy[222].

Główną instytucją, która zajmuje się promocją szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii jest Educational Counselling Service będący elementem The British Council, instytucji posiadającej swe przedstawicielstwa w 110 krajach na świecie. Educational Counselling Service jest organizacją opartą na członkostwie: należy do niej ponad 300 instytucji wyższego szkolnictwa, szkoły prywatne i publiczne oraz instytucje zajmujące się organizacją egzaminów. Prowadzony pod auspicjami The British Council główny portal internetowy, poświęcony promocji brytyjskiej edukacji[223], notuje co roku ponad 5 milionów odwiedzin. Dodatkowo w 20 krajach prowadzone są w miejscowych językach wyspecjalizowane strony internetowe uwzględniające lokalną specyfikę.

W Szwecji promocją szkolnictwa wyższego za granicą zajmuje się Svenska Institutet. W budżecie tej instytucji przeznacza się na ów cel 100 tys. euro rocznie. Działania promocyjne obejmują wydawanie serii informatorów oraz prowadzenie portalu internetowego[224].

Na Węgrzech Ministerstwo Edukacji powołało w 2004 roku wyspecjalizowaną agencję do promocji szkolnictwa wyższego Campus Hungary[225], która stowarzysza ponad 40 węgierskich uczelni oferujących studia w języku angielskim.

Agencje wymiany akademickiej w krajach pozaeuropejskich

W Australii promocją szkolnictwa zajmuje się rządowa agencja Australian Education International, która w latach 2003–2007 dysponowała budżetem ponad 70 milionów euro. Wskaźnik udziału cudzoziemców wśród studentów przekracza w tym kraju 18%.

W Stanach Zjednoczonych nie istnieje federalna agencja, która zajmowałaby się bezpośrednio promocją szkolnictwa wyższego i rekrutacją studentów zagranicznych. Administracja federalna

[220] www.campus-german*_Hlt245614524y*_Hlt245614524.de [stan z 16 lipca 2009].
[221] www.edufrance.fr [stan z 16 lipca 2009].
[222] www.studyin.nl [stan z 16 lipca 2009].
[223] www.EducationUK.org [stan z 16 lipca 2009].
[224] www.studyinsweden.se [stan z 16 lipca 2009].
[225] www.campushungary.hu [stan z 16 lipca 2009].

wspiera działania informacyjne i poradnicze, adresowane do potencjalnych kandydatów na studia, poprzez sieć około 450 centrów poradniczo-informacyjnych w 170 krajach (EducationUSA)[226]. Z usług tych centrów korzysta rocznie ponad 25 milionów młodych ludzi na całym świecie, poszukujących informacji o możliwościach edukacyjnych w USA, egzaminach językowych, stypendiach i wizach. Od 1919 roku działa ponadto Institute of International Education[227] – prywatna fundacja typu *not profit*, zajmująca się umiędzynarodawianiem amerykańskiego szkolnictwa wyższego; ze stypendiów i grantów tej organizacji korzysta około 20 tys. osób rocznie.

W Kanadzie konstytucyjna odpowiedzialność za szkolnictwo wyższe spoczywa na rządach poszczególnych prowincji, które podejmują działania promocyjne, odpowiadające specyfice prowincji. Wyjątkiem jest *Canadian Francophonie Scholarship Program* adresowany przez agendę rządu federalnego Canadian International Development Agency do 37 krajów frankofońskich. Od 1995 roku główną instytucją organizującą promocję kanadyjskiego szkolnictwa wyższego jest Canadian Education Centre Network – sieć 17 centrów edukacyjnych, rozlokowanych w różnych częściach świata. Sieć ta:
– zajmuje się badaniem rynków i współpracą z rekruterami;
– organizuje Kanadyjskie Targi Edukacyjne;
– prowadzi portal internetowy[228] informujący o możliwościach studiowania w Kanadzie.

W pierwszych latach działalności sieć otrzymywała pewną „startową" pomoc od agencji rządowych, obecnie utrzymuje się ze składek od uczelni członkowskich oraz z organizacji targów edukacyjnych i świadczenia innych usług związanych z promocją kanadyjskiego szkolnictwa wyższego za granicą.

Projekt powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej

Projekt powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej (PAWA), opracowany przez KRASP, zawiera następujące propozycje działań związanych z inicjacją jego realizacji w 2009 roku:
– zebranie informacji na temat tych aspektów internacjonalizacji, które są najważniejsze dla polskich uczelni, a w szczególności wskazanie kierunków studiów, które studenci zagraniczni mają do dyspozycji na poszczególnych uczelniach, i oszacowanie liczby osób zaangażowanych w następujące formy internacjonalizacji:
  • wymiana studencka w ramach programów europejskich,
  • wspólne (lub podwójne) dyplomy magisterskie i doktorskie,
  • wymiana naukowa (wyjazdy i przyjazdy naukowców, zwłaszcza doktorantów i młodych badaczy),
  • przyjmowanie studentów zagranicznych na studia bezpłatne stacjonarne,
  • przyjmowanie studentów zagranicznych na studia płatne stacjonarne,
  • przyjmowanie studentów zagranicznych na studia płatne niestacjonarne;
– wybór kilku krajów, na których zostałyby zogniskowane działania internacjonalizacyjne;
– ustalenie z ministerstwami (MNiSW, MSZ, MSW, MG) zasad współfinansowania PAWA i innych form wspierania jej działalności (wizy, pozwolenia na pracę itp.) oraz uwzględnienie odpowiednich kwot w ustawie dotyczącej budżetu państwa na rok 2010;
– ustalenie z MNiSW daty powołania PAWA;
– opracowanie – z udziałem zainteresowanych partnerów – projektu PAWA (z określonymi celami, zasadami działania i finansowania) na podstawie zagranicznych modeli internacjonalizacji studiów i wyników rozmów w ministerstwach;
– opracowanie z MSZ zasad działania biur PAWA w konsulatach i ambasadach wybranych krajów;
– analiza celowości i możliwości powołania ponaduczelnianych centrów przygotowujących studentów zagranicznych do studiów w Polsce w zakresie języka polskiego i/lub angielskiego.

[226] http://www.educationusa.state.gov/ [stan z 16 lipca 2009].
[227] www.iie.org [stan z 16 lipca 2009].
[228] www.StudyCanada.ca [stan z 16 lipca 2009].

Projekt powołania Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej (PAWA), opracowany przez KRASP, zawiera ponadto następujące zalecenia realizacyjne:
– Potrzebne jest wsparcie komisji parlamentarnych i parlamentarzystów oraz aktywna współpraca kilku ministerstw: Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Spraw Zagranicznych (wizy), Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (zezwolenia na pobyt, pracę itp.) oraz Ministerstwa Gospodarki (środki finansowe).
– Niezbędne jest wsparcie medialne wszystkich etapów działania (kampania prasowa).
– Konieczne jest opracowanie, we współpracy z wszystkimi instytucjami zainteresowanymi powstaniem PAWA, budżetu otwarcia oraz zasad dalszego wspierania finansowego jej rozwoju[229].
– W ramach PAWA potrzebne jest uruchomienie systemu stypendialnego dla studentów.
– Rozwój PAWA powinien odbywać się etapami, stąd propozycja skupienia działań na kilku wybranych krajach, szczególnie interesujących dla polskich uczelni, w celu zebrania doświadczeń.
– Do momentu powołania PAWA, promocja szkolnictwa wyższego w Polsce oraz internacjonalizacja studiów w polskich uczelniach powinna przebiegać na dotychczasowych zasadach.

9. Podsumowanie i uwagi realizacyjne

Globalizacja ekonomiczna jest procesem nieodwracalnym: przedmiotem sporu może być jedynie jej model i tempo a nie metody jej powstrzymania. Nieuniknionym następstwem globalizacji ekonomicznej jest globalizacja edukacji, w pierwszej kolejności – na poziomie wyższym. Włączenie się w ten proces jest wyzwaniem chwili, które rodzi szanse i zagrożenia. Jak najlepiej te szanse wykorzystać i jak zminimalizować skutki owych zagrożeń? Oto jest pytanie, na które trzeba odpowiedzieć, reformując system polskiego szkolnictwa wyższego. Przyczynkiem do odpowiedzi na to pytanie jest niniejszy raport, a dokładniej zawarte w nim zalecenia dotyczące internacjonalizacji polskiego szkolnictwa wyższego oraz metodyki wykorzystania dobrych wzorów międzynarodowych a także możliwości, jakie stwarzają międzynarodowe organizacje i instytucje związane ze szkolnictwem wyższym, przede wszystkim europejskie.

Przedstawione w niniejszym raporcie wyniki analizy – dotyczącej najistotniejszych zależności i procesów zachodzących wewnątrz systemów szkolnictwa wyższego oraz interakcji tych systemów z nadsystemami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi w skali lokalnej i globalnej – stały się podstawą:
– identyfikacji dobrych rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych, spotykanych w różnych systemach szkolnictwa wyższego na świecie (głównie w UE);
– sformułowania zaleceń dotyczących celowości zaimplementowania wybranych rozwiązań w polskim szkolnictwie wyższym;
– identyfikacji tendencji obserwowanych w rozwoju tego szkolnictwa;
– sformułowania zaleceń dotyczących celowości uwzględnienia tych tendencji przy projektowaniu nowych rozwiązań dla polskiego szkolnictwa wyższego;
– sformułowania zaleceń dotyczących metod przyspieszenia internacjonalizacji tego szkolnictwa.

Warto przy tym podkreślić, że nie wszystkie postulowane rozwiązania są zupełnie nowe; niektóre z nich należą do najlepszych tradycji akademickich, zostały jednak zarzucone pod presją ograniczeń finansowych lub kadrowych, a niektóre są nadal dość powszechnie realizowane jako zawodowa oczywistość. Tytułem przykładu przyjrzyjmy się dwu hasłom rozwiniętym w podrozdziale *Nowe podejście do kształcenia w UE*: „przejście od kształcenia zorientowanego na nauczyciela do kształcenia zorientowanego na studenta" oraz „przeniesienie akcentów z nauczania na uczenie się". To pierwsze hasło może sugerować, że patologia polegająca na organizowaniu procesu kształcenia

[229] Z jednej strony byłoby nierozsądne oczekiwanie od samego początku finansowania PAWA na poziomie analogicznym do finansowania takich agencji w innych krajach europejskich, z drugiej jednak – rozpoczynanie od finansowania „podkrytycznego" mogłoby skompromitować ideę tego projektu.

„pod potrzeby nauczyciela była dotychczas normą... Drugie hasło natomiast zdaje się ignorować kilkaset lat tradycji akademickiej. Na umiejętność samodzielnego uczenia się kładziono bowiem nacisk już w średniowiecznych uniwersytetach. Robert de Sorbon (1201–1274) dawał studentom następujące rady: „1. Zawsze jedną godzinę na określoną lekturę poświęcać. 2. Zastanowić się nad tym, co się przeczytało, a nie pomijać lekko. 3. Wydobyć z codziennej lektury myśl jedną, prawdę jakowąś, i ze szczególnym staraniem w pamięć wryć ją sobie. 4. Spisać jej streszczenie, słowa bowiem, pismu nie zawierzone, ulatują niczym pył z wiatrem. 5. Z kolegami konferować podczas 'disputationes' lubo podczas przyjacielskich spotkań: to ćwiczenie jest korzystniejsze jeszcze niż lektura, daje bowiem w wyniku objaśnienie wszelkich wątpliwości, wszelkich niejasności, jakowe po lekturze pozostać mogły"[230].

Rzetelność ekspercka nakazuje uzupełnić zalecenia raportu o kilka uwag metodologicznych (praktycznych), mających swe źródło w przekonaniu, że nie istnieją tak dobre rozwiązania prawne, organizacyjne czy instytucjonalne, których nie można by zepsuć poprzez wadliwą ich implementację. Dotyczy to także metod i instrumentów internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Dwie są najpospolitsze przyczyny owej wadliwości: bezkrytyczne przenoszenie zagranicznych rozwiązań wyizolowanych z kontekstu organizacyjnego i kulturowego, oraz biurokracja[231]. Ta pierwsza przyczyna doprowadziła do niepowodzenia wielu nowych rozwiązań formalnoprawnych i organizacyjnych, wprowadzanych w sferze polskiej edukacji i nauki po roku 1989:

– Informacyjne sprzężenie zwrotne, jakim jest ankietowanie studentów, okazało się jedną z najistotniejszych przyczyn inflacji ocen (w polskich szkołach wyższych znacznie szybciej niż w amerykańskich).
– Zmniejszenie liczby godzin obowiązkowych zajęć, które miało stworzyć warunki do samodzielnego studiowania, spowodowało masowe podejmowanie pracy zawodowej przez studentów, w wymiarze 20–30 godzin tygodniowo, już na drugim roku studiów.
– Reorientacja szkół średnich na mierzalne efekty kształcenia wzmogła popularność standaryzowanych testów jako narzędzia oceny tych efektów, co spowodowało odejście od wielowymiarowego kształcenia na rzecz treningu w rozwiązywaniu testów.
– Wprowadzony na początku lat dziewięćdziesiątych system indywidualnych grantów badawczych spowodował trudną do przezwyciężenia atomizację środowisk naukowych (w Polsce znacznie szybciej niż w USA).
– Funkcjonujący od kilku lat system oceny parametrycznej jednostek naukowych bardzo szybko sprowokował mniej odpornych etycznie przedstawicieli świata nauki do inteligentnych zachowań przystosowawczych, które z celami nauki nie mają nic wspólnego.

Zagrożenie biurokracją wciąż narasta w związku z niefortunną superpozycją krajowych i unijnych regulacji formalnoprawnych. W szkolnictwie wyższym „zaowocowała" ona m.in. bezsensownymi praktykami przetargowymi (istotnie zwiększającymi koszty aparatury i materiałów laboratoryjnych), przerostem formy nad treścią w dokumentacji projektów finansowanych ze środków UE, ograniczaniem czasu nauczyciela akademickiego poświęcanego na pracę merytoryczną. Podobne zagrożenia zostaną szybko stworzone przez systemy zapewniania jakości, systemy akredytacji, systemy benchmarkingu itp. – jeżeli ich wdrożenie nie zostanie poprzedzone przygotowaniem odpowiedniej infrastruktury administracyjnej i informatycznej (tak jak przed laty udział polskich uczelni w projektach finansowanych przez UE nie został poprzedzony przygotowaniem służb wyspecjalizowanych w zakresie kompletnej obsługi formalnej takich projektów). Biurokracja jest przyczyną nie tylko strat materialnych, ale także szkód moralnych i dezorientacji, może bowiem ostudzić zapał reformatorski nawet najbardziej umotywowanych nauczycieli akademickich i studentów.

Zagrożenie bezkrytycznym przenoszeniem zagranicznych rozwiązań oraz biurokracją dotyczy w jakimś stopniu wszystkich działań związanych z reformowaniem polskiego szkolnictwa

[230] L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Wyd. Marabut, Gdańsk – Warszawa 2002, s. 55.
[231] A. Short, *Bureaucracy: the Enemy of a Quality Culture*, [w:] *Bologna Handbook. Introducing Bologna Objectives and Tools*, Berlin 2007, B 4. 5–1.

wyższego, w szczególny jednak sposób tych związanych z jego internacjonalizacją, ponieważ w większości rozgrywają się one na styku instytucji krajowych i zagranicznych, na styku krajowej i zagranicznej biurokracji. Nie można też ignorować zagrożeń demograficznych i kulturowych, związanych z samą internacjonalizacją. Trzeba, w szczególności, odpowiedzieć na dwa pytania:
– Jak, stymulując mobilność studentów i nauczycieli akademickich, uniknąć „drenażu mózgów"?
– Jak, upowszechniając użycie języka angielskiego, nie dopuścić do upadku kultury języka polskiego?

Dodatek: Źródła informacji dotyczące międzynarodowych uwarunkowań i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

Dokumenty legislacyjne UE[232]

Traktat o Unii Europejskiej i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Akty prawodawcze i inne instrumenty. Wersje skonsolidowane. (or. Fr.) 6655/08/PL z dnia 15.04.2008, Rada Unii Europejskiej.

Traktat z Lizbony. Główne reformy ustrojowe Unii Europejskiej, J. Barcz (red. nauk.), Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Dokumentacji Europejskiej i Publikacji, Niezależny Instytut Prawa Międzynarodowego i Europejskiego (NIPMiE), Warszawa 2008.

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Zawiadomienia Instytucji i Organów Unii Europejskiej, Parlament Europejski, Rada, Komisja, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 303/1 PL z dnia 14.12.2007r. (2007/C 303/01).

Decyzja Komisji z dnia 2 lutego 2007 r. ustanawiająca Europejską Radę ds. Badań Naukowych (tekst mający znaczenie dla EOG) Komisja Wspólnot Europejskich (2007/134/WE) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 57/14 PL z dnia 24.02.2007.

Decyzja Komisji z dnia 27 kwietnia 2009 r. zmieniająca decyzję Komisji 2007/134/WE ustanawiającą Europejską Radę ds. Badań Naukowych. Tekst mający znaczenie dla EOG. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 110/37 PL z dnia 01.05.2009 (2009/357/WE).

Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 390/6 PL z dnia 31.12.2004 r.

Sprawozdanie Komisji dla Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie pierwszej oceny inicjatywy Europass. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 4.7.2008 KOM(2008) 427 wersja ostateczna.

Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. The Council of the European Council of the European Union, Brussels, 18 May 2004, 9286/04, EDUC 109, SOC 234.

Rezolucja Rady w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy z dnia 6.12.2007 r. (OR.en) 16096/1/07 REV1, Rada Unii Europejskiej, Bruksela.

Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. (2008/C 319/02) C 319/4 EN Official Journal of the European Union 13.12.2008.

Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. Council of the European Union, Brussels, 18 May 2004 9600/04 Limite EDUC 118 SOC 253.

Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów Państw Członkowskich zgromadzonych w Radzie na temat roli rozwoju umiejętności i kompetencji w realizacji celów Strategii Lizbońskiej. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 292/2 z dnia 24.11.2005 r. PL (2005/C 292/02).

Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie promowania kreatywności i innowacji przez kształcenie i szkolenie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 07.06.2008 PL C 141/17 (2008/C 141/10).

Konkluzje Rady w sprawie spójnych ram wskaźników i poziomów odniesienia na potrzeby monitorowania postępów w realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkolenia z dnia 25.05.2007 r. (2007/C 311/10) 21.12.2007 PL Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 311/13

[232] http://ec.europa.eu [stan z 27 lipca 2009].

Sprawozdanie: Główne postulaty w dziedzinie uczenie się przez całe życie na rzecz wiedzy, kreatywności i innowacji, (OR. en) 6445/08 z dnia 20 lutego 2008 r. Rada Unii Europejskiej, Rada ds. Edukacji, Młodzieży i Kultury, Bruksela.

Sprawozdanie Komisji dla Rady, dotyczące rezolucji Rady z dnia 23 listopada 2007 r. w sprawie unowocześniania szkół wyższych, by zwiększyć konkurencyjność Europy w światowej gospodarce opartej na wiedzy. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 30.10.2008 KOM(2008) 680 wersja ostateczna {SEC(2008 2719}.

Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie, wspólne sprawozdanie okresowe Rady i Komisji na 2006 r. z postępów w realizacji programu prac "Kształcenie i szkolenie 2010" (Dz.U. C 79 z 1.04.2006)

Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla Uniwersytetów: Edukacja, Badania naukowe i Innowacje. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 10.5.2006 KOM(2006) 208 wersja ostateczna.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: *Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, z dnia 16.12.2008 KOM(2008) 865 wersja ostateczna. (Tekst mający znaczenie dla EOG), Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela.

Komunikat Komisji. Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę, z dnia 23.10.2006 KOM(2006)614 wersja ostateczna. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela.

Komunikat Komisji dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Plan działań na rzecz kształcenia dorosłych. Na naukę zawsze jest odpowiednia pora, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 27.09.2007 KOM(2007)/558.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowe partnerstwo na rzecz modernizacji uczelni: Forum UE na rzecz dialogu uczelni i przedsiębiorstw, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 2.04.2009, KOM(2009) 158 [SEC(2009) 423, SEC(2009) 424, SEC(2009) 425].

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskiego systemu transferu i akumulacji punktów w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET). Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 9.04.2008, KOM(2008) 180 wersja ostateczna, 2008/0070 (COD) [SEK(2008) 442, SEK(2008) 443].

Zalecenia parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 9.04.2008, KOM(2008) 179 wersja ostateczna 2008/0069 (COD) Wniosek [SEC(2008) 440 SEC(2008) 441].

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 6.05.2008 PL nr C 111/1 (Tekst mający znaczenie dla EOG)

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) L 394/10 PL Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006.

Commission Staff Working Document accompanying the Communication from the Commission to the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University – Business Dialogue" Impact Assessment. Commission of the European Communities, Brussels, SEC(2009) 423 {COM(2009)158 final SEC(2009)424, SEC(2009)425.

Commission Staff Working Document accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue, Commission of the European Communities, Brussels, SEC(2009) 425, {COM(2009)158 final, SEC(2009)423,424}.

Commission Staff Working Paper. Accompanying document to the Report from the Commission to the Council on the Council Resolution of 23 November 2007 on Modernising Universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy. Commission of the European Communities, Brussels, 30.10.2008 SEC(2008)2719 (COM(2008)680 final).

Commission Staff Working Document European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe. Commission of the European Communities, Brussels, 31.10.2006SEC(2006) 1431.

Opracowania Komisji Europejskiej

A New Partnership For The Modernization Of Universities: The EU Forum For University Business Dialogue, COM(2009) 158, Brussels.

Best Procedure Project: *Entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non- Bisiness Studies*, Final Report of the Expert Group, European Commission, Enterprise and Industry Directorate – General, Promotion of SMEs competitiveness Entrepreneurship, Final version March 2008.

Cluster "Modernisation of Higher Education" Summary report of the Peer Learning Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of Education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation.

Final Report. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Life Long Learning: Policies and Programmes Higher Education; "Erasmus" Doc.MHE 48, Iceland 25-27 June 2008.

Commission staff working document: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. This publication is based on document SEC (2008) 2293. Commission of the European Communities 2008.

Communication from the Commission of the European Communities, The role of the universities in the Europe of knowledge, Bruksela, 05.02.2003; COM (2003) 58, eur-lex.europa.eu. [stan z 25 maja 2009].

Crosier D., Ruffio Ph., Higher Education in Europe 2009:Developments in the Bologna Process, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Marzec 2009.

Demography Report – Towards better societies for families and older people, European Comission – Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 2008.

ECTS Users' Guide, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, Brussels, 6 February 2009.

ECVET Bulletin 2009/01, European Commission and the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EAC EA).

Education & Training 2010' *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Lifelong learning: contribution to the Lisbon process, January 2009.

eEurope 2002: *An Information Society For All*, Action Plan prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council 19-20 June 2000 [online]. European Commision, Brussels 2000, p. 3 http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_en.pdf.

eEurope 2002: *An information society for all,* Action Plan [online]. European Commission, Brussels 2000.

eEurope 2002: *Impact and priorities*. A communication to the Spring European Council. European Commission, Brussels 2001.

eEurope 2005: *An information society for all*, An Action Plan to be presented in view of the Sevilla European Council. European Commission, Brussels 2002.

eEurope: *An information society for all,* European Commission, Brussels 2000.

eEurope 2003: *A co-operative effort to implement the Information Society in Europe,* Action plan, European Commission, Brussels 2001.

eEuropePlus 2003 *Progress Report* [online], European Commission, Brussels 2002. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/plus/doc/progress_report.pdf.

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), European Communities, 2008.

European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET). Principles and reference framework for implementation. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Vocational training, Development of Vocational Training Policy, Brussels 24.08.2004.

European Demography Report – Facts and figures on challenges and opportunities, European Comission – Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 2007.

European Demography Report – Meeting Social Needs in an Ageing Society, European Comission – Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 2008.

European Guidelines for the Validation of non-formal and informal learning, Draft Final – 7 November 2008.

Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, Rates of return and funding models in Europe, January 2007.

Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission, The extent and impact of higher education governance reform across Europe, 2006.

From London to Leuven/Louvainla – Neuve: The Contribution of the Council of Europe to the European Higher Education Area, Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (Directorate of School, Out-of-School and Higher Education/Higher Education and Research Division) Council of Europe, Orig. Eng. Strasbourg, 20 April, 2009.

Green Paper. The European Research Area: New Perspectives, Brussels, COM(2007)161.

i2010, *Annual Information Society Report 2007,* Council Conclusions [online], European Commission, Brussels 2007, http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st09/st09955.en07.pdf.

i2010, *High Level Group* [online], European Commission, Brussels 2007. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/i2010_high_level_group/index_en.htm.

i2010, *Biblioteki cyfrowe*, Komisja Europejska, Bruksela 2005.

i2010, *Europejskie społeczeństwo informacyjne na rzecz wzrostu i zatrudnienia,* Komisja Europejska, Bruksela 2005.

i2010, *First Annual Report on the European Information Society* [online], European Commission, Brussels 2006, http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/ docs/annual_report/2006/com_2006_215_en.pdf.

Information Society Benchmarking Report, European Commission, Brussels 2005.

Key Data on Higher Education in Europe, Office for Official Publications of the European Communities, ECSC-EC-EAEC, Brussels – Luxembourg 2007.

Komisja Europejska: Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, *Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje*, Bruksela, dnia 10 maja 2006, KOM(2006) 208 wersja ostateczna.

Mobility in Europe. Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2006, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, Ireland 2006.

New Skills For New Jobs Anticipating And Matching Labour Market And Skills Needs, Commission of the European Communities COM(2008) 868/3, Brussels.

Progress towards the Lisbon Objectives in Education And Training: Indicators and Benchmarks 2008, Commission staff working document based on document SEC (2008) 2293, Commission of the European Communities, 2008.

Projects in „Economics of Education", Study on „The Financing of Higher Education in Europe", European Research Associates (EU-RA). Vol. 1. European Commission, Directorate General Education and Culture, December 2004.

Projects in „Economics of Education", Study on „The Financing of Higher Education in Europe", European Research Associates (EU-RA). Vol. 2. European Commission, Directorate General Education and Culture, December 2004.

Projects in „Economics of Education" Study on „The Financing of Higher Education in Europe", European Research Associates (EU-RA). Vol. 3. European Commission, Directorate General Education and Culture, December 2004 (stron 164)

Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), Brussels 17 April 2009 r. PE-CONS 3747/08.

The ERA Partnership, 2008 Initiatives, European Commission, 2009.

The EU contribution to the Bologna Process, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009.

Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snapshot 2007 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

Wniosek dotyczący wspólnotowego programu lizbońskiego 2008-2010, Komisja Europejska, Bruksela 2005, http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report-community-programme_pl.pdf.

Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia: Nowy początek strategii lizbońskiej, Komunikat przewodniczącego Barroso w porozumieniu z wiceprzewodniczącym Verheugenem, dnia 2 lutego 2005 COM(2005)/24 końcowy Komisja Europejska, Bruksela 2005.

Dokumenty strategiczne dotyczące szkolnictwa wyższego

Dokumenty ramowe

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), Komisja Europejska, Edukacja i Kultura, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Grupa robocza Procesu Bolońskiego ds. ramowych struktur kwalifikacji. Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, luty 2005.

Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym, Helsinki 2005.

Komunikaty z konferencji ministrów

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

White Paper on Tertiary Education, Ministry of Education, Youth and Sports, Prague, January 2009.

W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie, Komunikat Londyński z Konferencji Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, 18 maja 2007.

Deklaracja Lizbońska: *Europejskie uniwersytety po 2010 r.: Różnorodność przy wspólnym celu*, Bruksela, kwiecień 2007.

Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów, Komunikat z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005.

Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Komunikat z Konferencji Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003.

W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło sie w Pradze 19.05.2001.

Deklaracja Bolońska: *Szkolnictwo wyższe w Europie*, Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999.

Bologna Follow-up Group (BFUG)[233]

Bologna beyond 2010 Report on the development of the European Higher Education Area, Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28--29 April 2009.

Bologna Coordination Group on Mobility, Report endorsed by BFUG at its meeting in Prague on 12-13 February 2009.

Bologna Process Stocktaking Report 2007, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.

Bologna Process Stocktaking Report 2009, Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. Written by A. Rauhvargers, C. Deane & W. Pauwels, Benelux 2009. www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.

Bologna Process Stocktaking, Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.

Report on Qualifications Frameworks. *Bologna Process*, Coordination Group for Qualifications Framework. Submitted to the BFUG for its meeting on 12–13 February 2009 (Directorate of Education and Languages – Higher Education and Research Division).

Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg 3-5 February 2005; Conclusions and Recommendations.

Conclusions and recommendations Bologna-seminar „Recognition of Prior Learning, Quality Assurance and Implementation of Procedures'in Higher Education" 11-12 December 2008.

From London to Leuven/Louvain-la-Neuve, Report on the Work Programme of the Bologna Follow-up Group (2007-2009). Benelux Bologna Secretariat, April 2009.

Report to the Bologna Follow up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition Prepared by A. Rauhvargers and A. Rusakova, Strasbourg/Rīga, 12 September 2008.

Synthesis of the replies received from national QF correspondents, Bologna Process Coordination Group for Qualifications Framework. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport (Directorate of School, Out-of-School and Higher Education – Higher Education and Research Division) BFUG Coordination Group, Strasbourg, 9 March 2009.

The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels, Approved by BFUG at its meeting in Prague, 12-13 February 2009.

The European Higher Education Area: from Berlin to Bergen, Compendium of reference documents. Part Four – reports and recommendations from Bologna seminars.

Working Group on Employability Report to Ministers Bologna Conference Leuven/ Louvain la Neuve 28-29 April 2009.

Opracowania organizacji międzynarodowych

OECD[234]

Analysis of weights of OECD seed certified in 1996-2006, OECD dla poszczególnych lat http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_33905_11807148_1_1_1_1,00&&en-USS_01DBC.html

Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices, OECD 2008.

Conference speakers biographies and forward-looking perspectives on higher education, OECD 2008.

Cross-border tertiary education: a way towards capacity development, OECD 2007.

Education at a Glance 2008, OECD Indicators, pobrano 12.05.2009 http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf

Education Policy Analysis, Focus on Higher Education 2005-2006.

Education Today. The OECD Perspective. OECD 2009, www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Effects of tertiary expansion: crowding-out effects and labour market matches for the higher educated, OECD 2007.

Eurostat-OECD Manual on Business Demography Statistics, OECD 2007.

Four Future Scenarios for higher education, OECD, http://www.oecd.org/dataoecd/22/22/ 38073691.pdf

Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources, Report OECD 2007.

Globalisation and higher education, OECD 2007.

Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, OECD 2007.

Higher Education in Regions, OECD 2007.

Higher Education Management and Policy, Vol. 21/1, 2009.

Higher Education to 2030, Vol. 1. Demography, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2008.

[233] http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/ [stan z 27 lipca 2009].
[234] http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html [stan z 27 lipca 2009].

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges, Report OECD, Paris 2004.

Nusche D., *Assessment Of Learning Outcomes In Higher Education: A Comparative Review Of Selected Practices*, OECD Education Working Paper No. 15, 2008.

OECD Reviews of Tertiary Education Poland, Raport OECD 2007,

OECD thematic review of tertiary education, Country Background Report for Poland, July 2006.

Quality and Recognition in Higher Education The Cross-border Challenge, OECD 2004.

(Re) Conceptualising the academy: institutional development of and beyond the third mission, OECD 2008,

Regions at a Glance, OECD 2009,

Revised Analysis of weight of OECD Seed Certified in 2005/2006, http://www.oecd.org/dataoecd/6/18/40542978.pdf

Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report by Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. Vol. 1 [1. Introduction: *The Focus on Tertiary Education*; 2. *Setting the Stage: Impacts, Trends and Challenges of Tertiary Education*; 3. *Setting the Right Course: Steering Tertiary Education*; 4. *Matching Funding Strategies with National Priorities*].

Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report by Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. Vol. 2 [5. *Assuring and Improving Quality*; 6. *Achieving Equity*; 7. *Enhancing the Role of Tertiary Education in Research and Innovation*; 8. *The Academic Career: Adapting to Change*].

Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report by Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. Vol. 3 [9. *Strengthening Ties with the Labour Market*; 10. *Internationalisation: Shaping Strategies in the National Context*; 11. *What Next? The Challenges of Policy Implementation*; A1. *How the Review Was Conducted*; A2. *Structure of Tertiary Education Systems*; A3. *Improving the Knowledge Base*].

Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report Overview 2008.

Trends Shaping Education 2008, Edition Centre for Educational Research and Innovation.

What is the Impact of Demography on Higher Education Systems?, A Forward-looking Approach for OECD Countries", Report OECD 2006.

The Gallup Organization[235]

Perceptions of Higher Education Reforms, Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey Special Target Survey Analytical Report. Flash Eurobarometer Series nr 198; The Gallup Organization, Hungary upon the request of Directorate-General Education and Culture, Directorate-General Communication, March 2007.

Perceptions of Higher Education Reforms, Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Summary Report. The Gallup Organization, March 2007, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum_en.pdf [stan z 14 października 2009].

Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU *Member States, Croatia, Iceland, Norwa*y and Turkey. Special Target Survey. Draft Analytical Report. Flash Eurobarometer, Series nr 260, The Gallup Organization, March 2009.

Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Summary. Flash Eurobarometer, Series nr 260 The Gallup Organization, March 2009.

World Bank

Canning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D., *Higher Education Financing in the New EU Member States: Leveling the Playing Field*, The World Bank Group 2007.

Fielden J., *Global trends in university governance*, Education Unit at the World Bank, Working Paper Series No. 9, March 2008.

Helms R.M., *University admission worldwide*, Education Unit at the World Bank, Working Paper Series No. 15, July 2008.

Linden T., Arnhold N., Vasiliev K., *From fragmentation to cooperation: tertiary education, research and development in South Eastern Europe*, Education Unit at the World Bank, Working Paper Series No.13, June 2008.

Salmi J., *The challenge of establishing world-class universities*, Tertiary Education Coordinator of the World Bank, 2009.

Salmi J., *The growing accountability agenda in tertiary education: progress or mixed blessing?*, Education Unit at the World Bank, Working Paper Series No. 16, January 2009.

[235] http://www.gallup-europe.be/newsletter/articles/1207_11.htm [stan z 27 lipca 2009].

Dokumenty i opracowania interesariuszy

EUA[236]

Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange, Doc-Careers Project by Borrella-Damian L., EUA Publications 2009, European University Association, Brussels, Belgium 2009.

Deklaracja Lizbońska. Europejskie uniwersytety po 2010 r.: Różnorodność przy wspólnym celu, EUA, Bruksela, 13 kwietnia 2007.

Deklaracja z Glasgow „Silne Uniwersytety dla silnej Europy", EUA, Bruksela, 15 kwietnia 2005.

Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005; EUA Publications 2005 www.eua.be.

Doctoral Programmes in Europe's Universities Achievements and Challenges, Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education 2007 by the European University Association Brussels, Belgium.

Embedding Quality Culture In Higher Education, European University Association, Brussels 2007.

EUA policy position: *The future of the Bologna Process post 2010*, European University Association, Brussels, October 2008.

EUA Statement on the Research Role of Europe's Universities, Prepared for the EC Conference on "The Europe of Knowledge 2020: A Vision for University based Research and Innovation", Liège, 26- 28 April 2004.

European Universities' Charter on Lifelong Learning, European University Association 2008.

Graz Declaration Forward from Berlin: the Role of the Universities, European University Association, September 2003.

Implementing And Using Quality Assurance: Strategy And Practice, European University Association, Brussels 2008.

Prague Declaration; European Universities - Looking forward with confidence, European Universities, met in Prague from 18-21 March 2009 to discuss the topic "Facing Global Challenges: European strategies for European universities", EUA 2009.

Salamanca Convention 2001, The Bologna Process and the European Higher Education Area, European University Association, 2001.

Survey of Master Degrees in Europe, by Davies H., EUA Publications 2009.

The Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose, European University Association, Brussels, 13 April 2007.

Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education, European University Association, 2003; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.

Trends II: Towards the European Higher Education Area – survey of main reforms from Bologna to Prague, by G. Haug and Ch. Tauch, European University Association, 2001; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.

Trends III: Progress towards the European Higher Education Area, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2003; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.

Trends IV: European Universities Implementing Bologna, by S. Reichert and Ch. Tauch, European University Association, 2005; www.eua.be/trends-in-european-higher-education.

Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area, Crosier D., Purser L., Smidt H. European University Association Brussels, Belgium 2007.

Trends in Quality Assurance, European University Association, Brussels 2009.

Universities shaping the European higher education area, European University Association, 2007.

ESU – ESCBI[237]

Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process; European Students' Union (ESU).

Bologna With Student Eyes 2009, Cacciagrano A., Carapinha B., Gielis I., Burns L., Deca L., Sciriha M., Oye O., Proteasa V. Enhancing the Student Contribution to Bologna Implementation—ESCBI, Leuven, Belgium, April 2009.

Lisbon with Student Eyes, Līce A., Scholz Ch., Noleryd M., Beek S., Gamelgaard S., ESU – The European Students' Union 2008.

ENQA[238]

Costes N, Crozier F, Cullen P., Grifoll J, Harris N., Helle E., Hopbach A., Kekäläinen H, Knezevic B, Sits T., Sohm K., *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki Finland 2008.

Current Trends in European Quality Assurance, ENQA Workshop report No. 8, Helsinki.

[236] http://www.eua.be/ [stan z 27 lipca 2009].
[237] http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications [stan z 27 lipca 2009].
[238] http://www.enqa.eu/index.lasso [stan z 27 lipca 2009].

Gallavara G., Hreinsson E., Kajaste M., Lindesjöö E., Sølvhjelm C., Sørskår A.K., Sedigh M., *Learning Outcomes: Common Framework – Different Approaches To Evaluation Learning Outcomes In The Nordic Countries*, ENQA Occasional Papers No. 15, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki 2008.

Position Paper on Quality Assurance in the EHEA in view of the Leuven meeting of ministers responsible for higher education of 28-29 April 2009, ENQA.

Regulations of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (as from 26 September 2008) ENQA

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ENQA report, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki, 3rd edition.

Quality Assurance and Qualifications Frameworks, ENQA Workshop report No. 5, Helsinki.

Eurydice[239]

Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka, tłum. z j.ang. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009. Oryginał: *Higher Education Governance in Europe Policies_structures_funding and academic Staff*, Eurydice, 2008.

Autonomia szkół w Europie – strategie i działania, tłum. z j. ang. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008, Oryginał: *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Eurydice.

Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, tłum. z j. ang. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008. Oryginał: *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*, Eurydice.

Key Data on Higher Education in Europe – 2007 Edition (Kluczowe dane o szkolnictwie wyższym w Europie – wydanie 2007). Eurydice.

Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9), EURYDICE, III 2009.

Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/07; Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach, Eurydice. Sieć informacji o edukacji w Europie, Seria Focus. Oryginał w j. ang. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process*, tłum. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008.

Description of the structures of the education systems from pre-primary to higher education (ISCED 0 to 5) School year 2007/08, Eurydice.

Quality Assurance in Teacher Education in Europe; Eurydice maj 2006.

European Glossary on Education, Vol. 1:. *Examinations, Qualifications and Titles*, Second edition, Eurydice, 2004.

European Glossary on Education, Vol. 2: *Educational Institutions*, Second edition, Eurydice, VIII 2005.

Europejski glosariusz edukacyjny, t. 3: *Nauczyciele*, tytuł oryginału: *European Glossary on Education*, Vol. 3: *Teaching Staff*, Bruksela, Europejskie Biuro Eurydice, 2001.

European Glossary on Education, Vol. 4: *Management, monitoring and support staff*, Eurydice 2002.

European Glossary on Education, Vol. 5: *Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education*, Eurydice, Brussels 2007.

Eurybase, *The Information Database on Education Systems in Europe: Organizacja systemu edukacji w Polsce 2007/08*, Directorate-General for Education and Culture European Commision, Eurydice 2008.

Decision-making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education, European Glossary on Education, Vol. 5, Brussels, Eurydice, 2007.

Coimbra Group[240]

Position Paper The Coimbra Group and European Higher Education after Bologna 2010. Coimbra Group Executive Board, Brussels, 2 March 2009.

http://www.coimbra-group.eu/DOCUMENTS/CG%20Position%20Paper-Final-2March09.pdf

The Place and Role of Doctoral Programmes in the Bologna Process, Doctoral Programmes Position Paper, Coimbra Group, 19 January 2007.

http://www.coimbra-group.eu/DOCUMENTS/Doctoral%20Programmes%20CG%20Position%20Paper.pdf

CHEPS[241]

The extent and impact of higher education governance reform across Europe. Part One: Comparative Analysis and Executive Summary, Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede, The Netherlands.

[239] http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice [stan z 27 lipca 2009].
[240] http://www.coimbra-group.eu [stan z 27 lipca 2009].
[241] http://www.utwente.nl/cheps/ [stan z 27 lipca 2009].

Curricular Reform. The extent and impact of higher education curricular reform across Europe, Part Four: *Curriculum Reform Survey Results*, Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede, The Netherlands.

Governance Reform. The extent and impact of higher education governance reform across Europe, Part Two: *Summaries of the Quick Scan Surveys on governance reform in 32 European countries*, Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede, The Netherlands.

Bazy danych i opracowania statystyczne

Baza danych **EURYBASE** o systemach edukacji w Europie prowadzona przez Eurydice (http://www.eurydice.org). Eurybase, The database on education systems in Europe.

UNESCO Institute of Statistics, data base, 2009.

Eurostat 2006, data base.

Baza danych MedEdCentral o systemie edukacji medycznej http://www.mededcentral.org/index.aspx

Information Society Index [online]. IDC, Framingham 2007. http://www.idc.com/groups/isi/DOCS/factsheets.pdf [stan z 19 czerwca 2007].

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2003, GUS, Warszawa 2004.

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2004, GUS, Warszawa 2005.

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2005, GUS, Warszawa 2006.

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2006, GUS, Warszawa 2007.

Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2007, GUS, Warszawa 2008.

Rocznik statystyczny 2001, GUS, Warszawa 2002.

Rocznik statystyczny 2002, GUS, Warszawa 2003.

Rocznik statystyczny 2003, GUS, Warszawa 2004.

Rocznik statystyczny 2004, GUS, Warszawa 2005.

Rocznik statystyczny 2005, GUS, Warszawa 2006.

Rocznik statystyczny 2006, GUS, Warszawa 2007.

Rocznik statystyczny 2007, GUS, Warszawa 2008.

Rocznik statystyczny 2008, GUS, Warszawa 2009.

Publikacje w czasopismach

Bartolomé A., *Web 2.0 and New Learning Paradigms*, „eLearning Papers" 2008, Nr 8 April, www.elearningpapers.eu.

Bartolomé A.: *Web 2.0 and New Learning Paradigms*, „eLearning Papers" 2008, Nr 8 April, www.elearningpapers.eu

Beets G., *EU demographics: Living longer and reproducing less*, „Pharmaceuticals Policy and Law" 2007, Vol. 9.

Caswell T., Henson S., Jensen M., Wiley D., *Open Educational Resources: Enabling universal education*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning" 2008, Vol. 9, No. 1.

Heuser R., *Mutual Recognition Of Accreditation Decision In Europe*, „Quality in Higher Education" 2006, Vol. 12, No. 3.

Kwiek M., *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, „Forum Akademickie" 2000, nr 1.

Shepard L.A., *The role of assessment in a learning culture*, „Educational Researcher" 2000, No. 29 (7), s. 4–14.

Szparkowska S., *Czy kryzys skłoni emigrantów do powrotu*, „Rzeczpospolita" 12.05.2009.

Szybisty Z., *Nie traćmy szansy na rozwój*, „Nauka" 1008, nr 2/133, (rozmowa z prof. Maciejem Żyliczem, prezesem Fundacji na rzecz Nauki Polskiej).

Tamašauskienė Z., Rudytė D., *Distribution of Costs of Tertiary Education Between Direct Beneficiaries and Society*, „Engineering Economics" 2007, No. 3 (53).

Woźnicki J., Morawski R.Z., *The name assigned to the document by the author. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers*, *Public and Private Higher Education Institutions – Joint or Separate Evaluation and Ranking: The Polish Perspective*, „Higher Education in Europe" 2002, Vol. 27 No. 4, s. 461–466.

Publikacje książkowe

Anderson P., *What is Web 2.0? – Ideas, technologies and implications for education*, JISC Technology and Standards Watch, 2007.

Bonk C.J., Graham C.R., *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local design*, Pfeiffer Publishing, San Francisco 2005.

Boud D., Feletti G., *The Challenge of Problem-Based Learning*, Second edition. Publ. Kogan Page, Great Britain 2001.

Brandes D. and Ginnis P., *A Guide to Student-Centred Learning*, Publ. Nelson Thornes 1996.

Canning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D., *Higher Education Financing in the New EU Member States. Leveling the Playing Field*, The World Bank working paper 112, June 2007.

Duch B.J., Groh SD.E., Allen D.E., *The Power of Problem-Based Learning. A Practical "How To" for teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*, Publ. Stylus Publishing, LLC. Sterling, Virginia 2001.

Enders J., Jongbloed B., *Public-private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes*, transcript Verlag, Bielefeld 2007.

Evensen D.H, Hmelo C.E, *Problem-Based Learning. A research Perspective on Learning Interactions*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publ., Mahwah, NJ 2000.

Fry H., Ketteridge S., Marschall S., *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice* Kogan Page, Bell and Bain Ltd., Glasgow 2001.

Giddens A., Becker U., *"Europe in global age"* Polity Press, Cambridge 2007.

Hines E.R., McCarthy J.R., *Higher education finance: an annotated bibliography and guide to research*, Taylor & Francis, 1985.

Huba M.E., Free J.E: *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Allyn and Bacon, 2000.

Kennedy D., Hyland A.S., Ryan N., *Writing and using learning Outcomes: A practical Guide*, http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf.

Kozak M., Pyszkowski A., Szewczyk R., *Słownik rozwoju regionalnego*, PARR, Warszawa 2006.

Laurillard D., *E-Learning in Higher Education, From Changing Higher Education*, Paul Ashwin (ed), Taylor & Francis Group Ltd, 2006.

Lee W.L, and Owens D.L., *Multimedia-Based Instructional Design, Computer-Based Training, Web-Based Training, Distance Broadcast Training*, Jossey-Bass/ Pfeiffer, San Francisco 2000.

Marzano R., *A theory-based meta-analysis of research on instruction*, Middcontinental regional educational laboratory, Auirora 1998.

Morley L., *Quality and Power in Higher Education*, SRHE, Maidenhead–Philadelphia 2003.

Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000.

O'Neill, G., Moore, S., McMullin B., *Emerging Issues in the Practice of University learning and teachin*, AISHE, Dublin 2005.

O'Reilly T., *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, O'Reilly Network 2005.

Peters O., *Learning and Teaching in distance education. Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective*. Publ. Kogan Page, Great Britain 2001.

Pomianek T, *Co z tą edukacją? Nie do końca subiektywna analiza stanu polskiej nauki i szkolnictwa wyższego*, [w:] *W poszukiwaniu syntezy. O problemach szkolnictwa wyższego nie tylko w Polsce*, J. Chłopecki (red.), WSIiZ, Rzeszów 2004, s. 105–106.

Prensky M., *Digital Game based-based learning,* McGraw-Hill, New York 2001.

Rębisz S., *Uchwała o warunkach prowadzenia studiów magisterskich i licencjackich a efektywność zarządzania podstawową jednostką organizacyjną dyplomującą na określonym poziomie*, [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, J. Mączyński i W. Demecki (red.), Legnica 2007.

Rudnicki M., *Polityka regionalna Unii Europejskiej*, WWSB, Poznań 2006.

Sadlak J. (ed.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, UNESCO-CEPES, Bukareszt 2004.

Salmi J., Hauptman A.M., *Innovations in Tertiary Education Financing*, September, Washington, D.C 2006.

Salmon G., *E-moderating: the key to teaching and learning online*, Sterling, Kogan Page, London 2000.

Seldin P., *The teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, Anker Publishing Company, Bolton, MA 2007.

Silski Z., *Elementy ekonomiki i polityki regionalnej*, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2007.

Skulicz D., *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.

Sowa K.Z., *Uwagi o polskim szkolnictwie wyższym. Stare i nowe tradycje a wyzwania przyszłości*, [w:] *Poszukiwanie modelu szkoły wyższej w procesie integracji z Unią Europejską*, J. Mączyński i W. Demecki (red.), Wydawnictwo WSM Legnica, 2007.

Stepien W.J., Senn P.R and Stepien W.C., *The Internet and problem-Based Learning*, Developing Solutions Through the Web. Publ. Zephyr Press Tucson, AZ 2000.

Suskie L, *Assessing student learning. A Common Sense Guide*, Anker Publishing, Bolton, MA 2004.

Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej, Materiały robocze z ogólnopolskiego seminarium, które odbyło się 13 grudnia 2004 r. w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2005.

Inne

21st century trends for higher education top trends 2008–2009, Cisco, August 2008.

A skilled and educated workforce: an assessment of the number and type of higher education and training credentials required to meet employer demand, Washington Higher Education Coordinating Board March 2009.

Adam S., *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at the local, national and international levels*, University of Westminster 2004.

Ageing characterises the demographic perspectives of the European societies, Eurostat Statistics in Focus, 2008.

Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A., *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*, Bruegel 2008.

Ahonen E., *Creating a new university to meet future challenges*, Helsinki School of Ecponomics, International Meeting of University Administrators, IMUA 2008-Vancouver 17-21 August 2008.

Beleidsgerichte studiem Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek, Issues in Higher Education Policy 2006 An update on Higher Education Policy Issues in 2006 in 10 Western Countries, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Enschede, January 2007.

Billari F.C., *Becoming an Adult in Europe: A Macro(Micro)-Demographic Perspective*, 2006.

Błażejowski J., *Nowe finansowanie. Większa dostępność. Lepsza jakość*, Materiały konferencji Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, SGH, Warszawa 24-25 stycznia 2008

Bode Ch., *Internationalization – Mobility, Competition and Co-operation*, UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania

Brennan J., Naidoo R., *Higher Education and the Achievement (or Prevention) of Equity and Social Justice*, [w:] *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation. September 2007.

Childs P.E., *Why Chemistry? The Importance of Chemistry Teacher*, International Conference on Chemistry at the Service of Society, Kraków 2007.

Chojnacka E., Saryusz-Wolski T., Macukow B, Andersen A., *Cross-cultural communication in engineering education,* [w:] J.M. Balkema (red.), Materiały konferencyjne (cd-rom) SEFI Annual Conference, 2000.

Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, World Bank, Washington D.C. 2002.

D'Antoni S., *The Virtual University: Models* & Lessons from Messages Case Studies, The new century: societal paradoxes and major trends, UNESCO Report 2006.

›Daniel E. Atkins [et al.], *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*, Report to The William and Flora Hewlett Foundation, February 2007.

Deklaracja Strategii Erasmusa, Politechnika Łódzka, luty 2007.

Dni informacyjne na temat europejskich program na temat europejskich programów edukacyjnych dla szkolnictwa edukacyjnych dla szkolnictwa wyższego, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu *Uczenie się przez całe Życie*, styczeń 2009.

Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training, LERU League of European Research Universities, May 2007.

E-learning in Tertiary, Education Where do we stand?, Centre for Educational Research and Innovation.

Eilks I., Apotheker J., Anastasiadou L., Ashmore T., Avitabile G., Brandt L., Childs P.E., Ctrnactova H., Dambrauskiene R., Dukov I., Labudde I., Maciejowska I., Markic S., Matrai I., Moeller-Anderson H., Nilson P., Priksane A., Ranikmae M., Ricart J.M., Voglhuber H.: Links with Schools, *Chemistry (science) teaching and chemistry (science) teacher education in Europe – An ECTN survey*. European Chemistry Thematic Network Newsletter, Vol. 7(2), April 2006, http://ectn-assoc.cpe.fr/archives/lib/2006/N02/200602_LinksSchoolScTeachEduEUSurvey.pdf

Engaging higher education in societal challenges of the 21st Century, The National Center for Public Policy and Higher Education, April 2008.

Erasmus w Polsce ma już 10 lat, materiały konferencyjne, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu *Uczenie się przez całe Życie*" październik 2008.

Ewan Ferlie E., Musselin Ch., Andresani G., *The 'Steering' of Higher Education Systems: A Public Management Perspective*, [w:] *Higher Education Looking Forward*, Relations between Higher Education and Society, European Science Foundation. September 2007.

Faini R, Venturini A., *Migration and Growth: The Experience of Southern Europe*, 2006.

Fihel A. [et al.], *Labour mobility within the EU in the context of enlargement and the functioning of the transitional arrangements*, Country report: Poland. University of Warsaw, Warsaw 2008.

Finance and funding, Heads of University Management & Administration Network in Europe, April 24-25 Seminar Münster.

Frankowicz M., *A reflection on the role and function of the Bologna expert*, UNICA, HE Reform Portal http://portal.bolognaexperts.net/content/a-reflection-on-the-role-and-function-of-the-bologna-expert

Funding Reform, *Rates of return and funding models in Europe*, Final report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission, Centre for the Study of Higher Education Management (CEGES), Valencia University of Technology, Valencia, January 2007, www.ceges.upv.es

Giannoccolo P., *Brain Drain Competition. Policies in Europe: a Survey*. University of Bologna, Bologna 2006.

Gonzales J., Wagenaar R., *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project – Phase 1,* Bilbao & Groningen, University of Deusto & University of Groningen, 2003.

Higher education accountability report 2007-08, Washington Higher Education Coordinating Board January 2009.

Higher Education in the 21st Century, UNESCO 2005 http://portal.unesco.org/education/ en/files/7683/11262842005Higher_Education_in_the_21st_Century.pdf/Higher%2BEducation%2Bin%2Bthe%2B21st%2BCentury.pdf.

Hoem J.M., Jasilioniene A., Kostova D., Muresan C., *Traces of the Second Demographic Transition in four selected countries in Central and Eastern Europe: union formation as a demographic manifestation*, 2008.

Hoffman St., *Mapping External Quality Assurance In Central And Eastern Europe. A Comparative Survey By The CEE Network*, ENQA Occasional Papers No. 8, European Association for Quality Assurance in Higher Education/Central and Cast European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Helsinki 2006.

Identifying and Managing risks in Universities, June 12-13 Round Table London HUMANE Heads of University Management &Administration Network in Europe.

If I were in the Ministry – Memories of Higher Education's Role in the Swedish Crisis of the 1990's, Presentation to the HUMANE seminar in Münster April 2009.

Implementing the 2008 Strategic Master Plan for Higher Education, Washington Higher Education Coordinating Board 2008.

Implications of demographic change for vocational education and training in the EU, Report UE 2007.

Improving outcomes and productivity in higher education: a guide for policymakers, The National Center for Public Policy and Higher Education, November 2007.

Jongbloed B., Enders J., Salerno C., *Higher Education and its Communities: Interconnections and Interdependencies*, [w:] *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation, September 2007.

Kaczmarczyk E., Tyrowicz J., *Migracje osób z wysokimi kwalifikacjami*. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2008. http://www.bezrobocie.org.pl/files/1 bezrobocie.org.pl/public/biuletyny_fise/biuletyn_fise_nr4_kwalifikowani.pdf, [stan z 19 czerwca 2009].

Kohler J., *"Quality" in European Higher Education*, UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania.

Kolanowska E., *Wpływ programu Erasmus na internacjonalizację uczelni w latach 1998-2008*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2008.

Kraśniewski A, Macukow B., *Deklaracja Bolońska – i co dalej?,* PW, Warszawa 2006.

Kraśniewski A., *Kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego*, 21 kwietnia 2008.

Kraśniewski A., Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe, MNiSW, Warszawa 2006.

Learning accountability from Bologna: a higher education policy primer, Institute for Higher Education Policy, USA July 2008.

Marga A., *Values of the University*, UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania.

Materiały konferencji poświęconej procesom internacjonalizacji szkolnictwa wyższego Poland International Education Conference, Warszawa 2008.

Mischke J., *Academia on-line.* WSHE, Łódź 2005.

Moving Professional Higher Education into 'Bologna post 2010', Statement for the Ministerial Conference in Leuven/Louvain – La – Neuve from the Part of Professional Higher Education EURASHE.

Peer Learning Event on National Lifelong Guidance Policy Forums – *Facilitating access, active citizenship and social inclusion*., Background Note (version 4.3.2008/ML) Rationale of the Event, European Centre for the Development of Vocational Training CEDEFOP, Thessaloniki 4-5 June 2008.

Płatnerz A., *Kształcenie nauczycieli jako jeden z priorytetów polityki oświatowej Unii Europejskiej*, praca podyplomowa, Katedra Europeistyki, Uniwersytet Jagielloński, strona projektu FACE, http://www.face.net.tc [stan z 18 czerwca 2009].

Privatization in higher education: cross-country analysis of trends, policies, problems, and solutions, Institute for Higher Education Policy, USA March 2009.

Project:Tuning Educational Structures in Europe, http://tuning.unideusto.org/tuningeu/

QAA. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 6: *Assessment of students.* QAA, Gloucester 2002

Quiggin J., Resolving the University crisis, Australian Research Council Senior Fellow, Department of Economics, Faculty of Economics and Commerce Australian National University, 16 March 2001,

Raport o kapitale intelektualnym Polski, Warszawa 2008.

Replacement Migration, United Nations Population Division, 2006.

Rychtarcaroníková J., *EU demographics: Living more and reproducing less*, 2007.

Saryusz-Wolski T., Chojnacka E., Macukow B., *Quality and International Cooperation in Engineering Education*, Proc. SEFI Annual Conf., 1998.

Saryusz-Wolski T., *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*, MENIS, Warszawa 2004.

Schwarzenberger A., (ed.), *Public / private funding of higher education: a social balance*, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, luty 2008.

Scott P., *Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments*, UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania.

Short A., *Bureaucracy: the Enemy of a Quality Culture*, [w:] *Bologna Handbook. Introducing Bologna Objectives and Tools*, [Berlin] 2007, B 4. 5-1, s. 1.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, ESG, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna.

Strategia rozwoju kraju 2007-2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, listopad 2006.

Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009 – 2015, Ministry of Education, Finland.

Strengthening Germany's Role in the Global Knowledge Society. Strategy of the Federal Government for the Internationalization of Science and Research, Federal Ministry of Education and Reseach, February 2008.

Teichler U., *The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research*, [w:] *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation VIII 2007.

Tertiary Education in Poland, Warsaw Office, The World Bank, Poland, Warsaw 2004.

The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility, Eurostudent, Eurostat, 2009.

The effects of transitions on access to higher education, Institute for Higher Education Policy, USA March 2009.

The European Qualifications Framework From A Stakeholders' Perspective, ESU Brussels 2008.

The evolving regulatory context for private education in emerging economies, Online Discussion Summary, International Finance Corporation (IFC) June 2008.

The Future Demographics Poland, Euromonitor International, 2007 http://www.euromonitor.com/The_Future_Demographics_Poland

The Higher Education Pact 2020, Administrative Agreement between the Federal Government and the Länder on 14 June 2007.

The iron triangle: college presidents talk about costs, access, and quality, The National Center for Public Policy and Higher Education October 2008.

The Strategy for Lifelong Learning in Hungary – An Overview, Ministry of Education of the Republic of Hungary, Budapest, January 2006.

The Strategy of Lifelong Learning in the Czech Republic, Ministry of Education, Youth and Sports, Prague 2007.

Transfer and articulation in higher education, Washington Higher Education Coordinating Board February 2009.

Trends in higher education: faculty, Association of Universities and Colleges of Canada, 2007.

Trends in higher education: finance, Association of Universities and Colleges of Canada, 2008.

Tuning Educational Structures in Europe, Harmonizacja struktur kształcenia w Europie" Wkład uczelni w Proces Boloński, Wprowadzenie do projektu 2006.

UNESCO-CEPES project on Private Higher Education in Europe (2005), http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001511/151100e.pdf.

Universities and innovation: the challenge for Europe. Summary, LERU League of European Research Universities, November 2006.

Unlocking the promise of open educational resources, Cape Town Open Education Declaration, Open Society Institute, Shuttleworth Fundation 2007 http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration.

Urbanikowa J., *Deklaracja polityki uczelni Erasmusa – strategia internacjonalizacji*, UW 2007.

Urbanikowa J., *Strategia internacjonalizacji i polityka językowa uczelni*, UW 2008.

Usher A., *Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region*, UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania 2009.

Van Vught F. (Project leader) *Benchmarking in European Higher Education Findings of a two-year*, EU-funded project, European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Brussels 2008.

Weber L.E., *University Governance, Leadership and Management in a Rapidly Changing Environment*, [w:] *Bologna Handbook. Understanding Bologna in Context*, Berlin 2007, A1.1-2, s. 1.

Wilen-Daugenti T., Grace A. McKee R., *21st Century Trends for Higher Education Top Trends, 2008–2009*, Higher Education Practice Cisco Internet Business Solutions Group, August 2008, http://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/wp/21st_Century_Top_Trends_POV_0811.pdf

Żylicz M., *Jaka reforma nauki i szkół wyższych w Polsce*, II Kongres Obywatelski, Warszawa 2008.

KSZTAŁCENIE

raport opracowany przez
ANDRZEJA KRAŚNIEWSKIEGO

z wykorzystaniem ekspertyz
przygotowanych przez następujące osoby:

BARTŁOMIEJ BANASZAK
EWA CHMIELECKA
STANISŁAW CHWIROT
ALEKSANDER KOJ
JÓZEF LUBACZ
ROMAN Z. MORAWSKI
MAREK RATAJCZAK
RAFAŁ RUZIK
STANISŁAW SŁAWIŃSKI
TOMASZ WINNICKI
JERZY WOŹNICKI

WARSZAWA 2009

SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie 215

2. Kształcenie na poziomie wyższym a uczenie się przez całe życie 215

3. Studia i inne formy kształcenia oferowane przez uczelnie; uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny"; elastyczne ścieżki kształcenia 220

3.1. Studia 220
3.2. Inne formy kształcenia 221
3.3. Uznawanie przez uczelnie efektów uczenia się, osiągniętych w sposób „nietradycyjny" 223

4. Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym 224

4.1. Dostosowywanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy 225
4.2. Kształcenie o profilu zawodowym 226
4.3. Lepsze dopasowanie liczby studentów i absolwentów studiów w poszczególnych dziedzinach (obszarach tematycznych, specjalnościach) do potrzeb społecznych, w tym potrzeb rynku pracy . 227

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) 228

5.1. Podstawowe elementy KRK 229
5.2. Profile kształcenia 231
5.3. Nazewnictwo kwalifikacji 232
5.4. Projektowanie i wdrażanie KRK 233

6. Dostępność studiów i wyrównywanie szans w zakresie studiowania na poziomie wyższym 235

6.1. Zwiększenie dostępności studiów 235
6.2. Wyrównywanie szans edukacji na poziomie wyższym 237
6.3. Warunki przyjęcia na studia i zasady rekrutacji 239

7. Prowadzenie studiów 240

7.1. Warunki prowadzenia studiów 240
7.2. Reguły kształcenia 241
7.3. Organizacja studiów 242
7.4. Profesjonalizacja działań uczelni w zakresie organizacji i realizacji procesu kształcenia . . . 242

8. Kształcenie ukierunkowane na studenta 243

8.1. Koncepcja programowa i program studiów 244
8.2. Metody, techniki i narzędzia stosowane w nauczaniu 247
8.3. Zasady studiowania 250
8.4. Prawa i obowiązki studentów 251

9. Kształcenie elitarne 253

10. Studia doktoranckie i kształcenie młodych naukowców 253

10.1. Kształcenie doktorantów – cechy ogólne 253
10.2. Charakter i formy kształcenia – koncepcja programowa studiów III stopnia 254
10.3. Instytucje kształcące i struktury organizacyjne 256
10.4. Rekrutacja, organizacja, opieka nad doktorantami 257
10.5. Reguły kształcenia, zapewnianie jakości, akredytacja 258
10.6. Status młodego naukowca (doktoranta) 259

11. Zapewnianie jakości kształcenia 259

11.1. Wewnętrzny (wewnątrzuczelniany) system zapewniania jakości kształcenia 260
11.2. Zewnętrzna ocena jakości kształcenia 262
11.3. Instytucje związane z zapewnianiem jakości kształcenia 263
11.4. Międzynarodowy wymiar systemu zapewniania jakości kształcenia 264
11.5. Uwarunkowania systemowe – tworzenie przesłanek zapewnienia jakości kształcenia na poziomie systemu szkolnictwa wyższego 265

12. Przeciwdziałanie patologiom związanym z kształceniem 266

13. Koordynacja działań między systemem szkolnictwa wyższego i systemem oświaty . . . 269

13.1. Wykorzystanie potencjału i doświadczeń środowiska akademickiego w działaniach na rzecz podnoszenia poziomu nauczania w szkołach średnich 269
13.2. Podwyższanie kompetencji nauczycieli i kadr zarządzających w oświacie 270

14. Zakończenie 272

1. Wprowadzenie

Raport stanowi rozszerzoną wersję materiału stanowiącego podstawę do opracowania jednego z podrozdziałów *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, zatytułowanego *Kształcenie*. W związku z tym pomija w znacznej części te zagadnienia związane z kształceniem, które są przedmiotem rozważań w innych częściach *Strategii*, a w szczególności:
– kwestie związane z ogólną charakterystyką systemu szkolnictwa wyższego (pożądana liczba uczelni, stopień ich zróżnicowania itp.);
– kwestie rodzaju i statusu instytucji centralnych funkcjonujących w systemie szkolnictwa wyższego, w tym instytucji reprezentujących studentów i doktorantów;
– kwestie finansowania kształcenia, w tym sposobu określania wysokości środków przekazywanych uczelniom, odpłatności za studia, pomocy materialnej dla studentów, systemu kredytów dla studentów itp.;
– kwestie związane z warunkami zatrudniania nauczycieli akademickich;
– kwestie związane z internacjonalizacją kształcenia.

Niezależnie od jakości rozwiązań systemowych o efektywności i jakości kształcenia oraz poziomie absolwentów decydują głównie działania prowadzone na poziomie uczelni i ich jednostek. Dlatego sformułowane niżej cele i działania służące realizacji tych celów odnoszą się właśnie do uczelni, podczas gdy w innych fragmentach *Strategii,* propozycje dotyczą przede wszystkim rozwiązań na poziomie całości systemu szkolnictwa wyższego.

2. Kształcenie na poziomie wyższym a uczenie się przez całe życie

Zagadnienie studiów i innych form kształcenia oferowanych przez uczelnie oraz inne instytucje kształcące na poziomie wyższym powinno być rozpatrywane w kontekście realizacji idei uczenia się przez całe życie (*life-long learning*).

Idea uczenia się przez całe życie opiera się na następujących przesłankach i założeniach[1]:
– proces kształcenia (uczenia się) odbywa się przez całe życie i obejmuje liczne sposoby formalnego i nieformalnego zdobywania wiedzy i umiejętności, w rozmaitych warunkach i w różnych sytuacjach życiowych (*life-wide learning*);
– proces kształcenia jest zorientowany na osobę uczącą się, a nie instytucję czy osoby prowadzące kształcenie;
– kształcenie ma różne cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy szans na rynku pracy („zatrudnialności"), rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej; cele te mogą się z czasem zmieniać.

Realizacja idei uczenia się przez całe życie pozwala na odejście od tradycyjnego modelu przygotowania i realizowania kariery zawodowej, w którym po długim okresie formalnego kształcenia, zdominowanego przekazywaniem wiedzy teoretycznej, w wyniku często „brutalnego zderzenia z rynkiem pracy" powstaje konieczność uzupełniania deficytu kompetencji praktycznych – najczęściej poza systemem szkolnictwa wyższego[2].

[1] *Education Today: The OECD Perspective*, OECD 2009; *Making a European area of lifelong learning a reality*, Communication from the Commission, COM(2001) 678, November 2001.
[2] *Polska 2030: Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów 2009, s. 234.

Relacja między kształceniem się (formalnym) i pracą powinna nabrać charakteru interaktywnego[3]. Proces kształcenia formalnego może się odbywać z przerwami; uczący się powinien mieć możliwość przeplatania okresów kształcenia formalnego (w przypadku kształcenia na poziomie wyższym – na uczelni) i kształcenia w miejscu pracy. To przeplatanie okresów formalnego kształcenia w ramach systemu szkolnictwa wyższego i innych form kształcenia staje się szczególnie efektywne, jeśli zapewniona jest możliwość włączania się w dowolny poziom i formę edukacji, a także uzyskania odpowiedniego formalnego dokumentu poświadczającego osiągnięcie określonych kompetencji; ważną sprawą staje się w tej sytuacji uznawanie efektów kształcenia osiągniętych poza systemem szkolnictwa.

Kształcenie na poziomie wyższym jest oczywiście tylko częścią procesu uczenia się przez całe życie, jednakże – ze względu na już osiągnięty w Polsce poziom upowszechnienia studiów wyższych oraz stale rosnące potrzeby społeczne i aspiracje jednostek (obywateli) – staje się częścią coraz bardziej istotną, a jej znaczenie będzie się stale zwiększać.

Zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym, a szerzej – kształceniem oferowanym przez instytucje tworzące system szkolnictwa wyższego – jest już obecnie dość duże i będzie się dalej powiększać. Jest to związane z:
- masowym podejmowaniem studiów przez „maturzystów", bezpośrednio po ukończeniu kształcenia w szkołach średnich;
- coraz częstszym podejmowaniem – w różnym zakresie – kształcenia na poziomie wyższym przez studentów „nietradycyjnych"; grupa ta obejmuje m.in.:
  - osoby pracujące (lub czasowo niepracujące), pragnące „odświeżyć", udoskonalić, uzupełnić lub zmienić swoje kwalifikacje w związku z wykonywaną pracą zawodową;
  - osoby pracujące lub niepracujące (w tym emerytów), chcące rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy jakości życia;
  - młodzież szkolną.

Proporcje liczebności różnych grup potencjalnych studentów, w tym studentów „nietradycyjnych", będą się z czasem zmieniać, m.in. w wyniku procesów demograficznych (zwiększająca się liczba studentów dorosłych). Wydaje się, że migracje, w istotny sposób kształtujące strukturę populacji studentów w wielu krajach, nie będą miały znaczącego wpływu na obraz szkolnictwa wyższego w Polsce, przynajmniej do roku 2020.

Konsekwencją poszerzenia kręgu odbiorców oferty kształcenia na poziomie wyższym jest ich zróżnicowanie ze względu na:
- motywacje, potrzeby, zainteresowania i oczekiwania związane z kształceniem;
- przygotowanie do podjęcia kształcenia (osiągnięty dotychczas poziom wiedzy i umiejętności);
- predyspozycje edukacyjne – łatwość i szybkość uczenia się (przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności);
- nawyki, przyzwyczajenia (np. rytm pracy) i styl uczenia się (w pewnym wieku – mało elastyczny) oraz inne cechy związane m.in. z wiekiem i uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi.

Istotnym celem polityki szkolnictwa wyższego jest zatem dostosowanie systemu szkolnictwa wyższego (systemu kształcenia prowadzonego przez uczelnie) do realizacji zadań niezbędnych do wdrożenia idei uczenia się przez całe życie, a zwłaszcza dostosowanie oferty dydaktycznej i sposobów realizacji kształcenia do zróżnicowanych i zmieniających się potrzeb poszerzającego się kręgu odbiorców.

Realizacja idei uczenia się przez całe życie powinna być traktowana – tak jak w wielu innych krajach – nie tylko jako element polityki edukacyjnej, lecz także jako element polityki społecznej

[3] S. Bergan, *Promoting New Approaches to Learning*, *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 1.1-1, Raabe Academic Publishers 2006.

i gospodarczej. Nakłada to – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – określone obowiązki na instytucje funkcjonujące w systemie szkolnictwa wyższego (uczelnie, ministerstwo), a także na inne instytucje państwowe – pewne strategiczne decyzje muszą być podejmowane na szczeblu rządu[4]. W działania zmierzające do realizacji idei uczenia się przez całe życie powinny też zaangażować się inne podmioty, m.in. pracodawcy, związki zawodowe i organizacje społeczne[5].

Można sformułować m.in. następujące postulaty i propozycje działań prowadzących do realizacji sformułowanego wyżej celu. Odnoszą się one zarówno do instytucji kształcących (uczelni), dla których wspieranie kształcenia przez całe życie powinno stać się elementem misji, jak i do organów państwowych odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkolnictwa wyższego (rząd, ministerstwo).

(1) Uczelnie powinny rozwijać, wzbogacać i różnicować – co do form, treści i metod kształcenia – swoją ofertę dydaktyczną, obejmującą różne formy studiów oraz inne formy kształcenia (zob. rozdz. 3.1 i 3.2).

Komentarz:
Zakres różnicowania oferty dydaktycznej w ramach każdej z uczelni jest do pewnego stopnia ograniczony jej misją (zbyt „szeroka" misja stwarza problemy z jej realizacją). Skuteczna realizacja tego postulatu wymaga zatem różnicowania uczelni i tworzenia ofert dydaktycznych odpowiadających ich zróżnicowanym misjom.

(2) Oferta dydaktyczna uczelni powinna uwzględniać zarówno aktualne, jak i przewidywane przyszłe potrzeby społeczne i oczekiwania potencjalnych odbiorców[6] (przyszłe potrzeby mogą się znacznie różnić od aktualnych; przewiduje się, że w 2020 roku niemal 75% miejsc pracy w Europie będzie w szeroko rozumianym sektorze usług, a do tego czasu o 800 tys. zmniejszy się liczba pracowników w sektorze produkcyjnym[7]).
(3) Uczelnie powinny oferować coraz więcej możliwości kształcenia zindywidualizowanego (trend ten jest często określany – jak w przypadku wielu rodzajów usług – jako *customisation*), w odniesieniu zarówno do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów (studiów, kursów itp.). Chodzi o odejście od myślenia w kategoriach „jeden model dla wszystkich" (*one-size-fits-all*) i – na ile to możliwe – dostosowanie przez uczelnię swej oferty do potrzeb indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie o dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia.
(4) Skuteczna realizacja idei uczenia się przez całe życie wymaga ze strony uczelni szerszego niż w przypadku „tradycyjnych" studiów współdziałania przy tworzeniu oferty dydaktycznej oraz realizacji procesu kształcenia z interesariuszami zewnętrznymi – pracodawcami, przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych, władzami lokalnymi i innymi partnerami społecznymi (zob. rozdz. 4.1).
(5) Uczelnie powinny pełnić – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – rolę „integratora" procesu uczenia się przez całe życie, tzn. powinny stwarzać warunki i możliwości realizacji różnych ścieżek kształcenia (a zwłaszcza różnych dróg dochodzenia do konkretnych kwalifikacji formalnych), m.in. przez:
   – uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny" – w procesie kształcenia nieformalnego oraz pozaformalnego – jako alternatywnej formy spełnienia

[4] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego*, Fundacja Rektorów Polskich 2009, s. 27–28.
[5] *Making a European area of lifelong learning a reality*, Communication from the Commission, COM(2001) 678, November 2001.
[6] *Communique 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, UNESCO, Paris, 5-8 July 2009; http://www.unesco.org/en/wche2009.
[7] *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2008) 868/3.

całości lub części wymagań programu studiów, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa itp.) i – po ewentualnym zrealizowaniu brakujących elementów programu – wydawanie dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji (zob. rozdz. 3.3);
– prowadzenie działań informacyjno-doradczych, wspomagających studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza studentów „nietradycyjnych".

Komentarz:
Zaangażowanie się uczelni w prowadzenie różnych form kształcenia w ramach wspierania idei uczenia się przez całe życie oraz uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny" może stanowić jeden ze sposobów niwelowania skutków niżu demograficznego: właściwego zagospodarowania posiadanych zasobów (przede wszystkim kadrowych) i dalszego rozwoju w warunkach malejącej liczby studentów tradycyjnych.

(6) Warunkiem skutecznej realizacji idei uczenia się przez całe życie jest zapewnienie otwartości i drożności systemu szkolnictwa wyższego, m.in. przez:
– odpowiednią konstrukcję Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), niezdominowaną przez formalny system kształcenia (system studiów), lecz stwarzającą możliwość dochodzenia do każdej kwalifikacji różnymi drogami;
– projektowanie studiów (w szczególności, studiów II stopnia) i innych form kształcenia oraz ustalanie zasad rekrutacji tak, aby studia te były dostępne dla kandydatów o różnych profilach dotychczasowego wykształcenia (zob. rozdz. 6.3 i 8.1).

(7) W strukturze instytucji centralnych powinny istnieć podmioty monitorujące stan wykształcenia społeczeństwa i określające przyszłe potrzeby w tym zakresie oraz udostępniające posiadane informacje zainteresowanym podmiotom, w tym uczelniom.

(8) Rolą państwa jest także:
– prowadzenie akcji informacyjnej, rozbudzającej w społeczeństwie świadomość potrzeb edukacyjnych i przekonanie, że kształcenie się przez całe życie jest naturalnym elementem osobistej aktywności każdego człowieka, przynoszącym mu wielowymiarowe korzyści[8], czyli – mówiąc inaczej – kreowanie „kultury uczenia się"[9];
– wprowadzanie odpowiednich regulacji prawnych, stwarzających warunki do rozwoju różnych form kształcenia, zwłaszcza takich, których adresatami są studenci „nietradycyjni", oraz do uznawania przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny"[10];
– koordynowanie prowadzonych przez uczelnie działań informacyjno-doradczych dotyczących możliwości korzystania z różnych form kształcenia się przez całe życie, skierowanych do studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza „nietradycyjnych"[11] (działania takie powinny zmierzać, w szczególności, do wykształcenia umiejętności planowania kariery)[12];
– wspieranie rozwoju struktury informacyjno-telekomunikacyjnej i tworzenie warunków – także finansowych – do korzystania przez osoby kształcące się z nowoczesnych technik informacyjnych (w tym szerokopasmowego internetu), m.in. w celu wspomagania nauczania na odległość oraz umożliwienia korzystania z otwartych zasobów edukacyjnych (zob. rozdz. 8.2);
– promowanie i upowszechnianie przykładów dobrych praktyk uczelni w zakresie realizacji idei kształcenia się przez całe życie.

---

[8] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe...*, dz. cyt., s. 28.
[9] *Making a European area of lifelong learning a reality*, dz. cyt.
[10] Tamże.
[11] *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, European University Association, 2008; www.eua.be/eua-political-declarations-policy-positions.
[12] *Education Today...*, rozdz. 6.

(9) Ważnym obowiązkiem państwa, ale także władz regionalnych i lokalnych – zwłaszcza w obliczu bardzo niskiego udziału osób dorosłych w różnych formach kształcenia w porównaniu z innymi krajami[13] oraz w kontekście ambitnego celu wytyczonego w programie *Polska 2030* (miarą sukcesu: zaangażowanie co najmniej 20% ludności dorosłej w kształcenie)[14] – jest wspieranie rozwoju instytucji i struktur organizacyjnych, ukierunkowanych na realizację różnych form kształcenia osób dorosłych, takich jak uniwersytety otwarte (wirtualne), uniwersytety trzeciego wieku itp.

(10) Niezbędne jest stworzenie koncepcji funkcjonowania jednostek edukacyjnych typu „uniwersytet otwarty" (w ramach lub w oparciu o obecnie istniejące uczelnie).

Komentarz:
W środowisku międzynarodowym „uniwersytet otwarty" (*open university*) oznacza instytucję (uczelnię), prowadzącą studia oraz inne różnorodne formy kształcenia przeznaczone przede wszystkim dla studentów „nietradycyjnych" – osób w różnym wieku (głównie dorosłych) i o różnym poziomie wykształcenia (do podjęcia pewnych rodzajów studiów nie są wymagane żadne kwalifikacje formalne). Zajęcia prowadzone są najczęściej w systemie kształcenia na odległość z wykorzystaniem różnych technik informacyjno-komunikacyjnych. Uczelnie takie istnieją w wielu krajach, a najbardziej znaną instytucją tego typu jest utworzony w 1969 roku i finansowany przez rząd brytyjski The Open University, kształcący obecnie ok. 180 tys. studentów.
W Polsce „uniwersytet otwarty" jest najczęściej wydzielonym podmiotem działającym w ramach tradycyjnej uczelni w oparciu o zasoby (kadrowe i materialne) innych jednostek organizacyjnych tej uczelni, kierującym ofertę edukacyjną do studentów „nietradycyjnych" i wykorzystującym różne, często tradycyjne techniki kształcenia (wykłady itp.).

(11) Celowe może być także:
- stworzenie zachęt do uczenia się przez bezpośrednie wspieranie osób dorosłych pragnących powiększać swą wiedzę i umiejętności, niekoniecznie związane z wykonywaną pracą zawodową, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym lub bony edukacyjne adresowane do tej grupy osób[15]; można w tym celu wykorzystać środki pochodzące z programów UE (w tym kontekście nietrafna wydaje się decyzja o możliwości dofinansowania szkolenia ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego jedynie w przypadku delegowania osoby zainteresowanej przez pracodawcę);
- stworzenie zachęt dla przedsiębiorstw inwestujących w dokształcanie pracowników, m.in. przez odpowiednie rozwiązania w systemie podatkowym.

Komisja Europejska zaleca, aby działania prowadzące do realizacji idei uczenia się przez całe życie były finansowane ze środków pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego[16].

[13] *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2008*, Commission staff working document based on document SEC (2008) 2293, Commission of the European Communities 2008, s. 27; zob. też *Education Today...*, dz. cyt., rozdz. 5.
[14] *Polska 2030: Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów2009, s. 380.
[15] *Polska 2030: Wyzwania...*, s. 220.
[16] *Making a European area of lifelong learning a reality*, dz. cyt.

3. Studia i inne formy kształcenia oferowane przez uczelnie; uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny"; elastyczne ścieżki kształcenia

Podstawowym elementem oferty edukacyjnej uczelni są studia. Oprócz studiów, uczelnie powinny oferować inne formy kształcenia, służące zarówno doskonaleniu zawodowemu i poprawie „zatrudnialności", jak i rozwojowi osobistemu – pogłębianiu wiedzy i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową.

3.1. Studia

Należy utrzymać – jako dominujący model – studia trzystopniowe (studia I stopnia, studia II stopnia, studia III stopnia) i ewolucyjnie obejmować nim niektóre kierunki studiów prowadzone dziś w formie jednolitych studiów magisterskich.

Komentarz:
Wielostopniowa struktura studiów – wprowadzana jako element zmian zmierzających do ukształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, określanych jako Proces Boloński – stanowi już dziś dominujący model studiów w Europie (liczba uczelni prowadzących studia wielostopniowe rośnie z roku na rok: w roku 2003 prowadziło takie studia 53%, w roku 2006 – 82%, a obecnie ok. 95% uczelni europejskich uczestniczących w badaniach prowadzonych przez EUA[17]).
Opinie na temat braku akceptacji studiów dwustopniowych w środowisku akademickim, formułowane przez niektórych przedstawicieli tego środowiska, nie znajdują potwierdzenia w faktach. Wyniki reprezentatywnego sondażu przeprowadzonego przez Eurobarometer w 2007 roku wśród kilku tysięcy pracowników uczelni (nauczycieli i pracowników administracji) w 31 krajach europejskich pokazują, że 32% ankietowanych preferuje tradycyjną strukturę studiów, podczas gdy 59% opowiada się za strukturą dwustopniową; pozostałe 9% nie ma w tej sprawie wyraźnie sprecyzowanego poglądu (występuje przy tym znaczne zróżnicowanie opinii ze względu na kraj oraz dziedzinę studiów)[18].
Co więcej, ustalenia przyjęte w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego stanowią inspirację dla reform prowadzonych w innych obszarach geograficznych. W tych warunkach debata na temat struktury systemu studiów, a zwłaszcza rozpatrywanie postulatu powrotu do koncepcji jednolitych studiów magisterskich jako dominującego lub funkcjonującego równolegle – obok studiów dwustopniowych – modelu kształcenia, jest niecelowa (co nie oznacza, że w niektórych obszarach wiedzy studia takie nie mogłyby być prowadzone, a pewne formy integracji studiów I i II stopnia, np. w celu skrócenia czasu studiowania, nie są możliwe). Należy natomiast włożyć znaczny wysiłek w usuwanie błędów związanych z wprowadzeniem w Polsce studiów dwustopniowych w sposób mający niewiele wspólnego z postulatami stanowiącymi istotę Procesu Bolońskiego (zob. rozdz. 6.1, 6.3 i 8.1).

---

[17] *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, by D. Crosier, L. Purser and H. Smidt, European University Association, 2007; www.eua.be/trends-in-european-higher-education; zob. też L. Wilson, wystąpienie na EU-Asia Forum Round Table, Bruksela, 2 lipca 2009. http://www.eahep.org/web/index.php/events/roundtables/bologna-and-asia/121-eahep-rt2-bologna-presentations.html.

[18] C. Adelman, *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer*, 2008; www.ihep.org/assets/files/publications/g-l/Learning_Accountability_from_Bologna.pdf.

Należy utrzymać dwie podstawowe formy prowadzenia studiów: studia stacjonarne i studia niestacjonarne, trzeba jednak docelowo przywrócić tym nazwom ich naturalne znaczenie. Kryterium rozróżniającym jest – w przypadku studiów stacjonarnych – wymaganie „częstej" obecności studenta na uczelni w różnych porach dnia (studia dzienne). Inne kryteria, takie jak możliwość pobierania opłat, nie mają uzasadnienia. W związku z tym oferowanie studiów niestacjonarnych kandydatom nieprzyjętym na studia stacjonarne i prowadzenie ich w trybie podobnym do studiów stacjonarnych (usprawiedliwione możliwością pobierania opłat) powinno być traktowane jako patologia i ulegać stopniowej eliminacji. Jeśli – z powodów uwarunkowań konstytucyjnych – potrzebne jest nadanie odrębnej nazwy studiom prowadzonym w formie studiów stacjonarnych, za które można pobierać opłaty, to trzeba im przypisać nazwę inną niż studia niestacjonarne.

Studia niestacjonarne powinny być adresowane do innego segmentu odbiorców niż studia stacjonarne – przede wszystkim do osób często bardziej dojrzałych wiekowo i aktywnych zawodowo lub mających doświadczenia zawodowe. W związku z tym powinny one, tak jak to miało miejsce w przeszłości, stanowić formę uzupełniającą, a nie równorzędną – z uwagi na liczbę kształconych – w stosunku do studiów stacjonarnych.

Sposób organizacji i prowadzenia studiów niestacjonarnych, a zwłaszcza czas trwania takich studiów, powinny zostać pozostawione do decyzji uczelni i dostosowane do potrzeb potencjalnych odbiorców (przykładowo, studenci „dorośli" ze względu na uwarunkowania zawodowe i rodzinne są mniej skłonni do korzystania z różnych form fizycznej mobilności; celowe jest zatem stworzenie im możliwości korzystania z jakiejś formy mobilności wirtualnej). Obok „tradycyjnych" sposobów organizacji (studia wieczorowe, zaoczne, eksternistyczne) należy upowszechniać studia typu „part-time", zakładające mniejsze obciążenia tygodniowe i elastycznie ustalany – dłuższy (niekiedy znacznie) – czas studiowania, przy czym muszą być wdrożone odpowiednie mechanizmy przeciwdziałające tworzeniu się grupy „wiecznych studentów".

Należy zakładać i wspierać zmiany w sposobie prowadzenia wszystkich form studiów niestacjonarnych, a także – choć w mniejszym stopniu – stacjonarnych, umożliwiające studentom, dzięki rozwojowi i coraz powszechniejszemu wykorzystaniu technik informacyjno-telekomunikacyjnych, zdobywanie wiedzy i umiejętności w sposób zdalny. Jednak wyodrębnianie specjalnej formy studiów – „studiów na odległość" – i wprowadzanie dla nich specjalnych regulacji nie ma uzasadnienia.

Studia – niezależnie od zróżnicowania ze względu na formę i organizację – powinny być zróżnicowane pod względem programowym, tak aby odpowiadały zróżnicowanym potrzebom odbiorców (studentów) oraz potrzebom społecznym, w tym potrzebom rynku pracy (zob. rozdz. 5.2 i 8.1).

3.2. Inne formy kształcenia

Oferta edukacyjna wspierająca doskonalenie zawodowe powinna – obok studiów niestacjonarnych – obejmować m.in.:
- tzw. kształcenie pomostowe, pozwalające na uzupełnienie studiów pomaturalnych lub zmianę profilu kształcenia, z częściowym wykorzystaniem udokumentowanego dorobku wcześniejszych studiów, prowadzące do uzyskania dyplomu ukończenia studiów I stopnia;
- studia podyplomowe;
- moduły (bloki) programowe – zestawy przedmiotów o pokrewnej tematyce, umożliwiające zdobycie określonej (dość wąskiej tematycznie) wiedzy i umiejętności;
- kursy/szkolenia – moduły (bloki) programowe, umożliwiające zdobycie formalnego dokumentu potwierdzającego kwalifikacje – certyfikatu itp.;
- pojedyncze przedmioty.

Istotną część przygotowanej przez uczelnie oferty edukacyjnej wspierającej doskonalenie zawodowe powinny stanowić programy opracowywane i prowadzone wspólnie z firmami, instytucjami zrzeszającymi przedsiębiorców itp. (zob. rozdz. 4.1).

Komentarz:
W działalności w obszarze doskonalenia zawodowego uczelnie muszą sprostać rosnącej konkurencji ze strony instytucji spoza systemu szkolnictwa wyższego, oferujących zróżnicowane formy kształcenia, na ogół dobrze dopasowane do aktualnych potrzeb potencjalnych klientów.

Uczelnie, realizując misję społeczną, powinny ponadto oferować możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności w ramach:
– „uniwersytetów trzeciego wieku", „uniwersytetów otwartych" i innych podmiotów o zbliżonym charakterze, tworzonych w strukturze uczelni, kierujących ofertę edukacyjną do osób w różnym wieku (głównie dorosłych) i o różnym poziomie wykształcenia (nie są wymagane żadne kwalifikacje formalne), pragnących rozszerzyć swą wiedzę i umiejętności w dziedzinach niezwiązanych z pracą zawodową;
– różnych form kształcenia „przedmaturalnego", przeznaczonego dla uczniów szkół średnich (w mniejszym zakresie – dla uczniów szkół podstawowych) (zob. rozdz. 13.1).

Działania w tym zakresie – często wykraczające poza formalnie rozumiane „kształcenie na poziomie wyższym" – uczelnie powinny podejmować, współdziałając m.in. z władzami lokalnymi.

Komentarz:
W Polsce powstało kilkadziesiąt podmiotów używających nazwy „uniwersytet trzeciego wieku". Można wyróżnić co najmniej trzy rodzaje tego typu przedsięwzięć:
– uniwersytety trzeciego wieku" w strukturze szkoły wyższej lub pod jej patronatem, prowadzące zajęcia edukacyjne według ustalonych programów w formie zbliżonej do „uniwersytetu otwartego" (wykłady, seminaria itp.), niekiedy organizujące także zajęcia rekreacyjne, wycieczki, lektoraty języków obcych itp.;
– zarejestrowane stowarzyszenia mające charakter organizacji pozarządowych, których profil działania – adresowanego do „seniorów" – zależy w dużej mierze od zainteresowań organizatorów i zapotrzebowania społecznego; niektóre z tego typu stowarzyszeń prowadzą działalność edukacyjną, z reguły w skromnym zakresie;
– kluby seniora i podobne grupy działające przy domach kultury, bibliotekach, ośrodkach pomocy społecznej, wspomagane przez organy samorządowe i oferujące różne typy zajęć dla ludzi starszych; najczęściej nie prowadzą one programów edukacyjnych lub prowadzą je na niskim poziomie.

Choć wszystkie wymienione organizacje prowadzą działalność społecznie przydatną i dobrze służą propagowaniu idei uczenia się przez całe życie, wydaje się, że tylko niektóre z nich powinny działać pod nazwą „uniwersytet".
Podobny problem może wiązać się z używaniem nazwy „uniwersytet otwarty".
Powinna zostać zaproponowana odpowiednia regulacja prawna w tym zakresie.

Możliwe są różne modele współistnienia zróżnicowanych form kształcenia, służących realizacji idei uczenia się przez całe życie z tradycyjnymi studiami o charakterze stacjonarnym, począwszy od pełnej separacji, a skończywszy na pełnej integracji (programowej i organizacyjnej), przy czym można zaobserwować trend w kierunku coraz większej integracji wszystkich prowadzonych form kształcenia[19]. Ze względu na stosunkowo niski poziom zaawansowania polskich uczelni w działaniach na rzecz realizacji idei uczenia się przez całe życie wydaje się celowe podążanie

[19] P. Davies, M. Feutrie, *University lifelong learning to lifelong learning universities*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 1.6-9, Raabe Academic Publishers 2008.

za tą tendencją, tzn. budowanie zróżnicowanej oferty kształcenia przeznaczonej dla odbiorców nietradycyjnych w ścisłym powiązaniu z tradycyjnymi studiami.

3.3. Uznawanie przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny"

W celu wspierania realizacji idei uczenia się przez całe życie uczelnie powinny jak najszybciej opracować i rozpocząć realizację procedur formalnego uznawania efektów dotychczasowego kształcenia osiągniętych w sposób „nietradycyjny" (*recognition of prior leraning – RPL*), w szczególności:
– w procesie kształcenia formalnego w instytucjach spoza systemu szkolnictwa w Polsce, niemających akredytacji uznawanych w środowisku międzynarodowym;
– w procesie kształcenia (samokształcenia) nieformalnego (*informal learning*), realizowanego niejako „przy okazji", często w związku z wykonywaną pracą zawodową lub działalnością w organizacjach społecznych, i niemającego formy zorganizowanych zajęć;
– w procesie kształcenia pozaformalnego (*non-formal learning*), mającego zwykle formę zorganizowanych zajęć prowadzonych najczęściej przez instytucje spoza systemu szkolnictwa wyższego, związanego lub niezwiązanego z wykonywaną pracą zawodową.

Procedura taka powinna pozostawiać uczelni prawo do uznania lub nieuznania dotychczasowych osiągnięć kandydata.

Uznanie przez uczelnię efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny" może:
– stanowić podstawę do uznania, że spełnione są warunki umożliwiające podjęcie studiów lub realizację innej formy kształcenia, dla której określone są wymagania wobec poziomu dotychczasowego wykształcenia kandydatów;
– oznaczać potraktowanie takiego nietradycyjnego kształcenia jako alternatywnej formy spełnienia całości lub części wymagań programu studiów lub innej formy kształcenia, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa itp.), co może stanowić podstawę do podjęcia kształcenia – już w uczelni – zmierzającego do zrealizowania brakujących elementów programu, a w efekcie doprowadzić do wydania przez uczelnię dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji.

Komentarz:
Rozwiązanie kwestii uznawania przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny" powinno być oparte na zaleceniach zawartych w przyjętym 17 kwietnia 2009 roku dokumencie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, ustanawiającym europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym – European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)[20]. ECVET umożliwia „zwymiarowanie" efektów uczenia się uzyskanych w kontekście formalnym (w systemie szkolnictwa), pozaformalnym i nieformalnym, związanych z kwalifikacjami zawodowymi. Wymaga to w szczególności znalezienia właściwej relacji między systemem ECVET i funkcjonującym w europejskim szkolnictwie wyższym systemem ECTS.

Realizacja dowolnej formy kształcenia (lub jego części) w ramach uczelni lub uznanie przez uczelnię efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny" musi być potwierdzone odpowiednim dokumentem (dyplomem, świadectwem, transkryptem, zawierającym wycenę uzyskanych/uznanych efektów kształcenia w punktach ECTS).

Realizacja wymienionych postulatów umożliwiłaby tworzenie tzw. elastycznych ścieżek kształcenia, stanowiących podstawę uczenia się przez całe życie. Wymaga to jednak także odpowiednich działań informacyjnych oraz doradczych, skierowanych zwłaszcza do studentów „nietradycyjnych";

[20] *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, Brussels 17 April 2009 r. PE-CONS 3747/08.

działania te wykraczałyby znacznie poza typowe zadania podejmowane obecnie w działających w uczelniach biurach karier.

W warunkach postulowanego daleko idącego różnicowania oferty edukacyjnej uczelni istotne jest wprowadzenie mechanizmów porządkujących system kształcenia na poziomie wyższym, a zwłaszcza zapewniających jego spójność i drożność, a także odpowiednią jakość kształcenia, w powiązaniu z kształtującymi się standardami międzynarodowymi w tym zakresie. Realizacji tego postulatu będzie sprzyjało wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji (zob. rozdz. 5).

Komentarz:
Celem działań opisanych w tym punkcie jest stworzenie elastycznego systemu kształcenia. Próbę zdefiniowania takiego systemu podjęto w jednym z artykułów zamieszczonych ostatnio w *Bologna Handbook*[21]. Zgodnie z tą definicją, w elastycznym systemie kształcenia student ma swobodę przemieszczania się, gromadzenia i transferowania osiągnięć, tzn. swobodę realizacji różnych przejść pionowych (co oznacza, że akumulacja osiągnięć jest kontynuowana na wyższym poziomie) i poziomych (co oznacza, że osiągnięcia są transferowane w ramach tego samego poziomu kształcenia między różnymi środowiskami, w których realizowane jest kształcenie) w ramach lub w poprzek różnych możliwych ścieżek i form uczenia się (formalnych, nieformalnych, pozaformalnych). W systemie takim dopuszczalne są zatem bardzo różne przestrzenno-czasowe konfiguracje uczenia się, umożliwiające formalną certyfikację jego efektów.

4. Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym

W warunkach masowości kształcenia na poziomie wyższym coraz większa liczba instytucji oferuje kształcenie ukierunkowane na przygotowanie studenta do przyszłej kariery zawodowej, koncentrując się na przekazywaniu wiedzy funkcjonalnej (*functional knowledge*), tzn. uczeniu, jak wykorzystać wiedzę w praktyce[22].

W tych warunkach istotne znaczenie ma współdziałanie uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, mające na celu m.in.:
– lepsze dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy (redukowanie zjawiska określanego jako *skills mismatch*);
– lepsze dopasowanie liczby studentów i absolwentów studiów w poszczególnych dziedzinach (obszarach tematycznych, specjalnościach) do potrzeb społecznych, w tym potrzeb rynku pracy, a w szczególności zwiększanie liczby studiujących na kierunkach ważnych z punktu widzenia strategii rozwoju kraju.

Uwaga:
Termin „kierunek studiów" używany jest w tym opracowaniu w rozumieniu zbliżonym do angielskojęzycznych terminów *field of study* i *study programme*. Termin ten nie powinien być kojarzony z centralną listą kierunków studiów, centralnie ustalanymi standardami kształcenia itp., proponujemy bowiem nowe podejście do organizacji systemu studiów, znamienne tym, że nazwy prowadzonych kierunków studiów są ustalane przez uczelnie.

---

[21] E. Keravnou-Papailiou, *Flexibility through Learning Outcomes: Implications for Quality*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 2.3-2, Raabe Academic Publishers 2009.
[22] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education UNESCO, 2009, s. 113.

Określenie pożądanych z punktu widzenia potrzeb rynku pracy kompetencji pracowników w perspektywie do roku 2020 jest przedmiotem badań prowadzonych w wielu krajach europejskich, a także tematem dokumentów Unii Europejskiej[23].

Wymianie doświadczeń w zakresie współdziałania uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, upowszechnianiu dobrych praktyk oraz wypracowaniu nowych inicjatyw w tym zakresie sprzyjają debaty organizowane przez różne platformy dialogu środowisk akademickich i gospodarczych.

4.1. Dostosowywanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy

Oczekiwane – w związku z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji – zmiany w programach studiów powinny zaowocować wprowadzeniem zajęć kształtujących umiejętności i postawy istotne z punktu widzenia potrzeb rynku pracy (zob. rozdz. 8.1).

Lepsze dostosowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy wymaga dobrego współdziałania uczelni z pracodawcami oraz przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych. Współdziałanie takie powinno mieć miejsce zarówno w ramach ciał podejmujących strategiczne decyzje dotyczące funkcjonowania i rozwoju systemu kształcenia w uczelni lub doradzających w tych sprawach, jak również – a może przede wszystkim – w ramach bieżącej działalności związanej z projektowaniem i realizacją procesu kształcenia.
Osoby zewnętrzne mogą wnieść konstruktywny wkład m.in. w:
– tworzenie oferty dydaktycznej – na poziomie uczelni i jej jednostek, m.in. w zakresie
  - diagnozowania potrzeb (zwłaszcza w obszarze kształcenia związanego z realizacją idei uczenia się przez całe życie),
  - definiowania oczekiwanych efektów kształcenia oraz tworzenia i recenzowania programów studiów, zwłaszcza w odniesieniu do studiów o profilu zawodowym;
– prowadzenie zajęć dydaktycznych;
– realizację procesu dyplomowania (ustalanie tematów prac dyplomowych, udział w egzaminach dyplomowych);
– ocenę osiąganych efektów kształcenia w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

Uczelnie powinny rozwijać różnorodne formy kształcenia (studia, studia podyplomowe, kursy, szkolenia), opracowywane w odpowiedzi na konkretne zamówienie ze strony firm lub we współdziałaniu z nimi (często także prowadzone z udziałem osób zewnętrznych). Kształcenie takie mogłoby być realizowane w dużej części w systemie „na odległość" (słuchacze pozostawaliby w miejscu pracy).

Pożądane byłoby stworzenie warunków (prawnych) do prowadzenia – wzorem niektórych uczelni zagranicznych – programów studiów łączących zajęcia na uczelni z kształceniem realizowanym w miejscu pracy (*work-study programmes*, *co-op programmes*)[24].

Komentarz:
– Instytucje administracji publicznej, troszcząc się o swój rozwój i jakość funkcjonowania, powinny wskazywać przykłady dobrych praktyk w zakresie współdziałania z uczelniami w rozwijaniu różnych form doskonalenia kompetencji swojej kadry[25].

[23] *New Skills for New Jobs...*, dz. cyt.; *Skills Needs in Europe: Focus on 2020*, CEDEFOP, 2008.
[24] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt., s. 158.
[25] *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, European University Association, 2008; www.eua.be/eua-political-declarations-policy-positions.

– Jako sensowny docelowy wskaźnik określający wymiar inwestycji w podnoszenie kwalifikacji pracowników ze strony pracodawców przyjmuje się 35 godzin kształcenia w roku dla każdego z zatrudnionych[26].

Uczelnie powinny współdziałać z dużymi firmami w procesie uruchamiania i prowadzenia na terenie uczelni centrów szkoleniowych realizujących potrzeby tych firm (Microsoft IT Academy, akademie CISCO itp.).

Uczelnie powinny stworzyć specjalną ofertę kształcenia, adresowaną do właścicieli i pracowników małych firm, zwłaszcza przedsiębiorstw o charakterze rodzinnym (Polska ma znaczne zaległości w tej dziedzinie[27]).

Istotne jest stworzenie warunków sprzyjających międzysektorowej mobilności pracowników, tzn. zatrudnianiu osób z praktyką gospodarczą na uczelniach oraz czasowym zatrudnianiu nauczycieli akademickich w przedsiębiorstwach (wymaga to m.in. odpowiednich regulacji w obszarze stosunków pracy).

4.2. Kształcenie o profilu zawodowym

Choć współdziałanie uczelni z pracodawcami oraz przedstawicielami organizacji i stowarzyszeń zawodowych może wzbogacić wszystkie formy kształcenia oferowane przez uczelnie, jest ono szczególnie istotne dla kształcenia zorientowanego zawodowo.

Koncepcja kształcenia zorientowanego zawodowo (na umiejętności praktyczne) oparta jest na wyróżnieniu – dla studiów I i II stopnia – profilu zawodowego (praktycznego) (zob. rozdz. 5.2). Studia o profilu zawodowym mogą być, na podobnych zasadach, prowadzone przez różnego typu uczelnie.

Rozwojowi kształcenia zawodowego sprzyjałoby:
– do momentu wprowadzenia KRK umożliwienie tworzenia programów studiów (przynajmniej I stopnia) poza ustaloną listą kierunków studiów (studia w ramach specjalności);
– wymaganie zatrudniania – w przypadku prowadzenia studiów o profilu zawodowym – osób mających doświadczenie związane z pracą poza uczelnią oraz ułatwiające zatrudnianie osób zewnętrznych, nieposiadających wysokich kwalifikacji akademickich;
– tworzenie systemu zachęt motywujących ekspertów gospodarczych do nauczania; mogłoby to być nadawanie statusu profesora wizytującego (osobom z doktoratem) lub docenta wizytującego (pozostałym ekspertom o udokumentowanym dorobku gospodarczym);
– ustanowienie właściwego wymiaru praktyk zawodowych – co najmniej 8 tygodni przy studiach 6-semestralnych, a 12 tygodni przy dłuższych (inżynierskie, medyczne, inne);
– stworzenie zainteresowania praktykami po stronie jednostek gospodarczych i systemu zachęt motywujących „odbiorców" praktykantów do właściwej opieki nad nimi, m.in. przez wprowadzenie odpowiednich zapisów do prawa podatkowego;
– stworzenie przedsiębiorcom zaangażowanym w sprawy uczelni i oferującym studentom korzystne warunki do rozwijania praktycznych umiejętności w ramach praktyk i staży możliwości wpływania na program studiów i sposób jego realizacji;
– wykorzystywanie w procesie kształcenia nowoczesnej aparatury i narzędzi udostępnionych nieodpłatnie lub na preferencyjnych warunkach przez firmy zainteresowane promocją swoich produktów i umiejętnością ich wykorzystania wśród przyszłych absolwentów;
– utworzenie ośrodków konsultacji nietypowych potrzeb edukacyjnych, wiążących możliwości i oczekiwania kandydata z bazą informacji o potrzebach lokalnego lub szerszego rynku pracy oraz powiązanie tego systemu konsultacyjnego z systemem biur karier zawodowych.

---

[26] *Making a European area of lifelong learning a reality...*, dz. cyt.
[27] *Polska 2030: Wyzwania rozwojowe*, dz. cyt., s. 214.

Uczelnie prowadzące studia o profilu zawodowym powinny dążyć do ścisłego powiązania tych studiów z praktyką gospodarczą m.in. przez:
– włączanie do programów studiów elementów kształtujących umiejętności i postawy przydatne w praktyce gospodarczej, takie jak przedsiębiorczość, umiejętność zarządzania czasem i innymi zasobami, umiejętność pracy w zespole itp.;
– wbudowywanie do programów nauczania elementów wiedzy i umiejętności, niezbędnych do uzyskiwania uprawnień zawodowych w stowarzyszeniach krajowych i zagranicznych (tam gdzie ma to zastosowanie);
– tworzenie – tam gdzie typ studiów i warunki lokalne na to pozwalają – gospodarczego zaplecza uczelni, stanowiącego jednocześnie „poligon doświadczalny" studiów (przy uczelni albo we współpracy z instytucjami gospodarczymi – szpital, uzdrowisko, szkoła).

Programy kształcenia o profilu zawodowym powinny być dostosowane do oczekiwań (a także możliwości) studentów. W szczególności nie ma uzasadnienia nasycenie takich programów przedmiotami o charakterze teoretycznym, które muszą być – z konieczności – prowadzone w wersji „okrojonej", dopasowanej do poziomu słuchaczy.

Wspieranie funkcjonowania uczelni silnie ukierunkowanych na kształcenie o profilu zawodowym (system finansowania musi premiować realizację takiej misji i zniechęcać tego typu instytucje do przekształcania programów kształcenia w bardziej „akademickie" – przeciwdziałać zjawisku znanemu jako *academic drift*).

Komentarz:
Ścisła współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym może rodzić potencjalne zagrożenia w postaci[28]:
– podporządkowania kształcenia krótkookresowym potrzebom rynku pracy,
– koncentracji na wąskich umiejętnościach i kompetencjach, a w konsekwencji utraty akademickiego charakteru kształcenia,
– przekształcenia uczelni w instytucję szkoleniową i rozmycia jej odpowiedzialności za kształcenie.

Przyjmuje się w związku z tym, że – niezależnie od modelu współpracy z otoczeniem – odpowiedzialność za proces kształcenia i jego efekty (a zwłaszcza zachowanie właściwej równowagi między dążeniem do spełnienia bieżących potrzeb rynku pracy – artykułowanych przez większość pracodawców, a także studentów – a perspektywicznym spojrzeniem na karierę zawodową przyszłych absolwentów) ponosi uczelnia.

4.3. Lepsze dopasowanie liczby studentów i absolwentów studiów w poszczególnych dziedzinach (obszarach tematycznych, specjalnościach) do potrzeb społecznych, w tym potrzeb rynku pracy

Lepsze dopasowanie liczby studentów i absolwentów studiów w poszczególnych dziedzinach do potrzeb społecznych, w tym potrzeb rynku pracy, a w szczególności zwiększanie liczby studiujących na kierunkach ważnych z punktu widzenia strategii rozwoju kraju (miarą sukcesu w tym zakresie byłoby zwiększenie odsetka studentów na kierunkach inżynieryjno-technicznych i matematyczno-informatycznych z obecnych 13,5% do około 20% w 2030 roku[29]) wymaga skoordynowanych działań rządu (nie tylko resortu właściwego do spraw szkolnictwa wyższego) i środowiska akademickiego.

[28] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe...*, dz. cyt., s. 15.
[29] *Polska 2030...*, dz. cyt., s. 381.

Zasadniczym warunkiem skuteczności działań w zakresie dopasowywania liczby studentów i absolwentów studiów w poszczególnych dziedzinach do potrzeb społecznych jest powszechna dostępność informacji na temat:

– aktualnego stanu rynku pracy, w tym różnic w zarobkach absolwentów poszczególnych kierunków (grup kierunków) kształcenia oraz poszczególnych uczelni;
– prognozowanych potrzeb rynku pracy, prognozowanego poziomu wynagrodzeń w różnych zawodach itp.

Systemy udostępniające tego typu informacje są obecnie opracowywane w wielu krajach; z inicjatywy Komisji Europejskiej tworzony jest także system obejmujący cały europejski rynek pracy (European Labour Market Monitor)[30]. Na potrzebę opracowania w Polsce tego typu systemu informacyjnego zwrócono uwagę w raporcie OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce[31].

Niezbędne są zinstytucjonalizowane formy doradztwa i pomocy w zakresie planowania kariery zawodowej, adresowane do studentów, lecz przede wszystkim do uczniów szkół średnich.

Ważną rolę mogą odegrać różne formy kształcenia „przedmaturalnego" (w tym uniwersytety młodzieżowe itp.) oferowane przez uczelnie, przeznaczone dla uczniów szkół średnich (w mniejszym zakresie – dla uczniów szkół podstawowych), służące lepszemu przygotowaniu do podjęcia studiów i zwiększeniu motywacji do studiowania na kierunkach niecieszących się szczególnym zainteresowaniem kandydatów: studia techniczne, studia w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych (zob. rozdz. 13.1).

W niektórych obszarach kształcenia (kierunki lekarskie) możliwe i celowe jest – określone potrzebami społecznymi – ścisłe regulowanie liczby osób studiujących, których kształcenie jest finansowane ze środków publicznych. W ogólności zasadnicze znaczenie dla zapewnienia równowagi miedzy liczbą studiujących a zapotrzebowaniem rynku pracy na absolwentów danego kierunku lub grupy kierunków studiów ma jednak stosowanie systemu zachęt finansowych, motywujący uczelnie do prowadzenia studiów w obszarach preferowanych, zwłaszcza różnego typu studiów interdyscyplinarnych, a studentów – do ich podejmowania (przede wszystkim, w formie lepszych warunków spłaty zaciągniętych pożyczek i kredytów studenckich).

Biorąc pod uwagę rosnącą liczbę osób z wyższym wykształceniem (a także osób z wykształceniem średnim, zdolnych do podjęcia kształcenia na poziomie wyższym), mających trudności ze znalezieniem zatrudnienia, należy – poprzez odpowiednie rozwiązania w systemie pomocy socjalnej – stworzyć zachęty do uzupełniania kwalifikacji w kierunku zgodnym z potrzebami rynku pracy.

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK)

Przedmiotem rozważań są przede wszystkim Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Powinny one być zgodne z „bolońskimi" ramami kwalifikacji, przyjętymi dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego[32].

Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego powinny być rozpatrywane w szerszym kontekście ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. KRK dla szkolnictwa wyższego powinny być zatem

[30] *New Skills for New Jobs: Anticipating...*, dz. cyt.
[31] *OECD reviews of Tertiary Education – Poland*, OECD, 2007.
[32] *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents.

częścią KRK dla uczenia się przez całe życie, powstających w oparciu o zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*)[33].

Zgodnie z zaleceniami przyjętymi dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, każdy element KRK, tzn. pojedyncza kwalifikacja (tytuł/stopień utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem lub innym świadectwem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia) powinien być scharakteryzowany przez[34]:
– poziom i odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS;
– efekty kształcenia (uczenia się), określające zakres wiedzy i umiejętności posiadanych przez absolwenta, a także charakteryzujące jego inne kompetencje (postawy).

Atrybutem kwalifikacji może być profil określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil zawodowy, profil akademicki) lub też specyficzny obszar tematyczny (dziedzinę) kształcenia (np. profil humanistyczny, profil techniczny).

5.1. Podstawowe elementy KRK

Podstawowe poziomy KRK odpowiadają poziomom wynikającym z trzystopniowej struktury studiów (studia I, II i III stopnia).

Poszczególnym cyklom studiów (i odpowiadającym ich ukończeniu poziomom kwalifikacji) przypisane są efekty uczenia się, odpowiadające nakładowi pracy studenta, wyrażonemu w punktach ECTS w następujący sposób (1 punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy „przeciętnego" studenta):
– studia I stopnia: 180-240 punktów ECTS;
– studia II stopnia: 90-120 punktów ECTS;
– studia III stopnia: kwestia otwarta – przyszłe regulacje mogłyby wynikać z tendencji/uzgodnień na poziomie międzynarodowym.

KRK nie określają bezpośrednio czasu trwania studiów, choć z liczby punktów przypisanych poszczególnym kwalifikacjom wynika czas trwania odpowiadających im studiów stacjonarnych prowadzonych w systemie semestralnym.

Celowe może być wyodrębnienie w ramach studiów I stopnia krótszego cyklu odpowiadającego kształceniu pomaturalnemu – podpoziomu w ramach 6 poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (takie rozwiązanie również byłoby zgodne z ustaleniami przyjętymi dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego).

Kwalifikacją związaną z ukończeniem studiów III stopnia (studiów doktoranckich) jest stopień doktora.

Komentarz:
– Ukończenie studiów III stopnia (studiów doktoranckich) musi oznaczać uzyskanie dyplomu doktora – tak jak ukończenie studiów II stopnia oznacza uzyskanie dyplomu magistra, a ukończenie studiów I stopnia oznacza uzyskanie dyplomu licencjata bądź inżyniera. Jakiekolwiek inne podejście jest nielogiczne (czyni system niespójnym) i sprzeczne z powszechnym – europejskim i globalnym – rozumieniem.

[33] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008; *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, European Commission, 2008.
[34] *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark, 2005 (polskie tłumaczenie: *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, MEN 2005).

– Niecelowe jest wydawanie specjalnego dokumentu potwierdzającego spełnienie wymagań związanych z realizacją programu studiów doktoranckich, takiego jak obecnie wydawane „zaświadczenie o ukończeniu studiów doktoranckich", czy postulowane w projekcie *Reguł kształcenia na studiach doktoranckich* „zaświadczenie o odbyciu studiów doktoranckich" (jako analogia – nie wydaje się zaświadczeń o uzyskaniu „absolutorium"). Dokumenty potwierdzające realizację części, czy też całości programu studiów doktoranckich powinny mieć taki sam charakter jak w przypadku innych typów studiów – zgodnie z realizacją idei uczenia się przez całe życie i dokumentowania osiągnięć w tym zakresie.

Ogólne – niezależne od dziedziny kształcenia – efekty uczenia się odpowiadające poszczególnym kwalifikacjom w KRK powinny być zdefiniowane w oparciu o Deskryptory Dublińskie[35]. Ich definicja musi zapewnić odpowiednią równowagę między efektami związanymi z różnymi celami kształcenia: przygotowaniem do kariery zawodowej, przygotowaniem do pełnienia aktywnej roli w społeczeństwie oraz rozwojem osobistym.

Oprócz ogólnych efektów uczenia się na poziomie centralnym powinny zostać określone oczekiwane efekty uczenia się odpowiadające poszczególnym kwalifikacjom w KRK dla szerokich dziedzin kształcenia. Właściwe byłoby wyodrębnienie tych dziedzin analogicznie do obszarów wiedzy (nauk) definiowanych przez OECD/EUROSTAT/UNESCO, gdzie wyróżnione są:
– nauki humanistyczne,
– nauki medyczne i nauki o zdrowiu,
– nauki przyrodnicze,
– nauki rolnicze,
– nauki społeczne,
– nauki inżynieryjne i techniczne,
oraz
– sztuka (jako dodatkowy obszar).
Tak określone efekty uczenia się powinny stanowić zasadniczy element „dziedzinowych" standardów kształcenia.

Określenie na poziomie centralnym efektów uczenia się dla szerokich dziedzin kształcenia oznacza:
– rezygnację z obecnych zasad standaryzowania kierunków studiów na rzecz standaryzowania efektów uczenia się: wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (postaw);
– rezygnację z centralnej (ustalanej rozporządzeniem ministra) listy nazw kierunków studiów oraz odpowiadających im standardów kształcenia oraz umożliwienie uczelniom autonomicznego opracowywania programów studiów w ramach dziedzin kształcenia, w zgodzie z określonymi dla nich standardami.

Prawo do autonomicznego opracowywania programów studiów w ramach dziedzin kształcenia powinno przysługiwać wszystkim uczelniom/jednostkom, które w procesie akredytacji instytucjonalnej uzyskały ocenę pozytywną (ale nie warunkową). W okresie przejściowym, do czasu pełnego wdrożenia KRK, można rozważyć ograniczenie uprawnienia autonomicznego opracowywania przez uczelnie programów studiów w ramach dziedzin kształcenia do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni o dużym potencjale kadrowym, badawczym i edukacyjnym, jednak wymóg opisywania programów kształcenia według zasad KRK w ramach dziedzin kształcenia powinien dotyczyć wszystkich uczelni i ich jednostek organizacyjnych.

[35] *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, dz. cyt.

Komentarz:
– Umożliwienie uczelniom autonomicznego opracowywania programów studiów eliminuje potrzebę tworzenia kierunków „unikatowych" i makrokierunków.
– Pozostawienie uczelniom swobody definiowania nazw kierunków/programów studiów może rodzić tendencję do mnożenia liczby prowadzonych programów studiów. Tymczasem właściwe jest prowadzenie przez jednostkę (uczelnię) „dużych" (przeznaczonych dla dużej liczby studentów) programów o odpowiedniej elastyczności, umożliwiającej studentom specjalizację w określonej tematyce (innowacje w tym zakresie można wprowadzać przez uruchamianie nowych specjalizacji), zamiast wielu „drobnych", lecz usztywnionych wąskotematycznych programów studiów. Przemawiają za tym interes studentów oraz względy efektywnościowe i ekonomiczne (dla każdego z prowadzonych kierunków/programów trzeba opracować: szczegółowe efekty kształcenia, procedury badania, czy zostają one rzeczywiście osiągane w procesie kształcenia, raport samooceny dla potrzeb systemu zapewniania jakości i wiele innych dokumentów).

5.2. Profile kształcenia

Niezbędne różnicowanie programów kształcenia, prowadzonych w tym samym obszarze tematycznym przez uczelnie o różnych misjach i strategiach dostosowywanych do ich otoczenia gospodarczego i społecznego (pożądane m.in. ze wzgledu na potrzebę dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy) stanowi przesłankę do formalnego wyodrębnienia profili kształcenia.

Profile kształcenia odpowiadają wyróżnionym rodzajom zdobywanych kompetencji charakteryzowanych przez efekty uczenia się. Należy ustalić ogólne zasady i wymagania związane z wyróżnianiem profili na poziomie ogólnego (wspólnego dla wszystkich dziedzin kształcenia) opisu efektów uczenia się oraz uszczegółowić/zróżnicować je na poziomie opisów efektów uczenia się dla poszczególnych dziedzin kształcenia (dla których zachodzi taka potrzeba).

Zakładając możliwość prowadzenia studiów bez określenia ich profilu, należy wprowadzić predefiniowaną listę wyróżnionych profili kształcenia na poziomie ogólnych i – jeśli jest to uzasadnione – dziedzinowych opisów efektów uczenia się, obejmującą:
– profil akademicki (badawczy),
– profil zawodowy (praktyczny).
Wyróżnienie profilu zawodowego (praktycznego) stanowi podstawę koncepcji kształcenia zorientowanego na umiejętności praktyczne (zob. rozdz. 4.2).

Możliwość profilowania powinna dotyczyć kształcenia na studiach wszystkich stopni, tj. także na studiach doktoranckich. Profil studiów doktoranckich nie musi implikować różnicowania nazwy nadawanego stopnia doktorskiego (zob. rozdz. 10.2).

Możliwe są różne warianty formalnego usytuowania profili. Profile mogą mieć charakter nieformalny (półformalny), tzn. profil mógłby być wpisywany w suplemencie do dyplomu (jako dodatkowa informacja). Alternatywnie, profil mógłby mieć charakter formalny, tzn. występowałby jako część uwidocznionej na dyplomie nazwy kwalifikacji.

O przypisaniu studiom wyróżnionego profilu w ramach tak określonych zasad i wymagań ogólnych i dziedzinowych (bądź uznaniu, że studia prowadzone są bez wyróżnionego profilu) powinna decydować jednostka organizacyjna uczelni. Profil kształcenia nie musi być związany z typem i uprawnieniami uczelni. Prawidłowość nadania przez uczelnię (jednostkę prowadzącą studia) wyróżnionego profilu podlegałaby ocenie w procesie akredytacji.

Komentarz:
W przypadku prowadzenia programu studiów o profilu akademickim (badawczym) jednym z kryteriów oceny takiego programu powinna być liczba publikacji opartych na wynikach prac dyplomowych, których autorami (współautorami) są studenci lub osoby, które niedawno ukończyły studia.

Wprowadzenie profili kształcenia nie może być podstawą jakichkolwiek regulacji, które spowodowałyby problem z drożnością systemu kształcenia – określony charakter kwalifikacji (profil) nie może stanowić formalnej przeszkody w podjęciu studiów na kolejnym poziomie kształcenia.

5.3. Nazewnictwo kwalifikacji

Należy zaniechać stosowania określenia, że absolwenci studiów I i II stopnia uzyskują „tytuł zawodowy" (jak w ustawie z 2005 roku), a zamiast tego stosować termin „tytuł" lub „stopień" (jako odpowiednik *degree*); poprawie ładu pojęciowego służyłoby stosowanie tego samego terminu („tytuł" lub „stopień") także w odniesieniu do doktoratu („tytuł/stopień doktora" zamiast „stopień naukowy doktora") oraz, być może, habilitacji.

Komentarz:
Określanie kwalifikacji odpowiadających ukończeniu studiów II i III stopnia różnymi terminami (tytuł zawodowy, stopień naukowy) utrudnia – w sferze pojęciowej – pożądaną integrację kształcenia na poziomie *graduate* i wprowadzenie szybkich ścieżek kształcenia prowadzących do doktoratu.

Należy rozpatrzyć możliwość wprowadzenia zmian systematyzujących (porządkujących) nazewnictwo kwalifikacji związanych z ukończeniem studiów I i II stopnia w różnych dziedzinach (obowiązujące regulacje przewidują kilkanaście różniących się nazwą tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów magisterskich). Celowe byłoby wprowadzenie odpowiednich reguł tworzenia nazw kwalifikacji i odpowiadających im zapisów na dyplomach (pełna nazwa kwalifikacji uwidoczniona na dyplomie mogłaby być utworzona np. w następujący sposób: nazwa poziomu w KRK + nazwa dziedziny + nazwa programu studiów + ew. nazwa specjalności + ew. profil).

Komentarz:
Uporządkowanie nazewnictwa kwalifikacji przyczyniłoby się do przezwyciężenia barier związanych z drożnością systemu studiów i mobilnością poziomą. Przykładowo, nazwanie kwalifikacji związanej z ukończeniem studiów II stopnia w dziedzinie nauk inżynieryjnych i technicznych „magister" (a nie „magister inżynier") ułatwiłoby akceptację jako kandydatów na studia II stopnia w tej dziedzinie absolwentów studiów I stopnia w innych dziedzinach.

Niezbędne jest uporządkowanie nazewnictwa kwalifikacji związanych ze studiami podyplomowymi oraz różnymi typami kursów i szkoleń na poziomie wyższym, a także – we współdziałaniu z resortem oświaty – nazewnictwa kwalifikacji związanych z kształceniem pomaturalnym w szkołach policealnych, kolegiach nauczycielskich i językowych itp.

Uporządkowanie nazewnictwa kwalifikacji ułatwiłoby utworzenie rejestru kwalifikacji uzyskiwanych w obrębie szkolnictwa wyższego z odniesieniem przypisanych im poziomów do poziomów w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz do poziomów w Ramach Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (utworzenie takiego rejestru z odniesieniami do poziomów w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe

życie jest wymagane jako element wdrożenia KRK – rejestr stanowi część raportu referencyjnego). Należy dążyć do tego, aby:
– rejestr obejmował wszystkie kwalifikacje uzyskiwane w systemie edukacji formalnej oraz umożliwiał klasyfikowanie kwalifikacji uzyskiwanych poza systemem szkolnictwa wyższego;
– kwalifikacje umieszczane w rejestrze były związane z liczbą punktów ECTS/ECVET, umożliwiając ich akumulację i transfer.

Z rejestrem powinien być związany schemat możliwych ścieżek zdobywania i akumulowania kwalifikacji częściowych, prowadzących do nabywania kwalifikacji wyższego stopnia i/lub do zmiany profilu kwalifikacji.

Dyplom ukończenia studiów powinien mieć – zgodnie ze stanem faktycznym – charakter państwowo-uczelniany (dotyczy to także innych dokumentów poświadczających uzyskanie kwalifikacji, wymienionych w KRK). Państwo powinno określić wymagania wobec dyplomu (zbiór informacji, które muszą być podane na dyplomie), lecz nie powinno określać wzoru dyplomu – należałoby to pozostawić do decyzji uczelni. Potwierdzeniem (znakiem) takiego wspólnego charakteru dyplomu powinno być współistnienie na druku dyplomu godła państwa i godła uczelni.

Komentarz:
Wspólna odpowiedzialność państwa i uczelni za wydanie dokumentu potwierdzającego ukończenie studiów wynika stąd, że:
– dyplomowanie odbywa się w ukształtowanym przez państwo systemie szkolnictwa wyższego, w warunkach obowiązywania – określonego w ustawie i wydanych na jej podstawie rozporządzeniach – reguł kształcenia, określających kompetencje związane z ukończeniem studiów oraz zasady prowadzenia studiów, a przeprowadzana – zgodnie z przepisami ustawy – zewnętrzna kontrola jakości kształcenia (akredytacja) stanowi „państwową gwarancję" zgodności działań uczelni z tymi regułami;
– uczelnia samodzielnie określa obszar kształcenia (kierunek studiów), projektuje i realizuje program studiów oraz wdraża wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia, stanowiący „uczelnianą gwarancję" osiągnięcia zamierzonych celów kształcenia, zgodnych z obowiązującymi regułami.

5.4. Projektowanie i wdrażanie KRK

Podjęcie prac nad opracowaniem i wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jest – z formalnego punktu widzenia – następstwem zobowiązania przyjętego przez Ministra na konferencji w Bergen w 2005 roku (potwierdzonego w Londynie w roku 2007). W październiku 2006 roku Minister podjął decyzję o powołaniu Grupy Roboczej, przed którą postawiono zadanie opracowania projektu Krajowej Struktury Kwalifikacji (nazwa odpowiadająca przyjętej wówczas terminologii) i udziału w pracach związanych z jej wdrożeniem. W styczniu 2008 roku Grupa Robocza przedłożyła opracowanie zawierające wstępny projekt KSK, a w lutym 2009 roku kolejne, udoskonalone opracowanie na temat KRK[36].

Zakres i kalendarz dalszych prac nad KRK dla szkolnictwa wyższego wynika w znacznej mierze z przyjętych w kwietniu 2008 roku przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej zaleceń dotyczących Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*)[37] oraz treści dokumentów opublikowanych przez Komisję Europejską i CEDEFOP, które ukazały się w ślad za tymi zaleceniami. W następstwie tych wydarzeń na konferencji ministrów w Leuven w kwietniu 2009 roku pierwotnie ustalony

[36] *Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego*, opracowanie Grupy Roboczej ds. KRK, luty 2009.
[37] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008.

termin wdrożenia KRK dla szkolnictwa wyższego – rok 2010 – przesunięto na rok 2012[38]. Te decyzje wytyczają następujący harmonogram prac nad KRK w Polsce:
– 2009 – utworzenie Krajowego Punktu Koordynacyjnego;
– 2010 – przyjęcie przez władze państwa modelu KRK i stworzenie podstaw do napisania raportu referencyjnego;
– 2011 – przygotowanie raportu referencyjnego, określającego relację między KRK i Europejskimi Ramami Kwalifikacji i udostępnienie go społeczności międzynarodowej na platformie cyfrowej Ram Europejskich;
– 2012 – pełne wdrożenie KRK: na każdym wydawanym dokumencie potwierdzającym uzyskanie kwalifikacji (dyplomie, świadectwie, certyfikacie) powinna znaleźć się adnotacja wskazująca na poziom przypisany tej kwalifikacji w KRK i w Europejskich Ramach Kwalifikacji.

Harmonogram ten nie zostanie zapewne zrealizowany (przyjęcie KRK dla szkolnictwa wyższego powinno być poprzedzone m.in. konsultacjami mającymi zapewnić aktywne włączenie się środowiska akademickiego w proces doprecyzowywania przyjętych rozwiązań i tworzenie przykładów ich wykorzystania w organizacji kształcenia; w tym czasie muszą być także przygotowane, skonsultowane i wprowadzone odpowiednie zmiany ustawowe, formalnie „mocujące" KRK oraz wydane właściwe rozporządzenia). Przy energicznych działaniach władz, opóźnienia nie muszą być jednak duże.

Prace nad KRK dla szkolnictwa wyższego muszą być rozpatrywane jako część większego projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)", prowadzonego przez MEN od października 2008 roku w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, zmierzającego do opracowania i wdrożenia KRK dla uczenia się przez całe życie, m.in. przez scalenie następujących dotychczasowych dokonań krajowych:
– prac nad standardami kwalifikacji zawodowych, prowadzonych w wielu projektach głównie pod egidą MPiPS;
– prac nad podstawą programową dla edukacji ogólnej, prowadzonych w MEN;
– prac nad projektem KRK dla szkolnictwa wyższego, który przygotowała Grupa Robocza ds. KRK, pracująca pod egidą MNiSW.

Publikacja raportu zawierającego ogólną koncepcję KRK dla uczenia się przez całe życie przewidywana jest w końcu 2009 roku.

Koordynowanie prac nad KRK dla uczenia się przez całe życie oraz sporządzenie raportu referencyjnego, z uwzględnieniem zasad określonych w dokumencie *Criteria and procedures for referencing national qualification levels to the EQF*[39], powinno być powierzone Krajowemu Punktowi Koordynacyjnemu, którego kompetencje określają dokumenty powołanej przez Komisję Europejską Grupy Doradczej (Polska ma w niej swego przedstawiciela).

Proces wdrażania KRK dla szkolnictwa wyższego wymaga zaangażowania wielu podmiotów instytucjonalnych. Podział zadań i odpowiedzialności powinien być następujący:
– MNiSW oraz powołany przez ministerstwo Komitet ds. KRK: ustalenie harmonogramu procesu wdrażania, podział kompetencji wykonawczych, zapewnienie zasobów wykonawczych itp.;
– RGSW we współpracy z PKA i konferencjami rektorów: uzgodnienie zasad współpracy przy wdrażaniu KRK, rozstrzyganie dylematów merytorycznych;
– konferencje rektorów we współpracy z MNiSW, RGSW i PKA: organizowanie akcji informacyjno-konsultacyjnych;

---

[38] *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_-Communiqué_April_2009.pdf.

[39] *Criteria and procedures for referencing national qualification levels to the EQF*, European Commission, CEDEFOP, 2009.

– MNiSW w uzgodnieniu z RGSW i konferencjami rektorów: powołanie grup ekspertów ds. zdefiniowania efektów uczenia się dla poszczególnych dziedzin kształcenia;
– RGSW: udział i nadzór nad definiowaniem efektów uczenia się dla poszczególnych dziedzin kształcenia oraz ich przedłożenie Ministrowi NiSW;
– PKA i środowiskowe komisje akredytacyjne: opracowanie zasad oceny jakości wdrażania KRK w uczelniach;
– uczelnie: opracowywanie programów kształcenia zgodnie z zasadami wynikającymi z KRK.

Do realizacji wymienionych zadań powinni być włączani przedstawiciele PSRP, KRD, organizacji pracodawców, wybranych ministerstw (nie tyko MNiSW) i ewentualnie innych interesariuszy. Jednoznaczne przypisanie zadań i odpowiedzialności poszczególnym podmiotom wymaga w dalszej perspektywie stabilnego ładu instytucjonalnego w szkolnictwie wyższym. Spójność realizacji poszczególnych zadań powinna być nadzorowana przez Krajowy Punkt Koordynacyjny.

Najpoważniejszym zagrożeniem dla wdrożenia KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce jest brak wiedzy i zainteresowania wśród interesariuszy: od organów administracji państwowej, po przyszłych „użytkowników" – środowisko akademickie.

Wdrożenie KRK jest związane z istotnymi zmianami w sposobie organizacji i prowadzenia studiów (zob. rozdz. 7 i 8.1) oraz zmianami zasad finansowania kształcenia.

6. Dostępność studiów i wyrównywanie szans w zakresie studiowania na poziomie wyższym

W dyskusji na temat zwiększania dostępności do kształcenia na poziomie wyższym, niezbędne jest uwzględnianie jednocześnie trzech kryteriów[40]:
– równości,
– przydatności (*relevance*),
– jakości.

Odsetek osób podejmujących studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej osiągnął w Polsce poziom wyższy niż w wielu krajach wysoko rozwiniętych. Nadrzędnym celem i zadaniem nie jest zatem jego dalsze znaczące zwiększanie, lecz raczej rozszerzenie spektrum studiujących o osoby dorosłe i wyrównywanie szans zdobycia wykształcenia na poziomie wyższym przez osoby reprezentujące różne grupy społeczne, z zachowaniem należnej troski o jakość tego wykształcenia. „Ważne jest, aby polskiemu boomowi edukacyjnemu nadać wreszcie charakter jakościowy, a nie ilościowy"[41].

6.1. Zwiększanie dostępności studiów

Dalszy wzrost współczynnika skolaryzacji (na studiach I stopnia) powinien wynikać przede wszystkim ze wzrostu liczby studentów „dorosłych" (wzrost współczynnika skolaryzacji brutto). Istotny wzrost współczynnika skolaryzacji netto mógłby nastąpić w przypadku wyodrębnienia w ramach studiów I stopnia krótszego cyklu odpowiadającego kształceniu pomaturalnemu i traktowania go jako elementu systemu studiów wyższych (takie podejście jest sugerowane w dyskusjach nad przyszłością Procesu Bolońskiego[42]).

---

[40] *Communique 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, UNESCO, Paris, 5-8 July 2009; http://www.unesco.org/en/wche2009.
[41] *Polska 2030...*, dz. cyt., s. 218.
[42] *Bologna beyond 2010*, Report on the development of the European Higher Education Area, Bologna Follow-up Group, 2009; http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_-report_FINAL.pdf.

Dalsze zwiększanie liczby studentów studiów magisterskich (odsetka osób podejmujących studia II stopnia bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopni) jest niecelowe. Przyjęte obecnie w wielu polskich uczelniach wymagania dotyczące dyplomu magisterskiego, ustalone na poziomie odpowiadającym możliwościom ich realizacji przez większość studentów w warunkach masowego kształcenia, i związany z nimi poziom kompetencji nie odpowiadają ugruntowanemu w tradycji szkolnictwa wyższego w Polsce i w innych krajach rozumieniu dyplomu magisterskiego. Kluczowym problemem jest zatem zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia na studiach II stopnia, co nie jest możliwe w warunkach masowego i mało zróżnicowanego kształcenia.

Komentarz:
- Model masowego kształcenia na poziomie studiów I stopnia i bardziej elitarnego na poziomie studiów II stopnia – wywodzący się z tradycji anglosaskiej – odpowiada koncepcji stanowiącej jeden z fundamentalnych postulatów w Procesie Bolońskim. Natomiast model, w którym liczba studentów studiów II stopnia jest porównywalna z liczbą studentów studiów I stopnia, nie powinien być traktowany jako realizacja postulatów Procesu Bolońskiego – w istocie jest ich zaprzeczeniem.
- W warunkach masowości nie jest możliwe prowadzenie na studiach II stopnia kształcenia opartego na badaniach (*research-based education*), stanowiącego – zgodnie ze standardami europejskimi (Statut European University Association) – wyróżnik uczelni o charakterze uniwersyteckim (akademickim).

Podjęcie próby stworzenia warunków do podniesienia jakości kształcenia przez znaczące ograniczenie w krótkim czasie odsetka osób podejmujących studia II stopnia bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia w wyniku restrykcyjnej selekcji kandydatów lub metodami administracyjnymi (ograniczenia w dostępie do studiów II stopnia) jest niecelowe i nierealne, m.in. ze względu na przewidywany opór ze strony studentów, spowodowany:
- siłą tradycji akademickiej, związanej z identyfikowaniem pełnych studiów wyższych z tytułem magistra (niską akceptację dyplomu licencjata/inżyniera jako świadectwa ukończenia studiów wyższych w środowisku akademickim);
- nienajlepszym projektowaniem studiów I stopnia przez uczelnie, a zwłaszcza brakiem jasnej i zrozumiałej definicji efektów kształcenia związanych z ukończeniem studiów I stopnia;
- nikłą świadomością zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym wśród pracodawców i ich ograniczonym zaufaniem do kwalifikacji absolwentów studiów I stopnia;
- wymaganiami dotyczącymi formalnych kwalifikacji osób zatrudnianych (w niektórych instytucjach warunkiem podjęcia pracy na wielu stanowiskach jest dyplom magisterski).

Zapewnianie odpowiedniej jakości kształcenia na studiach II stopnia powinno przebiegać w sposób „ewolucyjny" poprzez:
- różnicowanie uczelni i charakteru (profilu) prowadzonych studiów II stopnia oraz tworzenie warunków sprzyjających mobilności pionowej (w szczególności, przyjęcie odpowiednich zasad rekrutacji na studia II stopnia);
- weryfikowanie – w ramach procedur akredytacji – zgodności kompetencji studentów i absolwentów studiów II stopnia z wymaganiami wynikającymi z KRK i sprawne stosowanie przewidzianych w prawie sankcji wobec uczelni nieprzestrzegających przyjętych standardów (aż do likwidacji jednostki lub uczelni prowadzącej studia).

Dalszy ilościowy rozwój studiów III stopnia (studiów doktoranckich) – zwłaszcza w warunkach gdy mało atrakcyjne perspektywy finansowe zniechęcają wielu bardzo dobrych kandydatów do ich podjęcia – rodzi niebezpieczeństwo obniżania jakości tych studiów i obniżenia poziomu prac doktorskich (obserwujemy to już dziś). Sensowne jest zatem ograniczenie wzrostu liczby osób studiujących.

Komentarz:

– Nie jest oczywiste, że postulat znacznego zwiększania liczby osób kształconych na poziomie doktorskim, uzasadniany – zwłaszcza w środowisku akademickim – zarówno oczekiwanymi zmianami na rynku pracy (gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje coraz większej liczby fachowców mających umiejętność prowadzenia badań), jak i koniecznością zapewnienia właściwych warunków rozwoju społecznego (społeczeństwo potrzebuje odpowiednio wykształconych elit) – jest uzasadniony, a jego realizacja odpowiada potrzebom społecznym. Już dziś młodzi doktorzy mają problem ze znalezieniem zatrudnienia odpowiadającego ich kwalifikacjom, co rodzi zrozumiałe frustracje. Niezbędna jest rzetelna analiza zapotrzebowania rynku/społeczeństwa na osoby z kwalifikacjami na poziomie doktorskim. Realnym problemem jest obecnie nie tyle zwiększenie liczby doktorantów, co właściwe „zagospodarowanie" osób uzyskujących stopień naukowy (także ze względu na uzyskiwane dochody), stwarzające motywacje do podejmowania kształcenia na studiach III stopnia przez najlepszych absolwentów studiów II stopnia.
– W wyniku obserwowanego w Polsce przez ostatnich kilkanaście lat dynamicznego rozwoju ilościowego studiów doktoranckich wystąpiły trudności z utrzymaniem jednakowych wymogów stawianych rozprawom doktorskim przygotowywanym przez uczestników studiów stacjonarnych, którymi są w większości osoby zakładające dalszą karierę naukową, oraz rozprawom napisanym przez uczestników studiów niestacjonarnych, realizujących najczęściej karierę zawodową poza uczelniami i innymi instytucjami naukowymi.
– Dobre studia doktoranckie są kosztowne. Sensowne ograniczenie wzrostu liczby osób studiujących (finansowanych ze środków publicznych) stwarza większe możliwości zapewnienia im właściwych warunków prowadzenia badań i odpowiedniego statusu materialnego – niezbędnych dla pozyskania odpowiednich kandydatów i zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Statystyczna „bylejakość" kształcenia na poziomie doktorskim (nawet przy imponujących wskaźnikach ilościowych) nie przyciągnie kandydatów z zagranicy, ani nie przyczyni się do poprawy międzynarodowej pozycji polskich uczelni i polskiego szkolnictwa wyższego. Nie stanie się także magnesem dla najlepszych polskich kandydatów, którzy z pewnością będą otrzymywać atrakcyjne oferty kształcenia za granicą.

6.2. Wyrównywanie szans edukacji na poziomie wyższym

Równość w szkolnictwie wyższym – jak na każdym inny poziomie kształcenia – ma dwa aspekty[43]:
– równość w dostępie do kształcenia (*equity of access*),
– równość szans sukcesu (*equity of outcomes*), odnosząca się do możliwości ukończenia studiów i uzyskania korzyści z tego wynikających.

Zapewnienie równości w dostępie do kształcenia w wyniku znacznego zwiększenia dostępu do studiów dla osób o niższym statusie socjalno-ekonomicznym i słabo reprezentowanych nie jest równoznaczne z wyrównywaniem szans edukacji na poziomie wyższym.

Zwiększenie dostępu do studiów dla osób o niższym statusie socjalno-ekonomicznym i słabo reprezentowanych jest jednym priorytetów na najbliższą dekadę, przyjętych w 2009 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim. Co więcej, ministrowie zobowiązali się do wytyczenia konkretnych ilościowych miar charakteryzujących postęp w tym zakresie (obok miar charakteryzujących zwiększenie dostępności studiów w ogólnym wymiarze)[44].

---

[43] *Communique 2009 World Conference on Higher Education...*, dz. cyt.; *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OECD, 2008, rozdz. 6; a także J. Brennan and R. Naidoo, *Higher Education and the Achievement (or Prevention) of Equity and Social Justice*, [w:] *Higher Education Looking Forward: Relations between Higher Education and Society*, European Science Foundation. September 2007.

[44] *The Bologna Process 2020** HYPERLINK..., dz. cyt.

Wyrównywanie szans dostępu do kształcenia na poziomie wyższym dla kandydatów ze wszystkich warstw i grup społecznych (zapewnienie dostępu osobom mającym możliwość sprostania wymaganiom, a niemogącym płacić za studia) powinno być realizowane przede wszystkim przez stosowanie odpowiednich instrumentów finansowych.

Zwiększeniu dostępu do studiów grupom o niższym statusie socjalno-ekonomicznym i słabo reprezentowanym służy także m.in.:
– prowadzenie akcji informacyjno-promocyjnej w szkołach średnich, zwłaszcza na obszarach odległych od dużych ośrodków akademickich, zachęcającej do podejmowania studiów i wskazującej wynikające z tego korzyści (zob. rozdz. 13.1);
– racjonalne rozmieszczenie uczelni (także ich filii, wydziałów i ośrodków zamiejscowych), tak aby stworzyć studentom – zwłaszcza na studiach I stopnia – możliwości uczęszczania na zajęcia (lub korzystania ze sprawnie działających punktów konsultacyjnych w przypadku studiów „na odległość") w pobliżu miejsca zamieszkania;
– tworzenie warunków technicznych do realizacji kształcenia na odległość (zob. rozdz. 8.2 i 11.5).

Komentarz:
Postulat dotyczący racjonalizacji rozmieszczenia uczelni nie stoi w sprzeczności z dążeniem do redukcji ich liczby. Dotarcie z ofertą edukacyjną w pobliże miejsca zamieszkania studenta nie musi oznaczać tworzenia lokalnej uczelni – filia, wydział czy ośrodek zamiejscowy innej uczelni może pełnić tę rolę nawet skuteczniej, umożliwiając – choćby okazjonalny – kontakt z dużym ośrodkiem akademickim.

Wyrównywaniu szans dostępu do kształcenia na poziomie wyższym dla kandydatów ze wszystkich warstw i grup społecznych sprzyja otwartość i drożność systemu edukacji – łącznie z kształceniem na poziomie szkół średnich – stwarzająca możliwość kontynuacji kształcenia niezależnie od przebiegu dotychczasowej ścieżki edukacyjnej (kluczowy jest brak ślepych uliczek – *dead ends*[45]).

Polski system edukacyjny zapewnia równość szans w rozumieniu bardzo prosto interpretowanej równości dostępu, a nie równości szans sukcesu, tzn. szans ukończenia studiów. Dla wyrównywania szans edukacji na poziomie wyższym niezbędne jest odpowiednie wsparcie – przede wszystkim finansowe (ze środków publicznych) – osób z grup słabo reprezentowanych, a także pomoc ze strony uczelni w rozwiązywaniu ich problemów socjalnych i osobistych.

Stworzenie równych szans studiowania osobom niepełnosprawnym wymaga nie tylko usuwania barier architektonicznych, lecz także uświadomienia ich potrzeb nauczycielom (przygotowanie ich do specyficznych zadań dydaktycznych), wyposażenia uczelni w niezbędne narzędzia dydaktyczne, zależne od rodzaju niesprawności studenta i zapewnienia opieki psychologicznej oraz rehabilitacyjnej.

Komentarz:
Wiele możliwości wyrównywania szans edukacji na poziomie wyższym (w zakresie dostępu i odniesienia sukcesu) wiąże się ze skuteczną realizacją idei uczenia się przez całe życie (zob. rozdz. 3). Zwłaszcza różnicowanie oferty dydaktycznej i form kształcenia zwiększa szansę na zainteresowanie potencjalnych odbiorców którąś z tych form.

[45] *Tertiary Education* ..., dz. cyt., rozdz. 6.

6.3. Warunki przyjęcia na studia i zasady rekrutacji

Dostępność studiów i wyrównywanie szans w tym zakresie ma związek z rozwiązaniami w kwestii rekrutacji na studia, a zwłaszcza z zapewnieniem „sprawiedliwości" i przejrzystości procedur rekrutacji na studia.

W niektórych krajach wyrównywanie szans dostępu do kształcenia na poziomie wyższym jest realizowane przez pozytywną dyskryminację w procesie rekrutacji i rezerwowanie pewnej liczby miejsc dla kandydatów z grup słabo reprezentowanych (takie rozwiązanie jest postulowane przez nawet tak liberalnie nastawione organizacje jak Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju[46]). Wprowadzenie tego mechanizmu w Polsce byłoby trudne, przede wszystkim z powodu uwarunkowań „historycznych".

Należy utrzymać zasadę, że określenie warunków przyjęcia na studia i zasad rekrutacji opiera się na wynikach egzaminu maturalnego.

Uczelnie (jednostki prowadzące studia) powinny być uprawnione do przeprowadzania w procesie rekrutacji dodatkowych sprawdzianów umiejętności (lecz raczej nie wiedzy) i uwzględniania ich wyników – obok wyników egzaminu maturalnego – w postępowaniu rekrutacyjnym. Dodatkowe sprawdziany powinny być jednak z zasady przeprowadzane jedynie wówczas, gdy studia wymagają szczególnych uzdolnień (m.in. w uczelniach artystycznych i akademiach wychowania fizycznego) lub w przypadku bardzo dużej liczby kandydatów na jedno miejsce, i powinny się odbywać z zachowaniem co najmniej takiego samego poziomu wymagań, sposobów oceny oraz przejrzystości i obiektywności postępowania jak na egzaminie maturalnym.

Komentarz:

– Oparcie rekrutacji na wynikach egzaminu maturalnego czyni proces przyjęć na studia przejrzystym i zapobiega nieuczciwym praktykom w tym zakresie. Najważniejszą zaletą takiego rozwiązania, niepozostawiającego uczelni żadnego mechanizmu dodatkowej oceny kandydata (np. w formie egzaminów ustnych), stwarzającego pole do ewentualnych nadużyć, jest wyraźny przekaz społeczny. Ponadto, uwalnia ono władze uczelni i wydziałów oraz przedstawicieli środowiska akademickiego zaangażowanych bezpośrednio lub pośrednio w proces rekrutacji od prób nacisku, sugerujących określone ukształtowanie listy osób przyjętych na studia.
– Warto zauważyć, że przyjęcia na najbardziej renomowane uczelnie zagraniczne (także na studia na poziomie *graduate*) dokonywane są w oparciu o wyniki standaryzowanych testów/egzaminów. Celowość przeprowadzania egzaminów przez uczelnie – wobec związanych z tym kosztów i problemów organizacyjnych – nie jest zatem oczywista. Celowe są natomiast działania zmierzające do doskonalenia egzaminów maturalnych (zob. rozdz. 13.1).

Wobec zmienności zasad przeprowadzania i oceniania egzaminu maturalnego oraz wdrażania idei uczenia się przez całe życie należy określić – być może centralnie – ogólne warunki przyjęć i zasady rekrutowania na studia I stopnia osób, które zamierzają podjąć te studia niebezpośrednio po ukończenia szkoły średniej (niekiedy po upływie wielu lat).

Uczelnie powinny dążyć do ustabilizowania zasad rekrutacji na studia i uczynienia przewidywalnymi ewentualnych zmian w tym zakresie. Zasady powinny być wspólne dla jak największych obszarów kształcenia (grup wydziałów) w ramach uczelni (najlepiej – dla całej uczelni); wówczas rekrutacja na nowo wprowadzony – np. w ramach dostosowywania się do potrzeb rynku pracy – kierunek studiów mogłaby się odbywać „natychmiast", według wcześniej przyjętych zasad.

[46] *Tertiary Education ...*, dz. cyt., rozdz. 6.

Pożądane jest upowszechnienie praktyki wspólnego lub mało zróżnicowanego kształcenia na pierwszym (i ew. drugim) roku studiów I stopnia w ramach uczelni lub szkoły (rozumianej jako jednostka organizacyjna uczelni, grupująca kilka wydziałów). Decyzje rekrutacyjne dotyczyłyby wówczas przyjęcia na uczelnię (do szkoły), a nie na konkretny kierunek/program studiów (na wydział lub do innej jednostki odpowiedzialnej za realizację końcowej fazy studiów i wydającej dyplomy ukończenia studiów).

Zasady przyjęć na studia II i III stopnia powinny być określane przez uczelnie, realizujące w tym obszarze strategie zgodne z ich aspiracjami i możliwościami. Jest jednak pożądane, aby poszczególne stopnie studiów były otwarte dla kandydatów o różnym profilu uzyskanego dotychczas wykształcenia w szkołach różnego typu. Należy zatem dążyć do eliminowania przyjętych przez niektóre uczelnie regulacji ograniczających prawo do podejmowania studiów II stopnia absolwentom studiów I stopnia na innym kierunku i eliminujących w ten sposób pożądaną w systemie mobilność pionową.

Komentarz:
Realizacja powyższego postulatu wymaga odpowiedniego projektowania programów studiów (zob. rozdz. 8.1).

Zasady przyjęć na studia II stopnia muszą zapewnić równe prawa wszystkim kandydatom – nie mogą preferować „własnych" absolwentów studiów I stopnia, a jednocześnie muszą stwarzać im możliwości uczciwej konkurencji z absolwentami „zewnętrznymi", w warunkach gdy wyniki studiów I stopnia (np. średnia z ocen) zostały uzyskane w nieporównywalnych warunkach. Docelowo, można rozważać wykorzystanie w procesie rekrutacji na studia II stopnia wyników odpowiednio zaprojektowanych standaryzowanych egzaminów, którym poddawani byliby wszyscy absolwenci studiów I stopnia, którzy zamierzają ubiegać się o przyjęcie na studia II stopnia (takich jak GRE, stosowany w USA)[47].

7. Prowadzenie studiów

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji ma wpływ m.in. na sposób określenia warunków prowadzenia studiów, sposób definiowania reguł kształcenia, rozwiązania w zakresie rekrutacji na studia, a także organizację systemu studiów i procesu kształcenia.

7.1. Warunki prowadzenia studiów

W związku z będącymi następstwem wprowadzenia KRK:
– postulowanymi zmianami zmierzającymi do zastąpienia ustalanej centralnie listy kierunków studiów szeroką ofertą programów studiów, oferowanych przez uczelnie w określonych dziedzinach wiedzy,
– przewidywanymi zmianami w podejściu do akredytacji, zakładającymi przechodzenie w kierunku akredytacji instytucjonalnej,
– postępującym różnicowaniem form prowadzenia studiów,
warunki prowadzenia studiów, określające m.in. wymagania dotyczące zasobów materialnych oraz kadrowych (obecnie mające formę tzw. minimum kadrowego), powinny być redefiniowane i wiązane przede wszystkim z jednostką prowadzącą studia, a w znacznie mniejszym stopniu – z określonym kierunkiem/programem i formą prowadzenia studiów. W szczególności, ich zakres i stopień szczegółowości nie powinien utrudniać tworzenia programów interdyscyplinarnych, czy prowadzonych wspólnie przez dwie lub więcej uczelni.

[47] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*, Bruegel 2008, s. 52.

Pożądane jest zróżnicowanie wymagań związanych z uprawnieniami do prowadzenia studiów w zależności od profilu (profili) tych studiów:
– Dla jednostek prowadzących studia o profilu badawczym wymagania kadrowe byłyby wyższe zarówno ilościowo, jak i ze względu na formalne kwalifikacje pracowników.
– Dla jednostek prowadzących studia o profilu praktycznym wymagania dotyczące kwalifikacji kadry obejmowałyby doświadczenie zawodowe związane z pracą poza uczelnią (zob. rozdz. 4.2).

Docelowo nauczyciel akademicki powinien być wliczany do wymagań związanych z uprawnieniami do prowadzenia studiów (mających obecnie formę „minimum kadrowego") tylko w jednej uczelni (lub jednostce prowadzącej studia), tak jak to ma miejsce w przypadku uprawnień do nadawania stopni naukowych.

Przy ocenie prawidłowości zaliczenia osoby niemającej formalnych kwalifikacji z danej dziedziny wiedzy (np. osoby będącej doktorem habilitowanym nauk technicznych, „firmującej" studia w zakresie zarządzania) do „minimum kadrowego" przez jednostkę prowadzącą studia kluczowe znaczenie powinien mieć dorobek naukowy w tej dziedzinie.

Niezbędne jest określenie warunków prowadzenia studiów podyplomowych i innych form kształcenia, które związane są z uzyskaniem kwalifikacji formalnych (i odpowiadających im dyplomów, świadectw) określonych w KRK.

Niezależnie od przyjętych regulacji dotyczących minimów kadrowych, musi funkcjonować baza danych pozwalająca stwierdzić, czy wymagania związane z uprawnieniami do prowadzenia studiów (obecnie mające formę „minimum kadrowego") są spełnione, tzn. czy każdy wliczany do „minimum kadrowego" nauczyciel akademicki ma odpowiednie uprawnienia i nie „firmuje" niedozwolonej liczby innych programów studiów.

7.2. Reguły kształcenia

Ustalone centralnie (na szczeblu ministerialnym) reguły kształcenia powinny odwoływać się do KRK, gdzie dla każdego wyodrębnionego poziomu studiów określone są:
– liczba punktów ECTS,
– ogólne efekty kształcenia, niezwiązane z dziedziną studiów,
– „dziedzinowe" efekty kształcenia.

Reguły kształcenia powinny określać ponadto:
– dodatkowe – zależne od dziedziny studiów – wymagania związane z uzyskaniem określonego profilu kwalifikacji, dotyczące zwłaszcza konieczności realizacji prac/projektów dyplomowych i formy tych prac oraz wymiaru praktyk;
– minimalną liczbę godzin zajęć na studiach stacjonarnych oraz minimalną – w ogólności zależną od profilu – liczbę punktów ECTS związanych z zajęciami służącymi wyrabianiu określonych umiejętności (np. z zajęciami projektowymi w przypadku kształcenia inżynierów).

Reguły kształcenia powinny być określone na tyle elastycznie, aby umożliwiać wykorzystywanie – w coraz większym zakresie – narzędzi używanych obecnie przede wszystkim przy nauczaniu na odległość oraz wdrażanie innowacyjnych rozwiązań, takich jak nauczanie zorientowane problemowo/projektowo, czy też realizowanie eksperymentalnych, autorskich koncepcji dydaktycznych.

7.3. Organizacja studiów

W celu ułatwienia wymiany akademickiej pożądane byłyby:
– harmonizacja, a przynajmniej pewna konwergencja kalendarza akademickiego w polskich uczelniach (dwa semestry w roku akademickim z ew. dodatkowym okresem studiowania w czasie wakacji letnich; wspólne daty rozpoczęcia semestru zimowego i letniego; taka sama liczba tygodni zajęć);
– lepsze dopasowanie kalendarza akademickiego w uczelniach polskich do rozwiązań w innych krajach europejskich (z inicjatywy Szwajcarskiej Konferencji Rektorów – CRUS podjęto dyskusję nad „lekką harmonizacją" dat w kalendarzu akademickim, aby zbliżyć do siebie terminy rozpoczęcia semestru zimowego i letniego w poszczególnych krajach[48]);
– elastyczne rozwiązania w zakresie organizacji zajęć, umożliwiające wykorzystanie potencjału profesorów wizytujących, np. przez zajęcia skomasowane w krótkim czasie;
– wydzielenie w planie studiów „okienek mobilności" (*mobility windows*), np. konkretnych semestrów, w których zaplanowane są przedmioty możliwe do zrealizowania poza macierzystą uczelnią;
– skomponowanie programu studiów w oparciu o „wymienne" moduły, tzn. większe jednostki programowe (złożone z kilku przedmiotów), którym przypisuje się jednakową liczbę punktów ECTS.

W celu ułatwienia wymiany akademickiej, a także dostosowania systemu do różnej długości czasu trwania studiów i mobilności pionowej (przy zróżnicowanej – w skali systemu – długości studiów na każdym z poziomów) pożądane byłoby powszechne stosowanie w polskich uczelniach semestralnego systemu rozliczeń osiągnięć studenta i symetryzacja organizacji obu semestrów (w szczególności podobny układ i czas trwania obu sesji egzaminacyjnych).

Dla zwiększenia czytelności dyplomów polskich uczelni i ułatwienia mobilności pionowej celowe byłoby:
– ujednolicenie skali ocen stosowanej w polskich uczelniach;
– ujednolicenie sposobu określania ostatecznego wyniku studiów, uwidocznionego na dyplomie;
– klasyfikowanie (pozycjonowanie) absolwentów poszczególnych programów studiów i podawanie tej informacji w dokumentach związanych z ukończeniem studiów.

W celu usprawnienia realizacji procesu kształcenia oraz jego dokumentowania niezbędne jest stosowanie odpowiednich narzędzi informatycznych. Powinny to być narzędzia wspólne dla wszystkich uczelni (zob. rozdz. 8.3 i 11.5).

Komentarz:
W okresie przejściowym obok systemu prowadzenia dokumentacji elektronicznej (także w celu kontroli poprawności jego działania) stosowane byłyby niektóre z „tradycyjnych" rozwiązań. W szczególności – dla zachowania tradycji akademickiej – studentowi byłby wydawany indeks i pozostawiona możliwość uzyskiwania wpisów.

7.4. Profesjonalizacja działań uczelni w zakresie organizacji i realizacji procesu kształcenia

W zgodzie w obserwowaną na świecie tendencją[49], uczelnie (władze uczelni) powinny przejąć wiodącą rolę w kształtowaniu koncepcji i sposobów realizacji procesu dydaktycznego, nie

[48] *Academic year schedules for European Universities (2004/2005)*, Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS), materiał udostępniony na posiedzeniu sekretarzy generalnych krajowych konferencji rektorów, 2008.
[49] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education UNESCO 2009, s. 115–121.

pozostawiając tego zadania poszczególnym jednostkom organizacyjnym prowadzącym kształcenie.

Zmiany zachodzące w organizacji procesu kształcenia w uczelniach, metodach i technikach nauczania oraz stosowanie nowych narzędzi wymagają doskonalenia zawodowego kadry zatrudnionej na uczelniach (co może być traktowane jako realizacja idei uczenia się przez całe życie w odniesieniu do tej grupy zawodowej):

– Osoby mające wpływ na organizację procesu kształcenia, tzn. prorektorzy i prodziekani odpowiedzialni za kształcenie oraz podległy im personel, członkowie komisji i zespołów realizujących zadania związane z projektowaniem i oceną procesu dydaktycznego, w tym osoby odpowiedzialne za przygotowanie programów studiów oraz wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, powinny poznać przede wszystkim zagadnienia związane z KRK oraz systemami zapewniania jakości kształcenia.
– Nauczyciele akademiccy powinni poznać przede wszystkim koncepcję efektów kształcenia oraz doskonalić swą wiedzę i umiejętności w zakresie nowoczesnych metod, technik i narzędzi wykorzystywanych w kształceniu na poziomie wyższym; jednym z celów takiego kształcenia byłoby eliminowanie nowej formy „bariery cyfrowej" (*digital divide*) między studentami i kadrą nauczającą, wynikającej z powiększającej się międzypokoleniowej luki w umiejętnościach korzystania z nowoczesnych technik ICT.

Inwestowanie w rozwój umiejętności kadry i zapewnienie jej możliwości doskonalenia zawodowego m.in. przez odpowiednie inwestycje będzie w najbliższej dekadzie jednym z priorytetowych zadań i obowiązków uczelni[50].

Oczekiwane i pożądane zmiany w organizacji kształcenia oraz metodach i technikach nauczania wymagają zapewnienia przez uczelnię stałego wsparcia metodycznego i technicznego dla procesu dydaktycznego. Możliwym rozwiązaniem jest utworzenie w tym celu specjalnego ośrodka czy komórki organizacyjnej[51]. Prostymi przykładami działań realizowanych przez taką komórkę są:

– tworzenie/dostosowywanie narzędzi edukacyjnych opartych na wykorzystaniu internetu do potrzeb poszczególnych jednostek prowadzących studia lub konkretnych przedmiotów;
– wspomaganie nauczycieli i studentów w korzystaniu z nowo wprowadzonych narzędzi edukacyjnych;
– opracowanie mechanizmów ankietowania studentów, dostosowanych do nowych metod kształcenia, istotnie różnych od tradycyjnego przekazywania wiedzy w formie wykładów i egzekwowania jej znajomości w formie egzaminów.

8. Kształcenie ukierunkowane na studenta

Jednym z zasadniczych kierunków zmian w szkolnictwie wyższym, charakteryzujących proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jest odmienne od powszechnie dotychczas stosowanego podejścia do procesu kształcenia. Zamiast patrzeć na ten proces od strony „wejścia" (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy – czego i jak będziemy uczyli), w coraz większym stopniu patrzymy na ten proces od strony „wyjścia" (spojrzenie z punktu widzenia studenta – co student/absolwent będzie wiedział i umiał). W tym podejściu kluczowe znaczenie ma myślenie w kategoriach efektów kształcenia (uczenia się).

[50] *Communique 2009 World Conference on Higher Education...*, dz. cyt.; zob. też B. Gourley, *Beyond talk: action for the next ten years – an institutional view*, invited speech, UNESCO World Congress of Higher Education, 2009, http://www.open.ac.uk/vice-chancellor/Speeches_3A00_Publications.html.

[51] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt., s. 117.

Komentarz:
Patrzenie na proces kształcenia z punktu widzenia studenta jest często przedstawiane jako nowe zjawisko, czy też zmiana paradygmatu kształcenia. Tymczasem, takie właśnie podejście jest częścią najlepszych tradycji akademickich, sięgających początków uniwersytetów europejskich[52].

Innym przejawem wdrażania idei kształcenia ukierunkowanego na studenta jest traktowanie studenta w sposób podmiotowy – stworzenie mu możliwości współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia, a zarazem obarczenie go odpowiedzialnością za podejmowane decyzje (przy zapewnieniu odpowiedniej informacji, doradztwa i pomocy).

To podejście, w powiązaniu z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, powinno znaleźć odzwierciedlenie m.in. w programach studiów, metodach i technikach nauczania, zasadach studiowania (regulaminie studiów) i innych elementach związanych z organizacją procesu kształcenia, a także w uregulowaniach dotyczących praw i obowiązków studenta.

8.1. Koncepcja programowa i program studiów

Koncepcja programowa studiów wynika ze sposobu rozstrzygnięcia podstawowych dylematów, związanych z kształceniem[53]:
– W jakim stopniu konkurencyjność absolwenta na rynku pracy powinna być nadrzędnym celem kształcenia? Jak ważną rolę w procesie kształcenia powinno odgrywać kształtowanie postaw i systemu wartości? Na ile kształcenie powinno być oparte na koncepcji odpowiedzialności społecznej i świadomości potrzeby ochrony środowiska?
– Jak kształcić, aby zapewnić zatrudnialność absolwentów studiów? Jak równoważyć bieżące potrzeby rynku pracy, artykułowane przez większość pracodawców i studentów, z długoterminową perspektywą kariery zawodowej absolwentów? Jak zapewnić właściwą równowagę między kształceniem ogólnym i specjalistycznym?[54]

Rozstrzygnięcie tych dylematów powinno znaleźć odzwierciedlenie w definicji Krajowych Ram Kwalifikacji, a ściślej – efektów uczenia się związanych z poszczególnymi poziomami i, ewentualnie, profilami kształcenia. W ramach tych ograniczeń, uczelnie powinny mieć jednak dostatecznie dużo swobody, aby realizować własne koncepcje programowe. Powinno to zaowocować zarówno programami specjalistycznymi, ukierunkowanymi na przygotowanie do konkretnego zawodu, jak i programami kształcącymi w szerokim, interdyscyplinarnym obszarze (*general education*, *liberal education*)[55].

Naturalnym następstwem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji i tworzenia „standardów kształcenia" w oparciu o efekty kształcenia, a także związanego z tym nowego podejścia do akredytacji, powinno być redefiniowanie „zawartości" programów studiów i nowe podejście do tworzenia programów studiów (jako program studiów rozumiemy zestaw przedmiotów i innych modułów dydaktycznych i związanych z nimi efektów kształcenia, których zaliczenie prowadzi do uzyskania dyplomu ukończenia studiów).

Początkowa część studiów I stopnia (zwłaszcza o profilu ogólnym lub badawczym) powinna służyć wyrabianiu umiejętności ogólnych i kształtowaniu postaw; „ukierunkowanie" powinno następować

[52] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe...*, dz. cyt. rozdz. 9.
[53] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe...*, dz. cyt. rozdz. 4.6.
[54] J. Brennan and R. Naidoo, *Higher Education and the Achievement...*, dz. cyt.
[55] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt., s. 115.

dopiero na trzecim roku studiów[56]. Absolwenci takich studiów powinni być dobrze przygotowani do podjęcia studiów II stopnia na wielu różnych kierunkach.
Niezbędne jest „otwarcie programowe" dwustopniowej struktury studiów, tzn. zmiany zmierzające ku temu, aby studia II stopnia stanowiły oddzielną całość edukacyjną, otwartą dla kandydatów o różnym profilu dotychczasowego wykształcenia.

Największe potrzeby i oczekiwania – zarówno ze strony pracodawców, jak i studentów[57] – związane z reformowaniem programów studiów dotyczą wprowadzenia zajęć kształtujących umiejętności przydatne w miejscu pracy (lecz także poza miejscem pracy). Istotne są przy tym dwa rodzaje umiejętności:
– umiejętności związane z wykonywaniem konkretnego zawodu (prawnika, lekarza, architekta, aktora itp.), nabywane podczas zajęć o charakterze praktycznym, prowadzonych na uczelni lub podczas praktyk odbywanych poza uczelnią;
– umiejętności o charakterze ogólnym, niezwiązane bezpośrednio z kierunkiem studiów (*generic skills*, *transferable skills*, *personal skills*, *universal skills*, *soft skills*, *core skills*), przydatne niezależnie od charakteru wykonywanej pracy zawodowej, a wśród nich fundamentalna – w warunkach realizacji idei uczenia się przez całe życie – umiejętność samokształcenia.

Określenie zestawu umiejętności ogólnych, w które uczelnia powinna „wyposażyć" absolwenta, było i jest tematem wielu projektów europejskich (najbardziej znaną inicjatywą w tym zakresie był projekt *Tuning*[58]). Typowy zestaw takich umiejętności obejmuje[59]:
– umiejętności „intelektualne", takie jak zdolność analizowania, krytycznej oceny, syntezy, rozwiązywania problemów, gromadzenia, strukturalizowania i wykorzystywania informacji oraz umiejętność interpretowania i przetwarzania danych numerycznych, np. do celów statystycznych;
– umiejętność komunikowania się (w mowie i w piśmie);
– umiejętności organizacyjne, takie jak samodzielność, zdolność podejmowania inicjatyw, umiejętność zarządzania czasem i innymi zasobami;
– umiejętności interpersonalne, takie jak umiejętność pracy w zespole, umiejętność motywowania innych osób, umiejętność adaptacji do nowych warunków;
– umiejętność prowadzenia badań;
– umiejętność posługiwania się komputerem;
– znajomość języków obcych.

Kształcenie ukierunkowane na zdobywanie przez studenta umiejętności ogólnych może być realizowane w ramach specjalnie w tym celu zaprojektowanych i prowadzonych zajęć; może też być „wkomponowane" w zajęcia służące przede wszystkim zdobywaniu wiedzy i umiejętności związanych z kierunkiem studiów.

Komentarz:
– Postulowane zmiany w programach studiów, zmierzające do nadania większego znaczenia kształtowaniu umiejętności, zostaną wymuszone w wyniku wprowadzenia KRK (pod warunkiem właściwego zaprojektowania KRK).
– Konieczność zwiększenia wymiaru zajęć kształtujących umiejętności o charakterze ogólnym widzi 3/4 ankietowanych przedstawicieli nauczycieli akademickich (*teaching professionals*) z różnych krajów[60].

[56] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda...*, dz. cyt., s. 17–18.
[57] M. Vukasovic, *Deconstructing and reconstructing employability*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. B 1.4-2 (2006), Raabe Academic Publishers; M. Klemencic, *The Bologna process and student expectations*", [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. A 1.1-3 (2006), Raabe Academic Publishers.
[58] *Tuning: Harmonizacja struktur kształcenia w Europie – Wprowadzenie do projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2008.
[59] M. Klemencic, *The Bologna process*..., dz. cyt.
[60] *Tertiary Education...,* dz. cyt, rozdz. 6.

Niezbędne jest zróżnicowanie zawartości programów studiów prowadzonych na danym kierunku przez różne uczelnie/jednostki, tak aby uwzględniały one możliwości edukacyjne studentów (zróżnicowane w zależności od uczelni, wydziału, a nawet specjalności).

Komentarz:
Nadmierne ambicje i oczekiwania kadry akademickiej, przejawiające się często w próbach przekazania wiedzy o charakterze teoretycznym studentom zupełnie nieprzygotowanym do percepcji tego typu zagadnień, owocują nie tylko frustracją studentów i wykładowców, lecz powodują także, że efekty kształcenia – w sensie wartości dodanej – są znacznie gorsze niż w przypadku, gdyby realizowano mniej ambitny program studiów.

Pożądane jest uelastycznienie programów studiów oferowanych przez uczelnie w połączeniu z indywidualizacją programów studiów, tzn. stworzeniem studentowi możliwości wyboru przedmiotów (i, jeśli to możliwe, osób prowadzących zajęcia) oraz dopasowania – w pewnym zakresie – ich zestawu do zainteresowań, w tym także zainteresowań z pogranicza różnych dyscyplin, kierunków i specjalności, a jednocześnie wprowadzenie mechanizmów zabezpieczających przed przypadkowymi, chaotycznymi poczynaniami w tym zakresie.

Komentarz:
Uelastycznienie programów studiów w znacznym stopniu ogranicza motywację do studiowania na dwóch kierunkach; eliminuje więc w istocie problemy związane z finansowymi aspektami takiego podejścia do kształcenia.

Realizacji postulatu uelastycznienia programów studiów sprzyja m.in.[61]:
- kształcenie w szerokich dziedzinach, odpowiadających dzisiejszym makrokierunkom i studiom międzykierunkowym;
- stworzenie bogatej oferty programowej (oferty przedmiotów) i jej strukturalizacja (pogrupowanie przedmiotów w „klasy tematyczne”);
- umożliwienie studentowi daleko idącej obieralności przedmiotów, np. przez sformułowanie wymagań programowych (warunków ukończenia studiów) w następujący sposób: obok zaliczenia pewnej (ograniczonej) liczby przedmiotów obowiązkowych wymagane jest zdobycie określonej liczby punktów za zaliczenie wybranych przez studenta przedmiotów należących do odpowiednich grup (przedmiotów należących do określonych klas tematycznych, przedmiotów o określonym poziomie zaawansowania itp.);
- konsekwentne stosowanie zasady transferowania osiągnięć – uznawanie efektów kształcenia osiągniętych w wyniku realizacji przez studenta pojedynczych przedmiotów lub większej części programu studiów poza instytucją prowadzącą studia, uznawanie efektów osiągniętych w wyniku realizacji kształcenia w formach nietradycyjnych (studenckie koła naukowe, szkoły letnie itp.) oraz kształcenia nieformalnego – poza systemem szkolnictwa wyższego.

Programy studiów oraz zasady studiowania (omówione niżej) powinny być definiowane na tyle elastycznie, aby umożliwić studentom skorzystanie z możliwości odbycia części studiów w innej uczelni – w kraju lub za granicą (jednego lub dwóch semestrów w przypadku studiów I stopnia, jednego semestru w przypadku studiów II stopnia) bez konieczności wydłużania czasu trwania studiów.

---

[61] J. Woźnicki (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996; A. Kraśniewski, *Zapewnianie elastyczności systemu kształcenia akademickiego*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Inst. Spraw Publicznych, 1999.

Zalecana procedura projektowania programu studiów powinna obejmować następujące fazy[62]:
(1) określenie – przez jednostkę prowadzącą studia – szczegółowych efektów kształcenia, odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów; efekty te określone są z uwzględnieniem m.in. misji, posiadanych zasobów kadrowych i materialnych przy współudziale studentów i interesariuszy zewnętrznych (m.in. pracodawców);
(2) opracowanie wstępnego projektu programu studiów, określającego zbiór przedmiotów lub inaczej określonych modułów programowych, ich szczegółową zawartość treściową i zamierzone efekty kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć i techniki nauczania;
(3) weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów, służąca m.in. identyfikacji (i eliminacji) luk i redundancji w programie; weryfikacja dokonywana jest m.in. przez zestawienie (porównanie) efektów kształcenia związanych z programem studiów, zdefiniowanych w pierwszym etapie prac, z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów;
(4) stworzenie mechanizmów oceniania studentów, służących do sprawdzenia, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia – zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, jak i całego programu – są w istocie osiągane w realizowanym procesie kształcenia.

Komentarz:
Przyjęcie wyżej zarysowanej procedury projektowania programu studiów
– ułatwia identyfikację (i eliminację) „dziur" i redundancji w programie studiów,
– zwiększa możliwości eksperymentowania i wprowadzania innowacji w metodach nauczania,
– stwarza szansę na przynajmniej częściowe zerwanie z praktyką tworzenia programu studiów „na potrzeby kadry", a nie na potrzeby studentów (praktyka taka została trafnie skrytykowana w raporcie OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce[63]).
Wymaga to jednak zmiany sposobu myślenia (mentalności) kadry akademickiej, co może stanowić istotną przeszkodę na drodze do wprowadzania postulowanych zmian.

Programy studiów powinny być tworzone z uwzględnieniem nieformalnych uzgodnień dotyczących kształcenia w pewnych dobrze wyodrębnionych obszarach wiedzy, dokonywanych na forum europejskim przez zainteresowane uczelnie w ramach sieci tematycznych oraz realizacji międzynarodowych projektów w tym zakresie (np. projektu *Tuning*[64]). Uzgodnienia takie nie mają charakteru obowiązujących standardów i są najczęściej na tyle „luźne", by nie ograniczać swobody poszczególnych uczelni w nadawaniu programom „lokalnej specyfiki", a zwłaszcza by umożliwiać włączanie do programu elementów kształcenia interdyscyplinarnego.

Niezbędne jest ciągłe doskonalenie i aktualizacja programu studiów (wprowadzanie nowych przedmiotów i wzbogacanie prowadzonych zajęć o nowe treści).

8.2. Metody, techniki i narzędzia stosowane w nauczaniu

Odejściu od stosowanego dotychczas powszechnie modelu kształcenia w kierunku patrzenia na proces dydaktyczny z punktu widzenia studenta powinna towarzyszyć zmiana podejścia do sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych i zmiana w postrzeganiu roli nauczyciela (*from sage on the stage to guide on the side*). Chodzi o przejście od nauczania (*instructional approach*) do alternatywnych metod kształcenia, kładących nacisk na samodzielną pracę studenta – wysiłek nauczycieli akademickich nie powinien być ukierunkowany na przekazywanie informacji, lecz na skuteczne

[62] A. Kraśniewski, *Proces Boloński: To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2009, s. 40.
[63] *OECD reviews of Tertiary Education – Poland*, OECD 2007.
[64] J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe – Final Report, Phase I*, 2003; por. też *Tuning: Harmonizacja struktur kształcenia w Europie...*, dz. cyt.

pomaganie studentom w osiąganiu zamierzonych efektów kształcenia; pełniąc funkcję tutora i animatora procesu uczenia się, nauczyciel powinien pomagać studentom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz w kształtowaniu postaw.

W związku z powszechnym dostępem do źródeł informacji tradycyjne formy prowadzenia zajęć – wykłady dla dużych grup studentów, podczas których przekazywana jest wiedza, niekiedy bardzo szczegółowa – powinny ustępować miejsca zajęciom w małych grupach (np. ćwiczeniom audytoryjnym, seminariom, zajęciom projektowym), wymuszającym aktywność i praktyczne działania studentów (*learning by doing*), umożliwiającym interakcję i ukierunkowanym na zdobywanie umiejętności (zwłaszcza umiejętności pozyskiwania informacji i wiedzy oraz ich wykorzystania), nawet jeśli – ze względów ekonomicznych – będzie się to odbywać kosztem zmniejszenia liczby godzin zajęć (godzin kontaktowych) w planie studiów.

W coraz większym stopniu powinny być wykorzystywane i premiowane nowe – w warunkach polskich; w niektórych uczelniach zagranicznych stosowane od dawna – koncepcje kształcenia, polegające na zasadniczej zmianie sekwencji prowadzenia zajęć (przykładowo, multidyscyplinarny projekt zespołowy na pierwszym semestrze studiów inżynierskich, a dopiero później „typowe" zajęcia z matematyki, fizyki itp.). W coraz większym stopniu należałoby upowszechniać nowe metody kształcenia (uczenia się), takie jak kształcenie kontekstowe, czy kształcenie ukierunkowane zadaniowo/problemowo/projektowo (*task/problem/project-based learning*)[65].

Należy promować i premiować stosowanie w procesie edukacyjnym innowacyjnych narzędzi edukacyjnych, opartych na wykorzystaniu nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych (ICT), a zwłaszcza internetu. Szczególne znaczenie mają narzędzia wspomagające wspólną pracę (np. systemy CSCW – *computer supported cooperative working*), interakcję i wymianę poglądów z innymi studentami i nauczycielem (np. *web-conference systems*) i tworzenie wirtualnych społeczności *(social networking tools*: *chat rooms*, *bulletin boards* etc. oraz serwisy oparte na idei Web 2.0, których zawartość generują sami użytkownicy). Narzędzia takie umożliwiają realizację jednej z najbardziej skutecznych metod kształcenia – uczenia się w zespole (*collaborative learning*, *peer-to-peer mentoring*) – w znacznie większej skali, niż było to możliwe dotychczas; realizacja tej metody przy użyciu internetu jest określana jako *social web-based learning*[66]. Przy stosowaniu tych narzędzi powinno się uwzględniać korzystanie przez studentów zarówno z komputerów stacjonarnych, jak i – w coraz większym stopniu – z urządzeń przenośnych (*e-learning, m-learning*).

Szkolnictwo wyższe okazało się dotychczas znacznie bardziej „odporne" na wpływ technik informacyjno-komunikacyjnych, niż oczekiwano[67] (niektórzy „futuryści" prognozowali rychły upadek tradycyjnych uniwersytetów i zastąpienie ich przez uczelnie wirtualne) – w krajach, które poniosły znaczne nakłady na wprowadzanie technik e-nauczania, nie zaobserwowano znacznego podwyższenia kompetencji absolwentów szkół wyższych[68]. Trudno jednak przewidzieć, jakie zmiany w kształceniu przyniesie rozwój techniki w ciągu kolejnych dziesięciu lat. Jedną z możliwości jest upowszechnienie nowej generacji technik i narzędzi kształcenia, określanej jako *immersive education*[69], opartej na interaktywnych aplikacjach wykorzystujących symulację, trójwymiarową grafikę i inne mechanizmy używane m.in. w grach komputerowych.

---

[65] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe...*, dz. cyt., s. 29.
[66] A. Stark, A. Casson, *Renewing higher education in a digital world: towards a university profile*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. C 1.6-3 (2009), Raabe Academic Publishers.
[67] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt., s. 128, 168.
[68] *ICTs for Higher Education*, Background paper from the Commonwealth of Learning, UNESCO, s. 22, World Conference on Higher Education, Paris, 5 to 8 July 2009; http://www.international.ac.uk/resources/ICT.pdf.
[69] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt., s. 136.

Komentarz:
– Obecni i przyszli studenci są na tyle przyzwyczajeni do stosowania do wszelkich celów narzędzi ICT, że niewykorzystanie ich w procesie kształcenia będzie traktowane – zasadnie lub niezasadnie – jako podejście przestarzałe i nieadekwatne do rozwoju techniki, a jakość kształcenia realizowanego bez ich użycia będzie oceniana nisko. Podobny negatywny efekt wystąpi w przypadku, gdy sprzęt komputerowy dostępny w murach uczelni będzie przestarzały i gorszy od prywatnych zasobów, których używają na co dzień studenci.
– Stosowanie w procesie kształcenia narzędzi opartych na „zbyt nowych" technologiach tworzy potencjalne niebezpieczeństwo ukształtowania „bariery cyfrowej" (*digital divide*) między tymi studentami, którzy mają dostęp do środków technicznych niezbędnych do efektywnego skorzystania z tych narzędzi (własny sprzęt komputerowy odpowiedniej klasy), a tymi, którzy takiego dostępu nie mają i muszą polegać na ograniczonych zasobach dostępnych w miejscach publicznych (na uczelni, w akademikach itp.).
– Realizacja postulatu nauczania opartego na wykorzystaniu ICT wymaga odpowiedniego przeszkolenia kadry nauczającej oraz zapewnienia przez uczelnię stałego wsparcia metodycznego i technicznego (zob. rozdz. 7.4).

Należy promować i premiować tworzenie i nieodpłatne udostępnienie w internecie wysokiej jakości zasobów edukacyjnych (*open educational resources*) oraz w sensowny sposób wykorzystywać w procesie kształcenia dostępne zasoby tego typu.

Różnicowanie form kształcenia w połączeniu z upowszechnieniem stosowania w procesie dydaktycznym nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych powinno doprowadzić do powstania wielu instytucji określanych terminem *dual-mode universities*, oferujących podobne – ze względu na treści i oczekiwane efekty uczenia się – kształcenie w dwóch formach: tradycyjnej (kształcenie stacjonarne) i „elektronicznej" (kształcenie na odległość).

Pożądana byłaby konwergencja odległych dziś modeli studiów: studiów stacjonarnych i studiów niestacjonarnych prowadzonych w trybie kształcenia na odległość (przede wszystkim przy użyciu technik e-nauczania). Docelowo znaczna część programów studiów mogłaby być prowadzona w systemie mieszanym (*blended learning*, *dual education*, *mixed-mode education*[70]), łączącym zalety obu wymienionych modeli.

Komentarz:
Kształcenie powinno służyć osiągnięciu zróżnicowanych celów (zob. rozdz. 2). W związku z tym realizacja programu studiów nie powinna być oparta na jednym modelu nauczania, lecz wykorzystywać różnorodne techniki i mechanizmy oddziaływania na studenta, stosownie do bogactwa sytuacji życiowych[71].

Realizacja opisanych wyżej postulatów jest uwarunkowana sprawnym funkcjonowaniem niezbędnej do prowadzenia kształcenia nowoczesnej infrastruktury informacyjno-telekomunikacyjnej:
– na poziomie uczelni,
– na poziomie kraju (zob. rozdz. 11.5),
a ponadto możliwościami korzystania przez studentów z nowoczesnego sprzętu informatycznego o charakterze osobistym (komputery przenośne itp.) oraz odpowiedniego oprogramowania – użytku codziennego i specjalistycznego.

[70] P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in global higher education...*, dz. cyt. s. 125.
[71] S. Bergan, *Promoting New Approaches to Learning*, dz. cyt.

Komentarz:
Zróżnicowanie metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych, a w szczególności tendencja do coraz powszechniejszego wykorzystywania w kształceniu technik informacyjno-telekomunikacyjnych, stanowi jeden z argumentów za niewiązaniem pensum dydaktycznego z liczbą godzin zajęć (kontaktowych). Pensum powinno uwzględniać – wyrażony w godzinach przeliczeniowych – nakład pracy związany z różnymi formami prowadzenia zajęć.

Niezbędna jest zmiana podejścia do sprawdzania i oceniania osiągnięć studentów, polegająca na stworzeniu mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia, a zwłaszcza umiejętności, są osiągane w realizowanym procesie kształcenia. Testy, sprawdzające najczęściej zasób informacji posiadanych przez studenta (a nie jego wiedzę), nie są właściwą formą oceny efektów uczenia się. Właściwe są natomiast takie problemowo zorientowane formy sprawdzania efektów kształcenia, które umożliwiają studentowi korzystanie podczas sprawdzianów z rozmaitych źródeł informacji – podręczników, notatek, informacji dostępnych w internecie itp., a także szczególne metody służące ocenie umiejętności ogólnych, postaw i zachowań, takie jak przedłużona obserwacja, esej refleksyjny, czy też ocena przez kolegów[72].

Komentarz:
Rezygnacja z testów i zastąpienie ich innymi mechanizmami sprawdzania efektów uczenia się jest szczególnie istotna w związku z nastawieniem szkół średnich na trening uczniów w zakresie rozwiązywania testów i będący tego konsekwencją brak umiejętności bardziej kompleksowego i wielowymiarowego spojrzenia na rozpatrywane zagadnienia.

Egzaminy, a zwłaszcza egzaminy dyplomowe, powinny być prowadzone – tak jak to ma miejsce w wielu uczelniach zagranicznych – z udziałem osób zewnętrznych (pracowników innych uczelni/jednostek, a także osób spoza środowiska akademickiego), przy czym osoby te powinny mieć istotny wpływ na formułowanie zadań/problemów stawianych studentom.

Komentarz:
Prowadzenie egzaminów z udziałem osób zewnętrznych, delegowanych przez niezależne instytucje, stanowi skuteczny mechanizm zapobiegający obniżaniu jakości studiów, a zwłaszcza „sprzedawaniu dyplomów" (zob. rozdz. 12).

8.3. Zasady studiowania

Istotą właściwie skonstruowanych, „przyjaznych dla studenta", elastycznych zasad studiowania (określonych w regulaminie studiów) jest stworzenie studentowi możliwości regulowania – w pewnym ustalonym zakresie – tempa studiowania. Zasady te muszą jednocześnie zabezpieczać przed nadużywaniem tej swobody i niekontrolowanym wydłużaniem okresu studiów.

Komentarz:
- Wprowadzenie elastycznych zasad studiowania staje się coraz bardziej istotne w związku z rosnącymi dysproporcjami w poziomie przygotowania maturzystów do studiów wyższych i powszechnym podejmowaniem pracy zarobkowej przez studentów.
- Stworzenie studentowi możliwości współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia (programie studiów i tempie jego realizacji), a zarazem obarczenie go odpowiedzialnością za podejmowane decyzje może być traktowane jako element kształcenia w zakresie pewnych ogólnych umiejętności i postaw, takich jak przedsiębiorczość czy odpowiedzialność.

[72] R.Z. Morawski (red.), *Uwarunkowania międzynarodowe*..., dz, cyt., s. 30.

Podstawowymi zasadami regulaminowymi zapewniającymi elastyczność toku studiów są:
– stosowanie systemu punktowego rozliczania i akumulacji osiągnięć studenta (opartego na ECTS);
– zasada, że każdy student studiuje według zaproponowanego przez siebie indywidualnego planu studiów (plan taki określa zestaw przedmiotów, na które student zostaje zapisany w kolejnych okresach rejestracyjnych – trymestrach, semestrach, latach).

Po zakończeniu każdego okresu rejestracyjnego realizowana jest kontrola postępów studenta. Obejmuje ona przede wszystkim sprawdzenie, czy student nie zalega nadmiernie z zaliczaniem przedmiotów obowiązkowych występujących w planie studiów oraz czy łączna liczba punktów uzyskanych przez studenta od początku studiów nie jest mniejsza od ustalonej wartości (system punktowy jest wykorzystywany – tak jak to jest obecnie rozumiane w Europie – jako narzędzie akumulacji osiągnięć). Student, który przeszedł pomyślnie kontrolę postępów, jest rejestrowany na kolejny okres; w przeciwnym przypadku zostaje skreślony z listy studentów.

Ustawienie progów punktowych, warunkujących rejestrację na kolejny okres, określa maksymalny czas trwania studiów. Progi te (i odpowiadający im czas studiów) mogą być różne dla różnych typów studiów (np. niższe progi dla studiów niestacjonarnych typu *part-time*).

Stworzenie każdemu studentowi możliwości studiowania zgodnie z indywidualnym programem i planem studiów wymaga odpowiednich rozwiązań w sferze organizacji i zarządzania procesem kształcenia, a w szczególności:
– stworzenia odpowiedniej infrastruktury informacyjnej i efektywnego systemu administrowania procesem dydaktycznym;
– zapewnienia studentom odpowiedniej opieki i doradztwa;
– stworzenia studentom odpowiednich warunków do samodzielnego studiowania (dostęp do bibliotek, internetu, laboratoriów itp.).

Komentarz:
Przy zdefiniowanych wyżej elastycznych zasadach studiowania traci sens pojęcie „zaliczenia roku (semestru) studiów" i „rejestracji warunkowej"; istotne staje się natomiast pojęcie uzyskania rejestracji (co wiąże się z utrzymaniem statusu studenta) na kolejny – w sensie upływu czasu, a nie stopnia zaawansowania studiów – rok (semestr). Nie ma także potrzeby udzielania studentom urlopów (poza urlopem zdrowotnym).

8.4. Prawa i obowiązki studentów

Relacja student – uczelnia powinna być relacją jasno określającą prawa i obowiązki każdej ze stron (w uregulowaniach prawnych dotyczących ustroju i statusu danej uczelni i jej wewnętrznych regulacjach oraz umowach zawieranych między studentami i uczelnią), tak aby minimalizować prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji konfliktowych, wynikających z braku ustaleń lub ich odmiennej interpretacji.

Uczelnia powinna zapewnić studentom:
– niezbędne informacje dotyczące studiów oraz praw i obowiązków studenta, przy czym informacje te muszą być powszechnie dostępne;
– doradztwo i pomoc w sprawach akademickich (m.in. w kwestiach dotyczących tworzenia indywidualnego programu i planu studiów, możliwości realizacji części studiów w innych uczelniach itp.).

Obowiązkiem studenta jest natomiast korzystanie z dostępnych informacji i oferowanej pomocy oraz ich odpowiednie wykorzystanie.

Uczelnia powinna też zapewnić studentom:
– pomoc w rozwiązaniu problemów związanych z zakwaterowaniem, wyżywieniem itp., problemów związanych z ochroną zdrowia, ubezpieczeniem itp., a także problemów osobistych (w tym pomoc psychologiczną, stanowiącą standardową „usługę" w większości uczelni europejskich, a w znacznym stopniu ignorowaną w polskich uczelniach);
– możliwości rozwoju kulturalnego, uprawiania sportu itp.;
– doradztwo w sprawach planowania kariery zawodowej oraz pomoc w poszukiwaniu satysfakcjonującego zatrudnienia.

Obok usług adresowanych do ogółu studentów, uczelnia powinna prowadzić działania skierowane do wyodrębnionych grup studentów, wymagających odmiennego traktowania niż studenci typowych studiów stacjonarnych: studentów pracujących, studentów zagranicznych, czy studentów niepełnosprawnych.

Komentarz:
Efektywne funkcjonowanie systemu doradztwa i pomocy studentom jest istotnym mechanizmem sprzyjającym realizacji postulatu zapewnienia równych szanse w systemie szkolnictwa wyższego – nie tylko na wejściu systemu (w dostępie do studiów), ale także na wyjściu systemu (zob. rozdz. 6.2).

Student powinien być traktowany w sposób podmiotowy. W szczególności, powinien mieć możliwość współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia, a zarazem ponosić współodpowiedzialność za podejmowane decyzje. Postulat ten powinien być realizowany m.in. przez:
– stworzenie studentowi w miarę szerokich możliwości indywidualizacji programu studiów, a zwłaszcza wyboru przedmiotów (zob. rozdz. 8.1),
– wprowadzenie elastycznych zasad studiowania, stwarzających studentowi możliwość regulowania – w ustalonym zakresie – tempa studiowania (zob. rozdz. 8.3).

Student ma prawo do przejrzystej i rzetelnej oceny swoich osiągnięć, a w szczególności prawo do zapoznania się z uwagami osoby oceniającej, uzasadniającymi wystawioną ocenę.

Niezbędne jest wprowadzenie rozwiązań systemowych zapewniających studentowi należną ochronę i możliwości kontynuacji kształcenia w przypadku likwidacji uczelni lub programu studiów.

Student (np. przerywający studia lub zmieniający uczelnię) lub były student ma prawo do uzyskania dokumentu poświadczającego jego osiągnięcia (wraz z ich wyceną w punktach ECTS) i uzyskane kwalifikacje formalne.

Uwaga:
W opisie *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego* kwestie dotyczące:
– praw i obowiązków studentów, związanych z odpłatnością za studia i inne formy kształcenia, pomocą materialną itp. (np. kwestia prawa do studiowania na kilku kierunkach),
– funkcjonowania samorządów studenckich i ich ogólnopolskiej nadbudowy (Parlamentu Studentów RP) oraz udziału przedstawicieli środowiska studentów w procesach decyzyjnych dotyczących systemu szkolnictwa wyższego i poszczególnych uczelni

zostały wyłączone z rozdziału „kształcenie" i są przedmiotem rozważań w innych rozdziałach; w związku z tym wykraczają poza zakres tego opracowania (Zob. rozdz. 1).

9. Kształcenie elitarne

Istotą kształcenia elitarnego jest tworzenie szczególnie uzdolnionym studentom i kandydatom na studia – potencjalnym twórcom wiedzy – odpowiednich warunków do rozwoju w kraju.

Niezbędne jest wzbogacenie mechanizmów stwarzających kandydatom na studia o wybitnych osiągnięciach (laureatom olimpiad przedmiotowych i w inny sposób wyłonionym talentom, a w dalszej kolejności osobom z najlepszymi wynikami egzaminów maturalnych) możliwość podjęcia – niezależnie od ich sytuacji materialnej – studiów w najlepszych uczelniach w Polsce (pomoc ze strony państwa, fundacji, uczelni itp.).

Należy tworzyć mechanizmy umożliwiające osobom wybitnie uzdolnionym specjalny tryb studiowania. Można rozpatrywać następujące sposoby realizacji tego postulatu:
– tworzenie osobnych jednostek organizacyjnych;
– tworzenie osobnych programów studiów;
– zapewnienie indywidualnych ścieżek kształcenia w ramach „normalnych" programów studiów.

Przy zakładanym wzrastającym różnicowaniu uczelni i ich jednostek niektóre jednostki – skupiające najlepszych kandydatów na studia – drogą ewolucji (a nie w wyniku decyzji administracyjnych) będą się stawać ośrodkami kształcenia elitarnego.

Tworzenie odrębnych programów studiów dla osób szczególnie uzdolnionych nie jest celowe, zwłaszcza na poziomie studiów I stopnia, przede wszystkim ze względu na trudności w identyfikacji właściwych kandydatów na te studia.

Pożądane jest otaczanie studentów studiów I i II stopnia wykazujących szczególne zdolności indywidualną opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i umożliwianie im realizacji specjalnie zaprojektowanych indywidualnych programów studiów (tworzonych przy założeniu możliwości korzystania z oferty dydaktycznej różnych uczelni), a w szczególności szybszego kończenia studiów, a także tworzenie im dodatkowych możliwości rozwoju przez udział w pracach kół naukowych, projektach badawczych, zaangażowanie w działalność akademickich inkubatorów przedsiębiorczości itp. Realizacja tego postulatu nie wymaga – w przypadku odpowiednio elastycznego programu studiów i elastycznych zasad studiowania – tworzenia żadnych szczególnych struktur organizacyjnych.

10. Studia doktoranckie i kształcenie młodych naukowców

Kształcenie młodych naukowców, w tym przyszłych doktorów, nie może dziś i w przyszłości służyć wyłącznie zaspokajaniu własnych potrzeb szkolnictwa wyższego; musi odpowiadać szerszym potrzebom społecznym – potrzebom „Europy Wiedzy". Celem kształcenia młodych naukowców jest zatem ich wszechstronny rozwój, umożliwiający – po uzyskaniu stopnia doktora – podjęcie pracy w różnych instytucjach (nie tylko badawczych) i w różnych krajach.

10.1. Kształcenie doktorantów – cechy ogólne

Ze względu na międzynarodowy charakter „zawodu" naukowca postulaty dotyczące kształcenia doktorantów powinny uwzględniać – w jeszcze większym stopniu niż to ma miejsce na studiach I i II stopnia – rozwiązania i tendencje obserwowane w innych krajach[73], a w szczególności zalecenia

[73] *Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research*, International Experts' Workshop, Dublin, 5-7 March 2008, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2008; J. Sadlak (ed.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*, UNESCO-CEPES, 2004.

sformułowane w dokumentach *European University Association*[74] oraz w Europejskiej Karcie Naukowca[75].

Proces kształcenia doktorantów powinien mieć następujące cechy:
– wysoka jakość (rozwój kształcenia doktorantów powinien być determinowany w większym stopniu kryteriami jakościowymi niż ilościowymi – zob. rozdz. 6.1);
– elastyczność, w tym przede wszystkim dostosowanie do zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań kandydatów, ich predyspozycji i „kwalifikacji wejściowych";
– otwartość instytucji kształcących doktorantów na różne formy współpracy z innymi instytucjami, m.in. w celu stworzenia możliwości kształcenia o charakterze interdyscyplinarnym;
– międzynarodowy charakter i związana z tym mobilność doktorantów.

Kwalifikacją – w rozumieniu Krajowych Ram Kwalifikacji – związaną z ukończeniem studiów III stopnia jest stopień doktora (zob. rozdz. 5.1).

Kompetencje (efekty kształcenia) związane ze stopniem doktora wynikają z KRK i są niezależne od ścieżki kształcenia prowadzącej do uzyskania tego stopnia. Oznacza to w szczególności, że osoba ubiegająca się o stopień doktora bez odbycia studiów doktoranckich musi wykazać się podobnymi kompetencjami (wiedza, umiejętności) jak osoba realizująca program studiów doktoranckich. Kompetencje te mogą być uzyskane w wyniku różnych – także nieformalnych i pozaformalnych – form kształcenia, w tym samokształcenia (zwłaszcza w miejscu pracy, lecz także w wyniku realizacji części programu studiów doktoranckich) i zweryfikowane – np. w formie odpowiednich egzaminów – przez instytucję nadającą stopień.

Rozwiązania dotyczące uprofilowania studiów doktoranckich i związanej z tym kwestii rodzajów stopni/dyplomów (rozróżnienie doktoratów badawczych/naukowych i zorientowanych praktycznie/zawodowych) powinny uwzględniać:
– rozwiązania przyjęte w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla innych poziomów kształcenia (w szczególności dla studiów II stopnia), zwłaszcza w przypadku, gdyby przyjąć postulat stosowania terminu „tytuł doktora" zamiast „stopień naukowy doktora" (zob. rozdz. 5.2);
– kształtujące się w środowisku międzynarodowym tendencje w zakresie wprowadzania różnych rodzajów doktoratu i ewentualnego przyporządkowywania im różnych nazw[76] (zasadne byłoby dostosowanie się do rozwiązań przyjętych w większości krajów).

10.2. Charakter i formy kształcenia – koncepcja programowa studiów III stopnia

Podstawowym elementem studiów doktoranckich jest prowadzenie przez doktoranta – pod kierunkiem opiekuna – badań naukowych (*training by research, not training for research*), co nie wyklucza uwzględnienia w procesie kształcenia zmieniających się potrzeb rynku pracy (pracodawców innych niż uczelnie)[77].

---

[74] *Doctoral Programmes for the European Knowledge Soci*ety, European University Association, 2005: www.eua.be/publications; zob. też *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, European University Association, 2007; www.eua.be/publications.
[75] *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers,* Commission of the European Communities, 2005, ec.europa.eu/euraxess (zakładka „Rights").
[76] H. Eggins, *The professional doctorate: a response to 21th century requirements for European higher education?*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. C 4.4-5 (2009), Raabe Academic Publishers.
[77] *Doctoral Programmes for the European Knowledge Soci*ety, dz. cyt.

Komentarz:
Prowadzone obecnie w niektórych polskich uczelniach – zwłaszcza w formie niestacjonarnej – studia doktoranckie, których program obejmuje przed wszystkim zajęcia prowadzone w grupach, a element samodzielnie prowadzonych przez uczestnika studiów prac badawczych (i związanej z nimi działalności publikacyjnej) ma charakter śladowy, nie są – przynajmniej w rozumieniu europejskim – studiami doktoranckimi.

Oprócz prowadzenia badań naukowych studia doktoranckie obejmują:
– kształcenie na poziomie zaawansowanym (odpowiadającym aktualnemu stanowi wiedzy) w wybranych obszarach reprezentowanej dziedziny nauk oraz w zakresie wybranej dyscypliny naukowej;
– kształtowanie umiejętności o charakterze ogólnym i postaw – bezpośrednio lub pośrednio związanych z karierą naukową i prowadzeniem badań, takich jak umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia (krytycznej refleksji), umiejętność komunikowania się (w mowie i piśmie), także z niespecjalistami (mediami itp.), umiejętność kierowania zespołem i zarządzania projektem, umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym, umiejętność pracy w zespole międzynarodowym, rozumienie specyficznych problemów środowiska badawczego (aspekty prawne i etyczne badań naukowych, komercjalizacja badań, problemy ochrony własności intelektualnej), umiejętność adaptacji do nowych warunków i zadań, przedsiębiorczość, rozumienie odpowiedzialności społecznej itp.

Kształcenie prowadzące do uzyskania stopnia doktora może być realizowane przez uczelnie w różnych formach, dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań kandydatów oraz uwzględniających zróżnicowane potrzeby rynku pracy (pracodawców innych niż uczelnie i instytuty badawcze). Zbiór możliwych form kształcenia obejmuje m.in.:
– tradycyjne kształcenie w formule „mistrz – uczeń", obejmujące m.in. seminaria naukowe, warsztaty itp., uzupełnione pewną liczbą „zajęć grupowych" – forma adresowana do asystentów i innych osób zatrudnionych na uczelniach, nieposiadających stopnia doktora;
– studia doktoranckie w formule zbliżonej do obecnie prowadzonych studiów stacjonarnych – forma oferowana kandydatom deklarującym pełne zaangażowanie w proces kształcenia (zatrudnienie wyłącznie na uczelni lub w instytucie badawczym – niekoniecznie instytucji prowadzącej studia; stypendium uzupełnione dodatkowym wynagrodzeniem z grantów, projektów międzynarodowych itp);
– kształcenie o charakterze niestacjonarnym, oparte na wykorzystaniu doświadczenia zawodowego doktoranta – forma oferowana kandydatom mającym pewien staż pracy i dorobek zawodowy z nim związany;
– kształcenie o charakterze niestacjonarnym, oferowane kandydatom pracującym poza środowiskiem badawczym i deklarującym intencję prowadzenia badań naukowych i uzyskania doktoratu w obszarze niezwiązanym z obowiązkami zawodowymi (ta forma kształcenia jest dyskusyjna).

Należy upowszechniać ideę zdobywania stopnia doktora w oparciu o wyniki badań związanych z wykonywaną pracą zawodową. Wiąże sie to z tworzeniem odpowiednich warunków do prowadzenia wspólnie przez uczelnie i podmioty gospodarcze prac doktorskich, a także studiów doktoranckich (*collaborative doctoral education*[78]). Zachętą do podejmowania studiów doktoranckich przez osoby zatrudnione poza instytucjami naukowymi (zwłaszcza w przemyśle) mogłyby być stosowane np. w Norwegii stypendia rządowe[79].

[78] *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*, by L. Borel-Damian, EUA, 2009.
[79] T. Digernes, K.W. Brekke, *Relations with industry and entrepreneurship in higher education can enhance quality and employability*, [w:] *EUA Bologna Handbook*, rozdz. C 6.1 (2009), Raabe Academic Publishers.

Komentarz:
Postulat zdobywania stopnia doktora w oparciu o twórcze osiągnięcia związane z wykonywaną pracą zawodową jest zgodny zarówno z kształtującą się w środowisku międzynarodowym wizją doktoratu „zawodowego"/„specjalistycznego" (*professional doctorate*), który może, lecz nie musi mieć wyróżnionej nazwy, innej niż tradycyjny doktorat badawczy (PhD)[80], jak i z regulacjami obowiązującymi obecnie w Polsce. Nie ma natomiast odpowiednika w rozwiązaniach międzynarodowych kreowana w niektórych środowiskach w kraju wizja studiów doktoranckich o profilu „zawodowym", charakteryzujących się programem odmiennym od tradycyjnych studiów doktoranckich (mniej „naukowym") i adresowanych do osób niemających żadnego doświadczenia zawodowego („świeżych" absolwentów studiów magisterskich), pragnących realizować karierę zawodową poza środowiskiem naukowym.

Niezależnie od formy kształcenia, doktorant musi mieć zapewniony duży stopień swobody w tworzeniu indywidualnego programu studiów. Program taki może obejmować zajęcia (przedmioty, seminaria itp.) oraz badania przeprowadzane poza jednostką prowadzącą studia, w szczególności za granicą.

10.3. Instytucje kształcące i struktury organizacyjne

Przy ograniczonej skali kształcenia na poziomie studiów III stopnia warunkiem zapewnienia odpowiedniej „masy krytycznej", sprzyjającej osiągnięciu odpowiedniej jakości i efektywności kształcenia oraz prowadzonych badań, jest koncentracja kształcenia w ośrodkach posiadających najlepsze ku temu warunki. Studia doktoranckie powinny być prowadzone przede wszystkim w tych uczelniach/jednostkach, które mogą zagwarantować odpowiednią jakość kształcenia, przeznaczając na prowadzenie tych studiów znaczne dodatkowe środki (w uzupełnieniu dotacji uzyskiwanej w wyniku działania „algorytmu"), np. z programów europejskich, grantów uzyskiwanych przez pracowników itp.

Pożądana koncentracja kształcenia na poziomie doktorskim powinna być zrealizowana przy pomocy odpowiednich, instrumentów finansowych (zróżnicowanych strumieni finansowania), a nie metodami administracyjnymi. Uczelnie i ich jednostki oferujące wyraźnie lepsze warunki prowadzenia badań i egzystencji (także – a może przede wszystkim – finansowe) w naturalny sposób staną się ośrodkami skupiającymi większość doktorantów.

Komentarz:
Koncentracja kształcenia na poziomie doktorskim jest tendencją globalną, wynikającą z obserwacji, że dobre studia doktoranckie są bardzo kosztowne, a kiepskie nie mają uzasadnienia. W krajach o wysokim poziomie studiów doktoranckich liczba instytucji prowadzących studia doktoranckie jest ograniczona (w USA uczelnie prowadzące studia doktoranckie stanowią znacznie mniej niż 10% wszystkich szkół wyższych, przy czym niektóre z nich są dość małymi instytucjami; w Niemczech koncentracja kształcenia na poziomie doktorskim następuje w wyniku realizacji Excellence Initiative[81]).

W celu osiągnięcia odpowiedniej „masy krytycznej" oraz stworzenia warunków do prowadzenia badań wykraczających poza ramy pojedynczych dyscyplin naukowych – obok wydzielonych programów studiów w uczelniach (jednostkach) prowadzących inne rodzaje studiów – korzystne

[80] H. Eggins, *The professional doctorate...*, dz. cyt.
[81] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda...*, dz. cyt., s. 52.

byłoby realizowanie kształcenia doktorantów w innych strukturach organizacyjnych, wzorowanych na doświadczeniach międzynarodowych[82], takich jak:

– *graduate school*, tzn. jednostka w ramach uczelni, zorientowana na kształcenie na poziomie studiów III stopnia (często także studiów II stopnia), prowadząca część zajęć przewidzianych w programie studiów, w tym zwłaszcza seminaria oraz zajęcia kształtujące umiejętności ogólne, zajmująca się także rekrutacją, prowadząca administrację studiów i odpowiedzialna za zapewnianie ich jakości;
– *doctoral/research school*, tzn. struktura organizacyjna zorientowana wyłącznie na kształcenie doktorantów, utworzona przez jedną lub (częściej) kilka instytucji; elementem „spajającym" tę strukturę może być tematyka naukowa lub duży projekt badawczy (często interdyscyplinarny); struktura taka może mieć charakter w znacznej mierze wirtualny – stanowić sieć luźno powiązanych, współpracujących ze sobą instytucji (*network doctoral/research school*[83]);
– wydzielona instytucja kształcąca wyłącznie na poziomie *graduate*, często o charakterze międzynarodowym (przykładem mogłyby być KIC-e związane z EIT).

Kumulacji potencjału badawczego sprzyjałyby także studia środowiskowe oraz wspólne programy studiów i inne formy współpracy z uczelniami zagranicznymi, zakładające wymianę doktorantów, w szczególności prowadzące do nadawania podwójnego, a docelowo – wspólnego doktoratu.

Choć w dyskusjach międzynarodowych dość powszechnie wyrażany jest pogląd, że jedynymi instytucjami uprawnionymi do prowadzenia studiów doktoranckich i nadawania stopnia doktora powinny być uczelnie uniwersyteckie, w wielu krajach – ze względów zarówno historycznych, jak i merytorycznych (bardzo silne instytucje naukowe poza systemem szkolnictwa wyższego) – stanowisko takie bywa kwestionowane. Wydaje się, że w najbliższym czasie nie jest możliwa zmiana sytuacji w tym zakresie w naszym kraju.

10.4. Rekrutacja, organizacja, opieka nad doktorantami

Następstwem przyjęcia trzystopniowej struktury studiów powinno być utrzymanie zasady, że warunkiem przyjęcia na studia doktoranckie jest ukończenie studiów II stopnia.

Procedura rekrutacji powinna umożliwiać przyjęcie na studia doktoranckie w danym obszarze wiedzy (dyscyplinie naukowej) absolwentów studiów II stopnia na kierunkach niezwiązanych bezpośrednio z tym obszarem, a nawet stwarzać zachęty dla takich kandydatów.

W celu przyśpieszenia drogi prowadzącej do uzyskania doktoratu studia doktoranckie (III stopnia) powinny być – przynajmniej częściowo – zintegrowane programowo ze studiami II stopnia (zwłaszcza w uczelniach prowadzących studia II stopnia o profilu badawczym). Dla szczególnie uzdolnionych absolwentów studiów I stopnia przyjętych na studia II stopnia można wówczas wprowadzić „szybką ścieżkę" prowadzącą do doktoratu (indywidualny program studiów – z uwzględnieniem badań naukowych – łącznie dla studiów II i III stopnia, tworzony na początku studiów II stopnia; przygotowanie pracy dyplomowej magisterskiej traktowane jako etap pośredni na drodze do doktoratu).

Celowa jest również integracja organizacyjna studiów doktoranckich (III stopnia) ze studiami I i II stopnia (te same procedury administracyjne: rejestracja, zapisy na zajęcia, dokumentacja przebiegu studiów itp.). Warto przy okazji zauważyć, że krytykowane w wielu środowiskach wykorzystywanie systemu ECTS na studiach doktoranckich stanowi w istocie mechanizm wspomagający elastyczność programową – umożliwia „zaliczanie" różnych form zajęć realizowanych przez doktoranta: przedmiotów i innych zajęć odbytych w innych ośrodkach akademickich, szkół letnich itp.

---

[82] *Doctoral Programmes in Europe's Universities** HYPERLINK..., dz. cyt.
[83] T. Digernes, K.W. Brekke, *Relations with industry and entrepreneurship in higher education...*, dz. cyt.

Należy przyjąć elastyczne rozwiązania odnośnie czasu trwania studiów doktoranckich. Kandydat do stopnia doktora powinien utrzymywać status uczestnika studiów doktoranckich (i wynikające stąd prawa, m.in. prawo do używania nazwy instytucji przy publikowaniu) do czasu uzyskania stopnia doktora, pod warunkiem udokumentowanych postępów w pracy naukowej. Brak ścisłych ograniczeń czasu trwania studiów doktoranckich nie powinien oznaczać nieograniczonego czasu finansowania kandydata (np. w formie stypendium i innych świadczeń wypłacanych ze środków publicznych). Ponadto, rozwiązania systemowe nie powinny zachęcać uczelni do przedłużania czasu trwania studiów w przypadku niedostatecznych postępów w pracy kandydata do stopnia doktora.

Komentarz:
Brak ścisłych ograniczeń czasu trwania studiów ułatwia pogodzenie studiów z pracą zarobkową. Eliminuje też do pewnego stopnia dylemat, przed którym stają doktorantki, sprowadzający się do pytania: czy kontynuować karierę naukową, czy też zdecydować się na macierzyństwo.

Kształcenie doktorantów powinno być oparte na dobrze określonych i powszechnie akceptowanych relacjach doktorant – opiekun – uczelnia (wydział/instytut), określających prawa i obowiązki każdej strony, które obejmują m.in. procedurę rozwiązywania potencjalnych konfliktów występujących między doktorantem i opiekunem. Relacje te powinny być oparte na zasadach sformułowanych w Europejskiej Karcie Naukowca[84].

Stopniowo – wzorem innych krajów – powinny być wdrażane następujące postulaty związane z opieką nad doktorantami:
– dokształcanie opiekunów i przyszłych promotorów, m.in. w zakresie obowiązków związanych ze sprawowaniem tych funkcji;
– ocena jakości sprawowania funkcji opiekuna/promotora, dokonywana przez uczestników i absolwentów studiów doktoranckich;
– wprowadzenie różnych form „zbiorowej" opieki nad doktorantem.

10.5. Reguły kształcenia, zapewnianie jakości, akredytacja

W związku z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji reguły kształcenia na studiach doktoranckich sprowadzają się do następujących wymagań:
– efekty kształcenia (uczenia się), zdefiniowane przez instytucję prowadzącą studia, mają być zgodne z ogólnymi i dziedzinowymi efektami określonymi w KRK dla stopnia doktora;
– w instytucji powinien funkcjonować wewnętrzny system zapewniania jakości, który m.in. umożliwi stwierdzenie, że założone efekty kształcenia są w istocie osiągane;

oraz ew. do określenia minimalnego wymiaru zajęć (w punktach ECTS, dla ułatwienia uznawania różnorodnych form kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, realizowanych przez różne grupy kandydatów do stopnia doktora, w tym kandydatów nieodbywających studiów doktoranckich).

Akredytacja studiów doktoranckich – niezbędna do wdrożenia KRK – powinna obejmować działania formalne:
– sprawdzenie, czy instytucja spełnia formalne warunki prowadzenia studiów doktoranckich oraz gwarantuje odpowiednie warunki prowadzenia badań i rozwoju naukowego doktorantów (zasoby aparaturowe, możliwości finansowania itp.);
– zbadanie, czy zdefiniowane przez instytucję efekty uczenia się zapewniają uzyskanie efektów określonych w KRK oraz ew. innych regulacjach (reguły kształcenia);
– badanie prawidłowości funkcjonowania działającego w instytucji – w odniesieniu do studiów doktoranckich – wewnętrznego systemu zapewniania jakości,

[84] *Recommendation on the European Charter for Researchers and a Code*..., dz. cyt.

oraz badanie merytorycznych aspektów funkcjonowania studiów, z udziałem – na ile to możliwe – ekspertów zagranicznych.

10.6. Status młodego naukowca (doktoranta)

Kwestia statusu doktoranta (student/pracownik) nie jest krytyczna – w Europie funkcjonują w tym zakresie różne rozwiązania. Kluczowe jest natomiast zapewnienie doktorantowi:
– właściwych warunków realizacji badań, a także możliwości korzystania z różnych form mobilności;
– właściwych dochodów (zapewnienie otrzymywania stypendium i jego odpowiedniej wysokości, ew. innych źródeł dochodu, np. z programów europejskich, grantów uzyskiwanych w wyniku konkursów przez pracowników itp.);
– bezpieczeństwa i stabilności socjalnej oraz możliwości korzystania z praw przysługujących pracownikom uczelni (ubezpieczenia, uwzględnienie okresu studiów doktoranckich jako doświadczenia zawodowego – lata pracy, możliwość zaciągania kredytów itp.).

Pożądane byłoby utworzenie „stanowiska" podoktorskiego lub „instytucji" stażu podoktorskiego, odpowiadającego pozycji *post-doc'a* (Komisja Europejska formułuje taki postulat w stosunku do wszystkich krajów europejskich[85]). Odbycie kształcenia podoktorskiego mogłoby stanowić warunek objęcia na uczelni stanowiska adiunkta (któremu należałoby wówczas nadać wyższą rangę – odpowiadającą pozycji Assistant Professor w USA).

Należy rozważyć możliwość realizacji – choćby w ograniczonym zakresie – zgłaszanego w dyskusjach na forum europejskim[86] i realizowanego w niektórych krajach postulatu, aby ograniczyć możliwość zatrudnienia osoby bezpośrednio po uzyskaniu stopnia doktora w instytucji, która nadała ten stopień (co nie wyklucza sytuacji, w której – po odbyciu odpowiednio długiego stażu podoktorskiego w innej instytucji, zwłaszcza za granicą – osoba taka podejmuje pracę w instytucji, która nadała stopień doktora).

11. Zapewnianie jakości kształcenia

Funkcjonujący w szkolnictwie wyższym system zapewniania jakości kształcenia powinien spełniać dwie zasadnicze funkcje związane z wdrażaniem „kultury jakości i przejrzystości"[87]:
– służyć poprawie jakości kształcenia (*improvement*),
– uwiarygadniać instytucje i prowadzoną przez nie działalność dydaktyczną (*accountability*), m.in. przez przekazywanie różnym grupom interesariuszy istotnych dla nich informacji o funkcjonowaniu systemu kształcenia,
zachowując między nimi odpowiednią równowagę.

Przyjęte w Polsce rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia powinny być zgodne z wytycznymi zawartymi w dokumencie *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, przyjętym przez ministrów na konferencji w Bergen w 2005 roku[88]. W dokumencie tym zaproponowano standardy i wytyczne dotyczące:

---

[85] *Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation*, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, COM(2006) 208.
[86] P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir, *Higher aspirations: An agenda...*, dz. cyt., s. 52.
[87] *Tertiary Education...*, dz. cyt., rozdz. 5.
[88] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna (zakładka „Main Documents").

– wewnętrznego (wewnątrzuczelnianego) systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni,
– zewnętrznego systemu oceny jakości programów lub instytucji,
– agencji zapewniania jakości kształcenia („agencji akredytacyjnych").

W *Standards and Guidelines* sformułowano m.in. następujące ogólne zalecenia dotyczące tworzenia systemów zapewniania jakości kształcenia:
– przypisanie wiodącej roli i odpowiedzialności za prowadzenie działań projakościowych uczelniom (oznacza to, że stworzenie odpowiednich mechanizmów zapewniania jakości kształcenia, w tym oceny jakości kształcenia, jest obowiązkiem samej uczelni, a nie zewnętrznych agencji, i to właśnie działania uczelni stanowią podstawę wszelkich rozwiązań funkcjonujących na poziomie kraju);
– uwzględnianie opinii studentów i środowisk pozauczelnianych;
– zachowanie jawności wszystkich działań służących zapewnieniu jakości kształcenia i publiczna dostępność informacji o wynikach tych działań.

Osiągnięcie wymienionych celów (poprawa jakości i uwiarygodnienie systemu kształcenia) wymaga zastosowania odpowiedniej kombinacji wewnętrznych (na poziomie uczelni i jej jednostek) i zewnętrznych (na poziomie kraju) mechanizmów zapewniania jakości. Mówiąc inaczej, w systemie powinny funkcjonować odpowiednie mechanizmy działania oddolnego (*bottom-up*) i odgórnego (*top-down*).

11.1. Wewnętrzny (wewnątrzuczelniany) system zapewniania jakości kształcenia

Zgodnie ze standardami europejskimi[89], uczelnie powinny:
– posiadać politykę zapewniania jakości i związane z nią procedury oraz standardy dotyczące oferowanych programów studiów i związanych z nimi efektów kształcenia, a także strategię na rzecz ciągłej poprawy jakości; strategia, polityka oraz procedury powinny mieć formalny status, a informacja o nich powinna być publicznie dostępna;
– dysponować oficjalnymi mechanizmami zatwierdzania, okresowego przeglądu oraz monitorowania programów studiów i związanych z nimi efektów kształcenia (mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów i podane do wiadomości publicznej są osiągane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego);
– posiadać metody gwarantujące, że kadra prowadząca zajęcia dysponuje odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami;
– gwarantować, że zasoby wspomagające kształcenie są właściwe dla każdego z oferowanych programów studiów;
– regularnie publikować informacje na temat oferowanych programów studiów oraz efektów kształcenia uzyskiwanych przez absolwentów.

Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia powinien być skoncentrowany na „wyjściu", tzn. na efektach uczenia się osiąganych przez studentów i absolwentów. Krytycznym elementem takiego systemu są zatem mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia, sformułowane dla danego programu studiów, są rzeczywiście osiągane w wyniku realizacji procesu kształcenia. W tym kontekście istotne jest opracowanie ogólnych zasad certyfikacji osiągnięć, opartych na bezpośrednich badaniach efektów uczenia się reprezentatywnych populacji studentów. Wyniki takich badań zyskają na wiarygodności, jeśli będą efektem stosowania procedur uzgodnionych z partnerami zewnętrznymi (inne uczelnie, korporacje zawodowe, sieci krajowe i międzynarodowe) i umożliwiających przeprowadzenie analiz porównawczych.

[89] *Standards and Guidelines for Quality Assurance...*, dz. cyt.

Dokonywane w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia badanie „wejścia", czyli m.in. warunków studiowania, powinno obejmować – oprócz tradycyjnie analizowanych: oferty programowej (liczby godzin zajęć, treści zawartych w programie studiów) i zasobów (materialnych, kadrowych) – m.in. następujące elementy:

– działania podejmowane przez uczelnię w celu podniesienia kompetencji kadry m.in. w zakresie:
  - znajomości problemów związanych z przyjęciem odmiennego od stosowanego dotychczas powszechnie modelu kształcenia, ukierunkowanego na studenta (w szczególności umiejętności w zakresie projektowania programów studiów w oparciu o KRK),
  - znajomości nowoczesnych metod kształcenia (np. PBL) i technik kształcenia (w szczególności opartych na wykorzystaniu ICT i otwartych zasobów edukacyjnych),

  oraz efekty tych działań (zob. rozdz. 7.4);
– wykorzystanie zróżnicowanych nowoczesnych metod, technik i narzędzi kształcenia w procesie dydaktycznym, a zwłaszcza innowacyjnych rozwiązań w procesie kształcenia[90];
– udział osób zewnętrznych (spoza uczelni) w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego;
– ustalanie tematów i prowadzenie egzaminów przez osoby niezaangażowane w prowadzenie danego przedmiotu (spoza jednostki prowadzącej program studiów);
– stwarzane studentom możliwości indywidualizowania programu i planu studiów;
– poziom internacjonalizacji studiów (m.in. zajęcia w językach obcych i mobilność studentów);
– zaangażowanie w prowadzenie programów studiów i innych przedsięwzięć edukacyjnych we współpracy z instytucjami krajowymi i zagranicznymi;
– poziom „usług świadczonych studentom", takich jak zakwaterowanie, doradztwo i pomoc (w sprawach akademickich, w sprawach planowania kariery zawodowej, a także w sprawach osobistych), świadczenia pomocy materialnej, świadczenia w zakresie ochrony zdrowia itp.

Wskazane jest włączenie studentów oraz osób spoza środowiska akademickiego w proces projektowania (doskonalenia) oraz realizacji procedur związanych z funkcjonowaniem wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia. Szczególnie cenny wkład mogą wnieść absolwenci, którzy jeszcze niedawno studiowali w danej uczelni/jednostce.

Istotnym elementem systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni powinno być monitorowanie losów absolwentów (także absolwentów studiów doktoranckich), tzn. analiza i ocena (w miarę możliwości – ilościowa) sukcesów absolwentów – przede wszystkim na rynku pracy (przykładową miarą takich sukcesów może być procent absolwentów znajdujących pracę w pierwszym roku po ukończeniu studiów), ale także w podejmowaniu dalszego kształcenia, jeśli oceny dotyczyć będą uczelni o charakterze akademickim. Jest istotne, aby wyniki takiego monitoringu, a także zebrane wśród absolwentów opinie na temat ukończonych studiów, były wykorzystywane do doskonalenia procesu kształcenia.

Jednym z kluczowych elementów wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia powinno być wprowadzenie mechanizmów motywujących realizatorów procesu dydaktycznego do podejmowania działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia, a zwłaszcza:
– tworzenie zachęt i warunków do podnoszenia kompetencji kadry (osób zarządzających i administrujących procesem kształcenia oraz nauczycieli akademickich), istotnych dla właściwego projektowania i realizowania procesu dydaktycznego;
– premiowanie – w sposób stanowiący rzeczywistą zachętę do angażowania się w doskonalenie kształcenia – nauczycieli akademickich prowadzących kształcenie o wysokiej jakości, a zwłaszcza stosujących w procesie dydaktycznym innowacyjne metody, techniki i narzędzia[91].

Wewnętrzuczelniany system zapewniania jakości kształcenia powinien łączyć działania odgórne (inicjatywy władz uczelni) i oddolne (inicjatywy nauczycieli akademickich i jednostek organizacyjnych). Elementem takiego systemu powinno być propagowanie przez władze uczelni przykładów dobrych praktyk stosowanych w poszczególnych jednostkach organizacyjnych[92].

---

[90] *Communique 2009 World Conference on Higher Education** HYPERLINK..., dz. cyt.
[91] *Review on Quality Teaching in Higher Education*, OECD, IMHE, June 2009.
[92] Tamże.

Byłoby pożądane, aby system zapewniania jakości kształcenia stał się elementem zintegrowanego wewnętrznego systemu zapewniania jakości, obejmującego również inne aspekty działalności uczelni, takie jak polityka kadrowa czy badania naukowe.

Celowe jest zapewnienie uczelniom doradztwa i pomocy przy opracowywaniu i wdrażaniu wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, a zwłaszcza przy dostosowywaniu ich do wymagań związanych z wdrożeniem KRK. Mogłyby się tym zajmować nieformalne zespoły utworzone w oparciu o dotychczas działające środowiskowe komisje akredytacyjne. Zakres działania każdego z nich powinien odpowiadać jednej z dziedzin wyróżnionych w definicji KRK.

11.2. Zewnętrzna ocena jakości kształcenia

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji oznacza m.in. objęcie procedurami akredytacji wszystkich form kształcenia prowadzących do uzyskania formalnych kwalifikacji określonych przez KRK.

Procedury zewnętrznej oceny jakości kształcenia (dokonywanej w procesie akredytacji) powinny uwzględniać zarówno ocenę warunków prowadzenia procesu kształcenia (wejścia), jak i ocenę jego efektów (wyjścia). Powinny być jednak w coraz większym stopniu oparte na badaniu efektów kształcenia.

Komentarz:
Tradycyjny sposób funkcjonowania systemu akredytacji, w którym istotną – jeśli nie najważniejszą – rolę odgrywa ocena „wejścia", tzn. przede wszystkim oferty programowej (liczby godzin zajęć, treści zawartych w programie studiów) i zasobów posiadanych przez uczelnię (materialnych, kadrowych), rodzi pewne problemy związane z postępującym i zalecanym zróżnicowaniem form i sposobów realizacji kształcenia. W szczególności:
– kryteria oparte na liczbie godzin zajęć są mało przydatne do oceny programów studiów realizowanych w formie kształcenia „na odległość" i innych metod zdobywania wiedzy i umiejętności w ramach realizacji idei uczenia się przez całe życie;
– kryteria związane z zasobami są mało przydatne do oceny programów studiów prowadzonych wspólnie przez uczelnie z różnych krajów i innych form kształcenia „ponad granicami".

Charakter zewnętrznej oceny jakości kształcenia powinien ewoluować w kierunku:
– badania, czy zdefiniowane przez uczelnię/jednostkę zamierzone efekty kształcenia pozostają w zgodzie z misją i strategią rozwoju uczelni oraz wymaganiami wynikającymi z KRK (w tym z wymaganiami związanymi z profilem kształcenia, w przypadku prowadzenia studiów o wyróżnionym profilu);
– badania, czy wewnętrzny system zapewniania jakości działa prawidłowo, a w szczególności, na ile skuteczne są opracowane przez uczelnię mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są w rzeczywistości osiągane (w wyniku realizacji procesu dydaktycznego).

Komentarz:
– Wyraźne odniesienie w procesie zewnętrznej oceny jakości kształcenia do misji uczelni oznacza w istocie, że – w warunkach oczekiwanego różnicowania uczelni – kryteria oceny zewnętrznej będą przynajmniej w pewnym stopniu zróżnicowane i „dopasowane" do typu uczelni podlegającej ocenie.
– Skoncentrowanie uwagi na badaniu prawidłowości funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości oznacza, przykładowo, że zespół dokonujący oceny bada jakość prac dyplomowych, ale przede wszystkim analizuje – udokumentowane w postaci raportu – wyniki prac działającego w uczelni ciała, którego zadaniem jest analiza jakości prac dyplomowych.

Naturalną konsekwencją pozostawienia uczelniom swobody w zakresie tworzenia kierunków studiów jest postulat, aby zewnętrzna ocena jakości kształcenia miała w coraz większym stopniu charakter instytucjonalny – zgodnie z tendencją obserwowaną w Europie[93] (ocena mogłaby być realizowana – w zależności od wielkości uczelni – na poziomie uczelni lub jej jednostek), zwłaszcza w odniesieniu do badania warunków prowadzenia kształcenia oraz prawidłowości i skuteczności funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.

Docelowo pożądane jest ukształtowanie – wzorem innych krajów – mieszanego modelu zewnętrznej oceny jakości kształcenia, integrującego ocenę jakości kształcenia na danym kierunku studiów z oceną instytucjonalną.

W procesie oceny zewnętrznej skuteczność stosowanego w uczelni systemu zapewniania jakości kształcenia powinna być rozpatrywana w powiązaniu z efektywnością uzyskiwania założonych efektów kształcenia (kosztochłonność, wielkość wartości dodanej, mierzonej poziomem umiejętności/wiedzy studentów na początku i końcu studiów) i zgodnością działań edukacyjnych uczelni z wymogami i oczekiwaniami partnerów z otoczenia społeczno-gospodarczego.

Istotnym elementem oceny zewnętrznej powinna być analiza sposobu funkcjonowania uczelnianego systemu monitorowania losów absolwentów oraz sposobu wykorzystania przez uczelnię danych uzyskiwanych z tego systemu do doskonalenia procesu kształcenia.

11.3. Instytucje związane z zapewnianiem jakości kształcenia

Instytucja dokonująca zewnętrznej oceny jakości kształcenia powinna działać zgodnie z następującymi, przyjętymi z Europie zasadami[94]:
- Stosowane procedury mają jasne cele, określone przy aktywnym udziale wszystkich zainteresowanych, w tym przedstawicieli uczelni mających podlegać ocenie.
- Wszelkie decyzje związane z zewnętrzną oceną jakości kształcenia są oparte na jasno określonych i opublikowanych kryteriach.
- Raporty będące wynikiem dokonanej oceny są publicznie udostępnione (np. w internecie), przy czym powinny być one opracowane w sposób przystępny dla odbiorców.
- Wprowadzanie zaleceń wynikających z dokonanych ocen jest monitorowane.

Zewnętrzna ocena jakości kształcenia powinna być realizowana z udziałem interesariuszy zewnętrznych, m.in. przedstawicieli pracodawców, organizacji i stowarzyszeń zawodowych, władz lokalnych/regionalnych, organizacji społecznych, a także studentów. Pożądany jest również jak najszerszy udział ekspertów zagranicznych.

System zewnętrznej oceny jakości kształcenia powinien umożliwić osiągnięcie dwóch strategicznych celów:
- zagwarantowanie – w sposób przekonujący i transparentny – że absolwenci wszystkich uczelni (jednostek prowadzących studia i inne formy kształcenia) osiągają efekty kształcenia przypisane do poszczególnych kwalifikacji definiowanych przez KRK;
- wyraźne „oficjalne uznanie" (*recognition*) wysokiej jakości kształcenia, zapewniające uczelniom (ich jednostkom) uznanie w skali krajowej i międzynarodowej.

Ważne jest, aby system ten charakteryzował się rozsądnymi kosztami funkcjonowania.

Realizacja tylko pierwszego z tych zadań może przekraczać możliwości instytucji działającej w formule zbliżonej do dzisiejszej PKA. Jest to m.in. wynikiem:
- dużej liczby uczelni i programów studiów (liczba prowadzonych programów studiów może wzrosnąć w wyniku likwidacji centralnej listy nazw kierunków studiów);

[93] *Bologna beyond 2010*, dz. cyt.
[94] *Standards and Guidelines for Quality Assurance...*, dz. cyt.

– zróżnicowania kierunków/programów w warunkach znacznej swobody uczelni w określaniu nazw kierunków i zawartości/kształtu programów studiów;
– wielości i różnorodności form kształcenia podlegających ocenie (tradycyjne studia, studia doktoranckie, studia podyplomowe i ew. inne formy kształcenia prowadzące do uzyskania formalnych kwalifikacji określonych przez KRK) oraz sposobów realizacji programów kształcenia (stacjonarnie, „na odległość", w systemie mieszanym, prowadzone wspólnie z innymi instytucjami, także zagranicznymi),

co wymaga m.in. zróżnicowania kryteriów oceny i akredytacji w celu dostosowania ich do zróżnicowanych misji uczelni i profilu prowadzonych programów kształcenia.

Problemy te mogłyby być zniwelowane – przynajmniej częściowo – w wyniku:
– postulowanego upowszechnienia oceny instytucjonalnej;
– zróżnicowania częstotliwości ocen, w zależności od „dojrzałości" instytucji i wyników poprzedniej oceny;
– współdziałania PKA ze środowiskowymi komisjami akredytacyjnymi.

Niezbędna jest dalsza profesjonalizacja PKA, tzn. zatrudnienie odpowiednio licznej grupy odpowiednio przeszkolonych osób, znających problematykę oceny jakości kształcenia w kontekście KRK, przeprowadzających analizę formalnych aspektów funkcjonowania systemu kształcenia (w znacznej mierze niezależnych od dziedziny i kierunku). Umożliwiałoby to członkom zespołów oceniających, będącym nauczycielami akademickimi – także odpowiednio przeszkolonym – skupienie się w większym stopniu na aspektach merytorycznych, związanych ze specyfiką kształcenia w określonej tematyce (na określonym kierunku).

11.4. Międzynarodowy wymiar systemu zapewniania jakości kształcenia

Obok udziału ekspertów zagranicznych w procesie zewnętrznej oceny jakości kształcenia celowe są wszelkie inne formy współpracy międzynarodowej, sprzyjające uznaniu jakości kształcenia w polskich uczelniach przez środowisko międzynarodowe.

Należy określić zasady uznawalności akredytacji udzielonych polskim uczelniom (jednostkom prowadzącym studia) przez agencje zagraniczne/międzynarodowe (ograniczenia w zakresie uznawalności akredytacji udzielonej przez inne agencje). Należy także stworzyć warunki zachęcające uczelnie do ubiegania się o potwierdzenie prawidłowej polityki i procedur projakościowych w instytucjach zagranicznych/międzynarodowych – powinny to być instytucje wiarygodne, uznane przez odpowiednie organy europejskie, w szczególności znajdujące się w Rejestrze Europejskiego Systemu Zapewniania Jakości (European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR).

Rozwiązania wymaga problem akredytacji programów prowadzonych wspólnie przez uczelnie polskie i zagraniczne oraz programów prowadzonych przez polskie uczelnie pod marką instytucji zagranicznych (na zasadzie franczyzy), a także problem pojawiający się w związku z przewidywanym coraz częstszym korzystaniem przez studentów z różnych innych form kształcenia ponad granicami (zwłaszcza wobec pojawiania się instytucji oferujących za odpowiednią opłatą dyplomy studiów wyższych wydawane bez konieczności odbycia jakichkolwiek studiów, tzw. *degree mills*). Rozwiązania powinny być oparte na zaleceniach zawartych w dokumencie *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, opracowanym przez UNESCO i Radę Europy[95], a także na dokumencie *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, opracowanym przez UNESCO i OECD[96].

---

[95] *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, UNESCO, Council of Europe, 2001; www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm.
[96] *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, 2005, www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf.

11.5. Uwarunkowania systemowe – tworzenie przesłanek zapewnienia jakości kształcenia na poziomie systemu szkolnictwa wyższego

W warunkach różnicowania potrzeb i możliwości osób kształconych zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia wymaga różnicowania oferty edukacyjnej i metod nauczania. Pożądane jest zatem tworzenie instrumentów prawnych i finansowych, sprzyjających różnicowaniu uczelni i prowadzonych przez nie studiów i innych form kształcenia.

Pożądane jest wprowadzanie mechanizmów wymuszających priorytetowe traktowanie spraw jakości kształcenia przez uczelnie, takich jak:
– premiowanie uczelni i ich jednostek organizacyjnych wprowadzających w procesie kształcenia innowacyjne metody, techniki i narzędzia;
– tworzenie zachęt – przy użyciu przede wszystkim instrumentów finansowych – do ubiegania się o uzyskiwanie wyróżnień w procesie oceny jakości kształcenia;
– wprowadzenie i sprawne stosowanie przewidzianych w prawie sankcji wobec uczelni nieprzestrzegających przyjętych standardów (likwidacja kierunku studiów, jednostki prowadzącej kształcenie lub uczelni).

Ważne jest także promowanie i upowszechnianie przykładów dobrych praktyk w zakresie podnoszenia jakości kształcenia.

Komentarz:
Pożądane różnicowanie uczelni, m.in. ze względu na ich misję, oznacza, że mogą istnieć uczelnie/jednostki, które – koncentrując zasoby i wysiłek na doskonaleniu procesu kształcenia i wprowadzaniu innowacji w tym zakresie – osiągają znakomitą jakość kształcenia, lecz niekoniecznie przodują pod względem poziomu prowadzonych badań naukowych (i nie mają ambicji, a często także realnych możliwości uzyskania statusu „instytucji flagowej"). Przykładem takiej uczelni – o znakomitej reputacji w skali międzynarodowej – jest Maastricht University, który na oficjalnych dokumentach obok nazwy uczelni umieszcza swoje motto „leading in learning", a w procedurach rekrutowania kadry zwraca uwagę przede wszystkim na osiągnięcia dydaktyczne, a nie naukowe kandydatów.
W systemie powinny istnieć mechanizmy, które:
– umożliwią identyfikację tego typu uczelni/jednostek;
– zapewnią tego typu jednostkom promocję w mediach i uznanie w społeczeństwie;
– stworzą zachęty do samodefiniowania tego typu misji i jej realizowania (z punktu widzenia korzyści społecznych jednostki o tak określonej misji pełniłyby zapewne ważniejszą rolę niż jednostki, które – określając się jako „research universities" i mając ambicje stania się „okrętami flagowymi" – prowadziłyby badania naukowe na poziomie z trudem dorównującym średnim standardom europejskim).

Pożądane jest tworzenie – na poziomie centralnym – warunków sprzyjających zaangażowaniu kadry akademickiej w proces doskonalenia jakości kształcenia, m.in. przez:
– wprowadzenie alternatywnej ścieżki kariery akademickiej, opartej na wybitnych osiągnięciach w zakresie działalności dydaktycznej;
– prowadzenie i koordynowanie działań prowadzonych przez inne podmioty (w tym uczelnie), zmierzających do podnoszenia kompetencji kadry akademickiej, istotnych dla właściwego projektowania i realizowania procesu dydaktycznego (osób zarządzających procesem kształcenia oraz nauczycieli akademickich).

Warunkiem zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia jest stworzenie na poziomie kraju nowoczesnej infrastruktury niezbędnej do prowadzenia kształcenia, w tym:

– infrastruktury informacyjno-telekomunikacyjnej, stwarzającej uczelniom właściwe warunki do prowadzenia kształcenia na odległość i innych form e-nauczania (w tym platform przeznaczonych do e-nauczania), a jednocześnie umożliwiającej osobom zainteresowanym korzystaniem z tej formy kształcenia dostęp do niezbędnych środków technicznych (komputerów, oprogramowania, szerokopasmowego internetu) na preferencyjnych warunkach finansowych;
– bibliotek (sieci portali otwierających dostęp do odpowiednio wybranych i sklasyfikowanych otwartych zasobów edukacyjnych, wykorzystywanych przez wiele jednostek prowadzących kształcenie);
– infrastruktury informacyjnej wspierającej administrowanie procesem dydaktycznym, umożliwiającej m.in. tworzenie pełnej dokumentacji procesu kształcenia w wersji elektronicznej.

Ponadto, powinno być stworzone odpowiednie zaplecze badawcze w multidyscyplinarnym obszarze wykorzystania nowoczesnych środków technicznych w kształceniu na poziomie wyższym.

Komentarz:
Korzystanie z otwartych zasobów edukacyjnych stwarza możliwość znacznej redukcji kosztów prowadzenia działalności dydaktycznej. W szkolnictwie wyższym funkcjonuje bowiem kosztowny model, w którym niemal każda uczelnia, a często każda jednostka uczelni opracowuje własną wersję względnie standardowych zajęć oraz tworzy i publikuje związane z nią materiały dydaktyczne (*One has to ask how different can undergraduate Chemistry or Physics be*[97]).

Celowe jest utworzenie centralnej, powszechnie dostępnej bazy danych, zawierającej informacje dotyczące m.in.[98]:
– średniego czasu studiowania i sprawności studiów (odsetka osób kończących studia),
– sukcesów absolwentów na rynku pracy,
w odniesieniu do poszczególnych kierunków studiów (grup kierunków studiów) i uczelni (grup uczelni). Umożliwi to przekazanie opinii publicznej rzetelnych danych charakteryzujących jakość kształcenia w poszczególnych obszarach (dziedzinach) i w poszczególnych uczelniach, co stanowić będzie rozsądną przeciwwagę w stosunku do opracowywanych i publikowanych przez media rankingów. Upublicznienie tego typu danych będzie stanowiło mechanizm eliminowania z rynku uczelni „specjalizujących się" w przygotowywaniu do bycia bezrobotnym.

12. Przeciwdziałanie patologiom związanym z kształceniem

Zasadniczą przyczyną istnienia powszechnie znanych patologii związanych z kształceniem jest brak rozwiązań systemowych oraz mniej lub bardziej oficjalne i społecznie akceptowane przyzwolenie na utrzymywanie takiego stanu rzeczy.

Dotychczasowe próby przeciwdziałania patologiom miały niejednokrotnie charakter działań pozorowanych – wprowadzano zakazy i nakazy, których i tak nie sposób było egzekwować. Zjawiska patologiczne można usunąć, ale w niektórych przypadkach wymaga to decyzji politycznej i gotowości poniesienia doraźnych konsekwencji społeczno-ekonomicznych.

[97] B. Gourley, *Beyond talk: action for the next ten years* * HYPERLINK..., dz. cyt.
[98] *Tertiary Education...*, dz. cyt., rozdz. 5.

Lista obserwowanych patologii obejmuje m.in.:

(1) Prowadzenie przez niektóre uczelnie studiów o niskiej jakości, traktowanych niemal wyłącznie jako przedsięwzięcie nastawione na zysk, mające w skrajnym przypadku charakter „sprzedawania dyplomów".

Problem ten został zdiagnozowany już we wczesnych latach dziewięćdziesiątych. Następstwem było m.in. utworzenie – po kilku latach – PKA. Kilkanaście lat zajęło wprowadzenie dysfunkcjonalnego systemu rejestrującego miejsca pracy kadry i przepisów zmierzających do ograniczenia wieloetatowości. Dane statystyczne obrazujące wzrost liczby studentów w porównaniu ze wzrostem (niekiedy realnym spadkiem) nakładów na szkolnictwo wyższe i stanem kadry akademickiej od lat podważają zaufanie partnerów zagranicznych do jakości kształcenia w Polsce. Jednakże uznanie na szczeblu rządowym, że wzrost współczynnika skolaryzacji jest miarą sukcesu polityki edukacyjnej, a dochody uzyskiwane z czesnego stanowią stały składnik budżetów szkół wyższych, a także demoralizująca możliwość powiększenia w krótkim czasie dochodów przez uczestniczących w tym procederze nauczycieli akademickich, sprawiły, że do dziś nie podjęto skutecznych działań zmierzających do ograniczenia rozpatrywanej patologii.

Możliwe są następujące sposoby przeciwdziałania opisanemu zjawisku:
– wprowadzenie – docelowo – zasady, że nauczyciel akademicki jest wliczany do wymagań związanych z uprawnieniami do prowadzenia studiów (obecnie mających formę tzw. minimum kadrowego) tylko w jednej uczelni;
– wprowadzenie zasady udziału osób zewnętrznych (spoza uczelni lub – w ramach uczelni – spoza jednostki prowadzącej studia) w przeprowadzaniu przynajmniej niektórych egzaminów i innych sprawdzianów wiedzy i umiejętności studentów, związanych z programem studiów, oraz recenzowaniu prac dyplomowych (przynajmniej niektórych prac magisterskich);
– rygorystyczna akredytacja oraz bardziej konsekwentne i sprawne egzekwowanie przewidzianych w prawie sankcji wobec uczelni nieprzestrzegających przyjętych standardów jakości kształcenia.

(2) Prowadzenie studiów nominalnie określanych jako niestacjonarne w formie studiów stacjonarnych.

Oferowanie studiów niestacjonarnych kandydatom nieprzyjętym na studia stacjonarne i prowadzenie ich w trybie podobnym do studiów stacjonarnych (w skrajnym przypadku studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych realizują ten sam program, uczęszczając na te same zajęcia) wiąże się z – wynikającą z regulacji ustawowych – możliwością pobierania opłat wyłącznie za studia niestacjonarne.

Do eliminacji opisanego zjawiska doprowadziłoby wprowadzenie powszechnej współpłatności za studia (w połączeniu z odpowiednim systemem kredytów).

(3) Prowadzenie studiów doktoranckich w sposób sprzeczny z koncepcją studiów doktoranckich.

Zgodnie z powszechnych dziś w Europie rozumieniem „studia doktoranckie" obejmują dwa kluczowe elementy (zob. rozdz. 10.2):
– prowadzenie przez doktoranta – pod kierunkiem opiekuna – badań naukowych (jest to element podstawowy i wyróżnik tego rodzaju studiów),
– zajęcia zorganizowane, umożliwiające/ułatwiające doktorantowi zdobycie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, związanych ze stopniem doktora.
W niektórych polskich uczelniach można zaobserwować znaczne „odchylenia" od tego modelu, idące w dwóch kierunkach:
– studia pozbawione znaczącej liczby zajęć zorganizowanych (kształcenie opiera się niemal wyłącznie na indywidualnej współpracy doktoranta z opiekunem naukowym);
– „masowe" studia doktoranckie, prowadzone najczęściej w formie niestacjonarnej, w których program obejmuje przed wszystkim zajęcia prowadzone w grupach, a element samodzielnie

prowadzonych przez uczestnika studiów prac badawczych (i związanej z nimi działalności publikacyjnej) ma charakter śladowy.

Możliwe są następujące mechanizmy przeciwdziałania opisanemu zjawisku:
– utożsamienie ukończenia studiów doktoranckich z uzyskaniem stopnia doktora;
– właściwe sformułowanie – w ramach tworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji – oczekiwanych efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, inne kompetencje) związanych ze stopniem doktora (ukończeniem studiów doktoranckich);
– prowadzenie studiów doktoranckich jedynie w instytucjach stwarzających właściwe do tego warunki (koncentracja kształcenia na poziomie doktorskim);
– akredytacja studiów doktoranckich (związana z wdrożeniem KRK), z udziałem – na ile to możliwe – ekspertów zagranicznych.

(4) Niska jakość prac dyplomowych spowodowana kiepską opieką ze strony nauczycieli prowadzących te prace, a także plagiatowanie i/lub zamawianie prac dyplomowych.

U podłoża tego zjawiska leży szybki wzrost liczby studentów, skoncentrowany w dodatku w stosunkowo wąskiej grupie kierunków studiów. Dodatkowo, prowadzenie studiów w strukturze dwustopniowej niemal podwaja liczbę osób kończących w danym roku akademickim studia (I lub II stopnia). Przy tak dużej liczbie potencjalnych absolwentów nie jest możliwe utrzymanie tradycyjnego modelu dyplomowania, opartego na przygotowaniu pracy dyplomowej pod kierunkiem opiekuna, którego zadaniem jest m.in. udzielanie studentowi wskazówek w trakcie analizy źródeł literaturowych, wykonywania części praktycznej i tworzenia tekstu pracy.

Możliwe są następujące sposoby przeciwdziałania opisanemu zjawisku:
– wprowadzenie pisemnego egzaminu dyplomowego na studiach I stopnia zamiast lub w uzupełnieniu wymogu przygotowania pracy dyplomowej, zwłaszcza tam, gdzie prace dyplomowe mają charakter odtwórczy (kompilacja informacji zawartych w literaturze);
– określenie limitu prac dyplomowych prowadzonych w danym roku akademickim przez nauczyciela akademickiego (łącznie we wszystkim miejscach zatrudnienia);
– umożliwienie prowadzenia prac dyplomowych szerszej grupie nauczycieli akademickich;
– stosowanie programów antyplagiatowych.

Komentarz:
Określenie – zależnego od dziedziny wiedzy – limitu liczby dyplomantów „przypisanych" nauczycielowi akademickiemu (limitu prowadzonych prac dyplomowych), który mógłby być dzielony między różne uczelnie/jednostki, stanowiłoby także mechanizm sprzyjający jednoetatowości.

(5) Masowe korzystanie z niedozwolonych materiałów pomocniczych oraz „ściąganie" podczas egzaminów, kolokwiów itp.

Zjawisko ma podłoże kulturowe, ale dodatkowo sprzyja mu brak mechanizmów wyzwalających u studentów konkurencję i potrzebę dbałości o rzeczywiste wykazanie skali własnych osiągnięć w zestawieniu z osiągnięciami innych.

Możliwe są następujące sposoby przeciwdziałania opisanemu zjawisku:
– konsekwentna realizacja przez uczelnie strategii „zero tolerancji" wobec studentów-oszustów;
– planowanie sprawdzianów wiedzy i umiejętności w taki sposób, aby utrudnić korzystanie z niedozwolonych materiałów (np. dopuszczenie do korzystania z różnych materiałów w sposób jawny);
– wprowadzenie systemu lokat; lista lokat byłaby publikowana po każdym okresie zaliczeniowym, a informacja o końcowej lokacie byłaby zamieszczana na dyplomie ukończenia studiów.

(6) Inflacja ocen

Przyczynami tego zjawiska – występującego także w innych krajach – są m.in.:
– uzależnienie różnego rodzaju „premii" otrzymywanych przez studentów (i absolwentów) od wyników studiowania, mierzonych najczęściej średnią z ocen;
– wprowadzenie ankiet studenckich, w których ocena nauczyciela akademickiego jest często uzależniona od oceny „stosunku do studentów", co rozumiane jest często jako wyrozumiałość i „łagodność w ocenianiu".

Możliwe są następujące sposoby przeciwdziałania opisanemu zjawisku:
– odpowiednia konstrukcja ankiet studenckich i interpretacja ich wyników;
– odnoszenie ocen uzyskanych przez studenta, uwzględnianych w różnego typu klasyfikacjach, do średniej z ocen wystawianych przez danego nauczyciela;
– włączenie do wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia obowiązkowej oceny poziomu wymagań stawianych studentom na sprawdzianach wiedzy i umiejętności, stanowiących podstawę do wystawiania ocen;
– wprowadzenie zasady udziału osób zewnętrznych (spoza uczelni lub – w ramach uczelni – spoza jednostki prowadzącej studia) w przeprowadzaniu przynajmniej niektórych egzaminów i innych sprawdzianów wiedzy i umiejętności studentów.

13. Koordynacja działań między systemem szkolnictwa wyższego i systemem oświaty

Szczególne znaczenie z punktu widzenia jakości i poziomu kompetencji osiąganych w przyszłości przez absolwentów studiów i innych form kształcenia na poziomie wyższym ma poziom absolwentów szkół średnich. Środowisko akademickie może wpływać na ten poziom m.in. przez:
– bezpośrednie zaangażowanie nauczycieli akademickich w organizację i realizację procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa średniego;
– działania na rzecz podwyższania kompetencji nauczycieli i kadr zarządzających w oświacie.

Odpowiednie działania podejmowane w systemie oświaty warunkują także możliwość wyrównywania szans edukacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego.

13.1. Wykorzystanie potencjału i doświadczeń środowiska akademickiego w działaniach na rzecz podnoszenia poziomu nauczania w szkołach średnich

Pożądany jest szerszy udział przedstawicieli środowiska akademickiego w opracowywaniu i wdrażaniu nowych programów nauczania i sposobów egzaminowania w szkolnictwie średnim, w tym:
– wspieranie wprowadzania nowych podstaw programowych i związanych z nimi zmian w szkolnictwie średnim, m.in. przez:
  • udział w doskonaleniu proponowanych rozwiązań (m.in. w kierunku kształtowania wśród uczniów umiejętności korzystania z zasobów informacyjnych i innych kompetencji kluczowych),
  • promowanie proponowanych zmian w ramach debaty publicznej i środowiskowej;
– promowanie właściwego charakteru egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie średnim, zapewniającego zróżnicowanie – także co do trudności – kategorii zadań w celu umożliwienia wielowymiarowej charakteryzacji uczniów, a w szczególności ujawniania ich ponadprzeciętnych możliwości i osiągnięć;

– udzielanie wsparcia merytorycznego w pogłębionej analizie danych z systemu egzaminacyjnego (zwłaszcza egzaminów maturalnych) i wykorzystaniu wyników takich analiz w procesie doskonalenia programów nauczania.

Środowisko akademickie powinno uczestniczyć w przygotowywaniu egzaminów maturalnych, w celu lepszego ich powiązania z potrzebami szkolnictwa wyższego, m.in. przez:
– działania na rzecz odwrócenia praktyki łagodzenia rygorów związanych z egzaminem maturalnym (nawet za cenę zmniejszenia liczby kandydatów na studia);
– kształtowanie w znacznym stopniu treści egzaminu maturalnego, a zwłaszcza tych jego części, które mają pełnić przede wszystkim funkcje służebne wobec rekrutacji na uczelnie (obecnie tzw. wersje rozszerzone egzaminów);
– działania zmierzające do uczynienia porównywalnymi wyników osiąganych przez kolejne roczniki absolwentów szkół średnich;
– działania prowadzące do lepszego powiązania systemu informatycznego wspomagającego przeprowadzenie egzaminów maturalnych z systemami informatycznymi w szkolnictwie wyższym, które obsługują (lub będą obsługiwać w przyszłości) proces rekrutacji na studia.

Należy inicjować, propagować i wspierać różne formy działalności edukacyjnej prowadzonej przez nauczycieli akademickich i studentów, adresowanej do uczniów szkół średnich, realizowanej zarówno na terenie szkół, jak i uczelni, takie jak:
– prowadzenie przez nauczycieli akademickich i studentów w szkołach średnich – zwłaszcza na obszarach odległych od dużych ośrodków akademickich – akcji informacyjno-promocyjnych, zachęcających do podejmowania studiów i przedstawiających wynikające z tego korzyści (zob. rozdz. 6.1),
– prowadzenie przez nauczycieli akademickich i studentów w szkołach średnich akcji informacyjno-promocyjnych, zachęcających do podejmowania studiów na kierunkach ważnych z punktu widzenia strategii rozwoju kraju, cierpiących na deficyt kandydatów na studia (zob. rozdz. 4.3),
– oferowanie przez uczelnie różnych form kształcenia „przedmaturalnego" (uniwersytetów młodzieżowych, uniwersytetów dziecięcych itp.), przeznaczonych dla uczniów szkół średnich (w mniejszym zakresie – dla uczniów szkół podstawowych), służących lepszemu przygotowaniu do podjęcia studiów i zwiększeniu motywacji do studiowania, zwłaszcza na kierunkach niecieszących się szczególnym zainteresowaniem kandydatów (zob. rozdz. 4.3 i 6.1).

Należy stwarzać zdolnym i bardzo zdolnym uczniom możliwości rozwijania talentów, m.in. przez:
– tworzenie instytucji i organizowanie przedsięwzięć rozwijających i pogłębiających zainteresowania, takich jak Centrum Nauki Kopernik, centra rozwoju zainteresowań, festiwale nauki itp.;
– organizowanie olimpiad przedmiotowych, konkursów i innych form współzawodnictwa i stosowanie dla ich laureatów preferencji w systemie rekrutacji na studia;
– zwiększenie skuteczności działań zmierzających do „wyławiania" wybitnie zdolnych uczniów oraz upowszechnienie praktyki obejmowania ich indywidualną opieką ze stron nauczycieli akademickich, w tym stworzenie im możliwości korzystania z oferty dydaktycznej i zasobów uczelni.

13.2. Podwyższanie kompetencji nauczycieli i kadr zarządzających w oświacie

Podwyższanie kompetencji powinno dotyczyć zarówno nauczycieli przygotowujących się do zawodu, jak i nauczycieli praktykujących (*pre-service and in-service teachers*)[99].

Należy prowadzić działania motywujące do podejmowania zawodu nauczyciela przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach merytorycznych i cechach osobowościowych, co pozwoliłoby ograniczyć (wyeliminować) zjawisko negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela. Sprzyjałoby temu

[99] *Communique 2009 World Conference on Higher Education** HYPERLINK..., dz. cyt.

podniesienie wymagań (także formalnych) i poprawa warunków finansowych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela.

Niezbędne jest stworzenie warunków (m.in. odpowiedniej oferty programowej ze strony uczelni) i zachęt do ciągłego doskonalenia przez nauczycieli swoich kompetencji, zwłaszcza w zakresie nowoczesnych metod, technik i narzędzi wykorzystywanych w nauczaniu; jednym z celów takiego doskonalenia byłoby eliminowanie nowej formy „bariery cyfrowej" (*digital divide*) pojawiającej się między uczniami i kadrą nauczającą, a wynikającej z powiększającej się międzypokoleniowej luki w zakresie umiejętności i swobody korzystania z nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych.

Należy wprowadzić rozwiązania systemowe umożliwiające nauczycielom poszerzanie wiedzy i umiejętności – m.in. w zakresie oczekiwań uczelni związanych z efektami nauczania w szkołach średnich – przez udział w różnych formach działalności uczelni, związanych z kształceniem i prowadzeniem badań, a także z uzyskiwaniem bardzo wysokich kwalifikacji zawodowych (w tym stopni doktora).

W procesie przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu niezbędne jest kształtowanie, a następnie ocena szczególnych predyspozycji i kwalifikacji związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, m.in. przez:
- wypracowanie efektywnego modelu „przygotowania pedagogicznego", opartego na pogłębionej analizie roli współczesnego nauczyciela w szkole oraz zredefiniowaniu konkretnych umiejętności „nauczycielskich", które student powinien nabywać w toku zajęć organizowanych przez uczelnię w ramach „przygotowania pedagogicznego"; kompetencje nabywane przez studentów w ramach „przygotowania pedagogicznego" powinny podlegać ocenie (być może w ośrodkach poza strukturą uczelni);
- ocenę predyspozycji związanych z cechami osobowości i charakteru – w uczelniach lub w instytucjach spoza systemu szkolnictwa wyższego.

Pomyślny wynik takiej oceny stanowiłby warunek konieczny dopuszczenia do wykonywania zawodu nauczyciela.

Należy odstąpić od wymogu obligatoryjnego kształcenia dwuprzedmiotowego z pozostawieniem uczelniom takiej możliwości i tworzeniem – za pomocą różnych instrumentów – warunków do rozwijania tego rodzaju kształcenia, m.in. w formie odpowiednio uprofilowanych studiów II stopnia oraz studiów podyplomowych.

Uczelnie muszą przygotować odpowiednią ofertę edukacyjną i wykształcić odpowiednią liczbę specjalistów niezbędnych do realizacji szczególnych zadań związanych z wdrożeniem idei uczenia się przez całe życie (szeroko rozumiane doradztwo i pomoc) i upowszechnieniem zróżnicowanych form uczenia się przez całe życie.

Uczelnie powinny rozszerzyć swoją ofertę edukacyjną skierowaną do osób zatrudnionych w resorcie oświaty, niebędących nauczycielami, m.in. o specjalistyczne studia podyplomowe dla osób pracujących w „służbach jakości edukacji" (studia w zakresie zarządzania oświatą, budowy programów nauczania i obudowy dydaktycznej, w zakresie ewaluacji i nadzoru oraz doradztwa metodycznego).

14. Zakończenie

Prowadzenie polityki rozwoju systemu kształcenia na poziomie wyższym – zarówno w skali kraju jak i na poszczególnych uczelniach – staje się coraz bardziej skomplikowanym zadaniem. Zadania tego nie sposób wykonać bez odpowiednich danych charakteryzujących ten system oraz wiedzy eksperckiej, będącej wynikiem prac badawczych dotyczących szkolnictwa wyższego (liczba ośrodków prowadzących takie prace w różnych krajach rośnie bardzo szybko). Na potrzebę stworzenia odpowiedniego zaplecza merytorycznego i metodycznego dla osób podejmujących decyzje kształtujące przyszłość systemu szkolnictwa wyższego zwracają uwagę raporty organizacji międzynarodowych, zajmujących się problematyką wykraczającą daleko poza ten obszar[100].

Wiedza o kształceniu na poziomie wyższym ma w znacznej mierze charakter uniwersalny i dotyczy każdego kraju. Pewna jej część ma jednak związek z uwarunkowaniami lokalnymi (krajowymi), dlatego bezkrytyczne stosowanie rozwiązań, które sprawdziły się w innych krajach, nie musi przynieść dobrych rezultatów.

Jest zadziwiającym paradoksem, że polskie środowisko akademickie (naukowe) nie stosuje metod naukowych w odniesieniu do systemu, w którym funkcjonuje i którym zawiaduje. Niezbędna jest zmiana tej sytuacji. Konieczne jest prowadzenie w naszym kraju studiów i analiz w obszarze kształcenia na poziomie wyższym, będących częścią szerszego programu badań szkolnictwa wyższego i – co równie ważne – wykorzystywanie wyników tych analiz w procesie planowania i realizowania zmian w szkolnictwie wyższym. W przeciwnym przypadku przedstawiane propozycje i podejmowane decyzje będą miały w znacznej mierze charakter intuicyjny i będą wynikały z doświadczenia zdobytego w warunkach odbiegających od tych, które zaistnieją w czasie, kiedy decyzje te wejdą w życie. Podobnie, ocena przedstawianych propozycji – w środowisku akademickim i w szerszym gronie obejmującym interesariuszy zewnętrznych – będzie oparta w znacznym stopniu na odczuciach, a nie argumentach popartych danymi uzyskanymi w wyniku poważnych studiów analitycznych.

Równie niezbędne jest wykształcenie odpowiedniej liczby specjalistów zajmujących się sprawami kształcenia na poziomie wyższym, a szerzej – problemami szkolnictwa wyższego: przyszłych pracowników ministerstwa, innych urzędów centralnych, komisji akredytacyjnych, administracji uczelni i innych instytucji działających w systemie szkolnictwa wyższego. Mogłyby temu służyć m.in. regularne studia (głównie studia II stopnia) oraz studia podyplomowe.

Do finansowania badań nad szkolnictwem wyższym i kształcenia ekspertów zajmujących się tą tematyką można i należy wykorzystać środki pochodzące z funduszy europejskich.

[100] *Education Today*..., dz. cyt., rozdz. 9; *Tertiary Education*..., dz. cyt.

PRZYSZŁOŚĆ NIEPUBLICZNEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

raport opracowany przez
ANDRZEJA KOŹMIŃSKIEGO

z wykorzystaniem ekspertyz
przygotowanych przez następujące osoby:

LUDMIŁA DZIEWIĘCKA-BOKUN

MACIEJ GRELOWSKI

KRZYSZTOF PAWŁOWSKI

TADEUSZ POMIANEK

WARSZAWA 2009

SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie 275

2. Jednolity charakter systemu szkolnictwa wyższego a dywersyfikacja misji i specyfika uczelni niepublicznych 277

3. Konwergencja publicznego i niepublicznego sektora polskiego szkolnictwa wyższego . . 278

4. Rola konkurencji na rynku edukacyjnym 280

5. Szkolnictwo wyższe a gospodarka – spojrzenie ze strony biznesu 281

6. Podsumowanie i wnioski końcowe 283

Bibliografia 284

1. Wprowadzenie

Według zgodnych opinii ekspertów – zaprezentowanych na Światowej Konferencji o Szkolnictwie Wyższym, zorganizowanej przez UNESCO w lipcu 2009 roku – prywatyzacja i komercjalizacja szkolnictwa wyższego jest dominującym trendem określającym rozwój tego sektora w skali globalnej[1]. Wśród krajów, które opierają się tej tendencji jeden z raportów UNESCO wymienia Bhutan, Kubę i Koreę Północną[2].

Ocenia się, że około 30% światowej populacji studentów kształconych jest obecnie w uczelniach prywatnych, i że procent ten będzie wzrastał[3]. W 2006 roku światowy rynek prywatnych usług edukacyjnych na poziomie wyższym oceniany był na około 400 miliardów dolarów rocznie[4]. Udział szkolnictwa prywatnego jest bardzo zróżnicowany. Wśród krajów rozwiniętych znikomy udział prywatnego szkolnictwa wyższego (poniżej 10%) notuje się, na przykład, w Niemczech i w Nowej Zelandii. Stany Zjednoczone i Węgry należą do krajów o średnim udziale uczelni prywatnych: 10–35%. Do tej grupy można, także zaliczyć Polskę. Najwyższy udział prywatnego szkolnictwa wyższego (przekraczający niekiedy 60% populacji studentów) notuje się w Japonii i w najszybciej rozwijających się nowych potęgach gospodarczych: w Indiach, Malezji, Indonezji, Brazylii i Korei Południowej.

Populacja prywatnych (lub ściślej: niepublicznych) uczelni wyższych jest ogromnie zróżnicowana. Obejmuje ona między innymi:
– instytucje o charakterze „tożsamościowym": religijnym, ideologicznym, etnicznym, misyjnym itp.;
– przedsięwzięcia otwarcie komercyjne, wśród których są międzynarodowe, choć zarejestrowane w USA, korporacje edukacyjne, takie jak np. Apollo Group (Phoenix) czy Career Education Corporation, o rocznych przychodach znacznie przekraczających miliard dolarów;
– instytucje *not for profit*, korzystające ze wsparcia władz (zwolnienia podatkowe, dotacje, stypendia, nieruchomości itp.) ze względu na pełnioną przez nie funkcję społeczną i ekonomiczną (kształcenie młodzieży, dostosowanie profilu kształcenia do potrzeb rynku, stymulowanie konkurencji w sektorze, aktywizacja społeczności lokalnych itp.).

Większość uczelni niepublicznych mieści się w kategorii słabych lub średnich z punktu widzenia jakości kształcenia i prowadzonych badań (jeśli w ogóle są prowadzone). Jedynie w USA funkcjonują prywatne uczelnie zaliczane do ścisłej światowej czołówki. Uczelnie niepaństwowe o najwyższym prestiżu można także spotkać wśród wąsko wyprofilowanych i wyraźnie zorientowanych na rynek pracy instytucji, takich jak np. szkoły biznesu, artystyczne, zawodowe (np. hotelarskie) itp. Mimo nie najwyższego przeciętnego poziomu prywatnego szkolnictwa wyższego władze państwowe krajów prowadzących jakąkolwiek politykę w obszarze szkolnictwa wyższego skłonne są wspierać prywatne wyższe uczelnie, ponieważ efektywność lokowanych tam nakładów (mierzona np. kosztem wykształcenia jednego absolwenta) jest z reguły wyższa niż w przypadku nakładów na uczelnie państwowe. Ogromny wzrost zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym (oceniany przez ekspertów na z 96 mln w roku 2000 do 265 mln w roku 2005) sprawia, że uczelnie państwowe i budżety państw nie są w stanie sprostać efektywnemu popytowi o konkretnej strukturze. A kształcenie na poziomie wyższym nie jest już dziś uważane za luksus, ale za konieczność. Dla rozwoju ekonomicznego i modernizacji ogromne znaczenie ma rozwój kształcenia na poziomie wyższym (także pod względem ilościowym) i stosunkowo łatwo można sobie wyobrazić sytuację, w której za kilkadziesiąt lat w krajach wysoko rozwiniętych wszyscy

[1] Por. S. Bjarnason, Cheng Kai-Ming; J. Fielden, M.J. Lemaitre, D. Levy, N.V. Varghese, *A New Dynamic: Private Higher Education*, UNESCO, Paris 2009; P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO, 2009 World Conference on Higher Education„ UNESCO Paris 2009.
[2] P.G. Altbach [et al.], *Trends*..., dz. cyt. s. 80.
[3] Por. S. Bjarnason [et al.], *A New Dynamic*..., dz. cyt., s. 8.
[4] Por. tamże, s. 2.

zatrudnieni będą musieli posiadać jakiś rodzaj wykształcenia wyższego. Uczelnie prywatne dostarczają też cennego bodźca konkurencyjnego uczelniom państwowym, zmuszając je do większej efektywności wykorzystania środków, bardziej elastycznego dostosowania się do potrzeb rynku, lepszej obsługi studentów i ogólnie większej doskonałości operacyjnej.

Równocześnie uczelnie państwowe podlegają swoistej „quasi-prywatyzacji", a w każdym razie komercjalizacji. Polega ona między innymi na:
– oferowaniu na rynku coraz większej ilości odpłatnych usług edukacyjnych, badawczych, eksperckich itp.;
– pobieraniu – w coraz większej liczbie krajów – czesnego pokrywającego część kosztów kształcenia;
– zabieganiu o darowizny i sponsoring od osób prywatnych i od biznesu;
– uczestnictwie w różnego rodzaju partnerstwach publiczno-prywatnych;
– profesjonalizacji zarządzania uczelniami, czyli – innymi słowy – zastępowaniu modelu akademicko-rytualnego menedżerskim.

W rezultacie następuje zatarcie różnic pomiędzy uczelniami niepaństwowymi i państwowymi, które samodzielnie generują coraz większą część swoich przychodów i których sukces uzależniony jest w coraz większym stopniu od jakości zarządzania.

Wszystkie wymienione wyżej ogólnoświatowe tendencje pojawiły się także w rozwoju sektora niepublicznego w polskim szkolnictwie wyższym. Jesteśmy krajem, w którym udział tego sektora kształtuje się na średnim poziomie i w ostatnich latach nie rośnie. Wcześniejszy rozwój był jednak żywiołowy i doprowadził do kilku „osobliwości":
– Polskie prywatne szkolnictwo wyższe jest niesłychanie rozdrobnione: składa się z ponad 300 uczelni, w znacznej części o znikomym potencjale.
– Uczelnie niepubliczne w bardzo niewielkim stopniu korzystają ze wsparcia ze strony państwa: ogranicza się ono do stypendiów socjalnych oraz do możliwości ubiegania się w otwartych konkursach o granty badawcze i środki europejskie. Wiele małych uczelni ma znikome szanse na powodzenie w tych konkursach. Ten brak wsparcia powoduje całkowicie nierówne warunki konkurencji pomiędzy sektorami. W warunkach niżu demograficznego i pogarszającej się koniunktury ekonomicznej realny staje się scenariusz zaniku niepublicznego szkolnictwa wyższego, które bardzo trudno będzie odbudować, tym bardziej że władze lokalne niemal z reguły nie wspierają uczelni niepublicznych (np. poprzez udostępnianie im nieruchomości na preferencyjnych warunkach.).
– Zarówno wśród uczelni państwowych, jak i niepaństwowych działa wiele jednostek, które nie tylko nie przestrzegają obowiązujących standardów, ale otwarcie łamią prawo, nie ponosząc za to żadnych konsekwencji. Panuje swoisty permisywizm, który działa demoralizująco na oba sektory i negatywnie na ich wzajemne relacje.
– Większość uczelni niepublicznych nie zdołała ukształtować własnej kadry i wykorzystuje kadrę uczelni państwowych, stwarzając jej możliwości zarobkowe, jednocześnie potencjalnie zmniejszając jej zaangażowanie w sprawy — zwłaszcza badania naukowe – uczelni macierzystej.
– Mimo że uczelnie niepubliczne działają w Polsce jako jednostki *not for profit*, ich założyciele i władze często spotykają się z podejrzeniami o czerpanie nadmiernych osobistych korzyści.

W sumie, mimo niekwestionowanych osiągnięć, atmosferę wokół niepublicznego sektora w polskim szkolnictwie wyższym określić można jako „niezdrową". W warunkach niżu demograficznego i kryzysu ekonomicznego atmosfera ta gęstnieje. Na porządku dziennym staje więc praktyczny problem określenia roli i miejsca sektora niepublicznego oraz zasad jego uczestnictwa w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Rozwiązanie tego problemu wymaga odpowiedzi na kilka pytań:
– Jakie typy i rodzaje kształcenia mogą być bardziej efektywnie realizowane przez uczelnie niepaństwowe?
– Jakie powinny być zasady konkurencji w sektorze szkolnictwa wyższego i formy wsparcia uczelni niepaństwowych ze środków publicznych?
– W jaki sposób zapewnić kontrolę jakości kształcenia i eliminację nadużyć w tym sektorze?
– Jak umożliwić konsolidację tego sektora?

2. Jednolity charakter systemu szkolnictwa wyższego a dywersyfikacja misji i specyfika uczelni niepublicznych

Dla polskiego szkolnictwa wyższego korzystne byłoby zoperacjonalizowanie modelu menedżersko-kulturowego (szkoły wyższe akademickie), oraz menedżersko -usługowego (szkoły wyższe licencjackie), w których państwo poprzez administrację centralną (Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki) prowadzi politykę edukacyjną i naukową, zarządzanie i administrowanie pozostawiając uczelniom, samorządom, partnerstwom publiczno-prywatnym, publiczno-społecznym i rynkowi. W rzeczywistości nie ma modeli idealnych, a w praktyce najlepiej sprawdzają się modele mieszane. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się zdecentralizowanie szkolnictwa wyższego, ze ściśle określonymi przez cele polityki edukacyjnej podstawowymi regułami funkcjonowania uczelni, tworzenia warunków i bodźców dla poprawy jakości usług edukacyjnych, zdywersyfikowania źródeł finansowania uczelni, wyzwalania konkurencyjności, godzenia aspektu kulturowego i usługowego szkół wyższych, umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (kształcenia i badań naukowych). Przestrzeń uwolnioną z bezpośredniego oddziaływania państwa na szkoły wyższe powinni zagospodarować interesariusze; proporcje ich udziału wynikać powinny z misji, strategii rozwoju i uczelni i środowiska społeczno-gospodarczego, rodzaju uczelni, poziomu nauczania (licencjackie, magisterskie, doktoranckie).

Podstawową kwestią w tworzeniu nowego systemu zarządzania szkołami wyższymi jest odpowiedzialność organów kolegialnych i jednoosobowych za realizowanie misji uczelni, za jakość nauczania, za wyniki działalności i za efektywność wykorzystania środków finansowych (publicznych i niepublicznych). Uczelnie ze swej istoty nie mogą ani imitować podmiotów gospodarczych, ani ewoluować w kierunku podmiotów biznesowych czy rynkowych. Jako specjalny rodzaj przedsiębiorstwa wymagają profesjonalnego zarządzania i działania zgodnego z racjonalnością ekonomiczną i regułami optymalizowania efektywności i maksymalizacji skuteczności. Uczelnia to przede wszystkim szkoła i efekty nauczania są najważniejsze.

Odbiurokratyzowanie oznacza tworzenie porządku, w którym profesjonalne służby poprzez przejrzyste procedury, proste i jasne normy prawne, dają gwarancję prawidłowych decyzji podejmowanych przez organy uczelni. Wykonywanie zadań administracyjnych w uczelni powinno opierać się na szeroko rozumianej zasadzie dobrego rządzenia[5]; organ pełniący funkcje wykonawcze działa na podstawie i w granicach prawa, będąc nim bezwzględnie związany. Dobre prawo to prawo zrozumiałe, niesprzeczne wewnętrznie, pozwalające organom uczelni w zakresach opisanych normami zarządzać uczelnią.

Uwolnienie od nadmiernych szczegółowych regulacji i mikrozarządzania to ważne zadanie, aktualny system nadzoru szkolnictwa wyższego jest bowiem zbyt drobiazgowy. Powiększanie zakresu autonomii szkoły wyższej powinno następować przez ograniczenie wpływu ministra (odstąpienie od arbitralnych decyzji administracyjnych na rzecz sprawowania nadzoru nad jakością wykształcenia poprzez ocenę wyników uczelni oraz kontroli racjonalności wydatkowania funduszy publicznych i niepublicznych). Należy – w szczególności – odejść od tzw. algorytmów podziału środków finansowych przez MNiSW, ponieważ zdejmują one z organów administracji centralnej odpowiedzialność za gospodarkę finansową. Należy formalnie określić następujące funkcje uczelni: dydaktyczną i badawczą, gospodarczą, usługową, kulturową. Należy także odróżnić autonomię (zarządzanie majątkiem, inwestycjami, pozyskiwanie źródeł i środków finansowania, prowadzenie gospodarki finansowej, personalnej, budżet) od samorządności (oferta dydaktyczna, kontrola nad jakością realizacji programów nauczania i/lub badawczych, promocje na stopnie naukowe, decyzje w sprawach bieżących). Nadanie większej rangi osiągnięciom dydaktycznym będzie sprzyjało

[5] Por. A. Błaś, J. Boć, J. Jeżewski, *Administracja publiczna*, Kolonia Limited, Poznań 2004.

promowaniu osiągnięć dydaktycznych, tj. odpowiedzialnej i dobrej jakości kształcenia oraz docenianiu wartościowych dydaktyków.

Sektory szkolnictwa publicznego i niepublicznego są komplementarnymi elementami jednego systemu i współrealizatorami polityki edukacyjnej państwa, za efekty której wspólnie i w równym stopniu ponoszą odpowiedzialność.

W dobie rosnących potrzeb rozwoju szkół wyższych i nienadążających za nimi środków finansowych fakt, że część studentów studiów dziennych w szkołach publicznych nie płaci czesnego, jest anachronizmem. Trzeba zerwać z konstytucyjnie gwarantowaną fikcję społeczną bezpłatności studiów na uczelniach publicznych. Zmiana w zasadach finansowania uczelni, polegająca na wprowadzeniu lub zwiększeniu udziału czesnego, powinna nastąpić niezwłocznie ze względów społecznych. Paradoksalnie bowiem bezpłatne studia wyższe uprzywilejowują zamożniejsze grupy społeczeństwa; sprzyjają więc pogłębianiu się zróżnicowania społecznego, monopolizacji interesów wybranych grup pracowników dydaktycznych, a także godzą w poczucie sprawiedliwości społecznej (ze środków wszystkich podatników finansowane są studia najbardziej uprzywilejowanym z najzamożniejszych rodzin), jak i ekonomicznych, bowiem koszt porównywalnego wykształcenia w szkołach niepublicznych jest dużo niższy od kosztu ponoszonego przez państwo w uczelniach publicznych[6].

Obserwowana od lat słabość budżetu państwa i chroniczne niedofinansowanie szkolnictwa wyższego oraz znaczna gotowość społeczna do ponoszenia kosztów nauki na poziomie wyższym sprzyja obecnie wprowadzeniu powszechnej odpłatności za studia wyższe. Tej zmianie powinna towarzyszyć powszechna dostępność pożyczek studenckich i ewentualne subsydiowanie niektórych (społecznie i strategicznie ważnych) dyscyplin przez państwo. Konsekwentnie subwencje państwowe powinny być kierowane do najlepszych (w sensie dobrze zdefiniowanych kryteriów jakości) szkół, wydziałów i instytutów.

Należy określić prawno-proceduralne warunki równej konkurencji dla obu sektorów szkolnictwa wyższego – publicznego i niepublicznego – w zakresie informacji, zasad rekrutacji, tak aby wyniki rekrutacji zależały od uzdolnień, wiedzy i umiejętności nabytych w gimnazjum i w liceum.

Nowa konstrukcja uczelni publicznej spowoduje, że stanie się ona elementem niezbędnej publicznej infrastruktury edukacyjnej o najwyższych standardach w zakresie kształcenia i badań naukowych. Oznacza to jednak zarazem, że główną rolę w kształceniu kadr na poziomie wyższym – przede wszystkim licencjackim, ale również magisterskim, a nawet doktorskim – odgrywać będą uczelnie niepubliczne. W tym sensie, te ostatnie, w stopniu większym niż uczelnie niepubliczne w obecnym rozumieniu, stanowiłyby praktyczną podstawę systemu kształcenia. Takiemu rozumowaniu odpowiadają propozycje większego uelastycznienia organizacji i mechanizmów działania uczelni niepublicznych jako pozostających w zarządzie prywatnoprawnym, w odróżnieniu od uczelni publicznych pozostających w zarządzie publicznoprawnym.

3. Konwergencja publicznego i niepublicznego sektora polskiego szkolnictwa wyższego

Kluczowym problemem, przed którym stoi polskie szkolnictwo wyższe, jest uruchomienie mechanizmów konkurencyjnych, które doprowadziłyby do stałego podnoszenia jakości oferty programowej, wykształcenia absolwentów oraz wzrostu efektywności działania. Konkurencji pomiędzy podmiotami szkolnictwa wyższego nie da się uruchomić bez równego dostępu do

[6] Zob. J. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 71–72.

środków publicznych. Zasadniczym zadaniem strategii jest wybór jednego z kilku możliwych wariantów finansowania:

1) Środki publiczne idą na pokrycie kosztów studiów stacjonarnych we wszystkich uczelniach a państwo naprawdę gwarantuje konstytucyjną zasadę nieodpłatnego kształcenia na studiach stacjonarnych we wszystkich typach uczelni.
2) Uczelnie publiczne zachowują jako jedyne prawo do oferowania studiów nieodpłatnych (finansowanych ze środków publicznych), ale zaprzestają działalności komercyjnej, tzn. oferowania płatnych studiów niestacjonarnych (w tym tzw. studiów wieczorowych), tak aby w pełni realizować misję uczelni publicznych.
3) Po zmianie Konstytucji wprowadza się studia odpłatne we wszystkich uczelniach, a państwo ze środków publicznych częściowo finansuje studia poprzez bon edukacyjny dla wszystkich studentów, albo tylko dla studentów studiów stacjonarnych jako preferowanej formy kształcenia.
4) Wprowadza się wariant finansowania opisany szczegółowo w książce *Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*[7], w którym państwo, realizując unijną zasadę demokratycznego dostępu do wykształcenia wyższego, finansuje pierwszy rok studiów licencjackich dla wszystkich studentów na wszystkich akredytowanych kierunkach i wszystkich uczelniach, a od drugiego roku studiów licencjackich (lub drugiego roku studiów jednolitych) realizowany jest system opisany w punkcie 3).

Rozwój szkolnictwa wyższego do roku 2020 odbywał się będzie przy istotnym spadku liczby kandydatów na studia, a – w konsekwencji – spadku liczby studentów. Przejmując pesymistyczną prognozę, że nakłady na szkolnictwo wyższe będą rosnąć w tempie pokrywającym inflację i zgodnie ze wzrostem PKB, można się spodziewać, że realne nakłady z budżetu państwa, przypadające na jednego studenta, będą istotnie rosły.

Osobnym problemem jest dostęp do środków unijnych. Obecnie (poza nielicznymi konkursami) obowiązuje formalnie zasada równego dostępu do środków UE dla wszystkich uczelni. Rozróżnienie, wyraźnie ograniczające ten dostęp dla uczelni niepublicznych, pojawia się w momencie realizacji projektu. Uczelnie niepubliczne (w odróżnieniu od uczelni publicznych) muszą przedłożyć ubezpieczenie projektu, często w formie ubezpieczenia bankowego, zabezpieczenia hipotecznego, co zwiększa koszt realizacji projektu i ogranicza dostęp do projektów, utrudniając zwłaszcza realizację dużych projektów, których koszt przekracza 10 mln zł. Równy dostęp do środków publicznych dla wszystkich uczelni jest warunkiem *sine qua non* konwergencji sektorów publicznego i niepublicznego szkolnictwa wyższego.

Należy zwrócić uwagę, że utrzymanie dotychczasowych zasad finansowania studiów stacjonarnych ze środków publicznych wyłącznie dla uczelni publicznych będzie prowadzić do:

– wzrostu napięć pomiędzy oboma sektorami;
– obniżenia jakości oferowanych programów studiów w następstwie przywrócenia monopolu w oferowaniu studiów stacjonarnych dla uczelni publicznych;
– marginalizacji nawet najlepszych uczelni niepublicznych w okresie niżu demograficznego.

Z uwagi na coraz mniej liczne roczniki niżu demograficznego oraz systematyczny wzrost liczby miejsc na studiach stacjonarnych, oferowanych przez uczelnie publiczne[8], największe zagrożenie dotyczące stabilności funkcjonowania dotyczy najlepszych uczelni niepublicznych, tych, które w poprzednich latach zainwestowały w uruchomienie studiów stacjonarnych na wysokim poziomie, sfinansowały rozwój naukowy własnej kadry, zbudowały własną, wysokiej jakości infrastrukturę. W tej sytuacji w ciągu około dziesięciu lat szkolnictwo wyższe w Polsce może składać się nadal z dwóch sektorów: uczelni publicznych (pozbawionych jakościowo zorientowanych konkurentów) oraz niepublicznych szkół wyższych działających na obrzeżach

[7] K. Pawłowski, *Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski,* Znak, Kraków 2004.
[8] W ciągu jedenastu lat, tj. pomiędzy latami akademickimi 1996/1997 a 2007/2008 liczba studentów pierwszego roku studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych wzrosła z 116 064 do 202 721 a więc o niemal 75%.

systemu, oferujących tanie i jakościowo słabe programy studiów niestacjonarnych, ale spełniających wszystkie ministerialne wymagania formalne.

Z zasady autonomii szkół wyższych oraz ogólniejszej jeszcze zasady pomocniczości wynika potrzeba ograniczenia regulacji poprzez powszechnie obowiązujące akty normatywne do niezbędnego minimum – do ustalenia takich jednolitych standardów, które muszą być stosowane w ramach całego systemu. Uczelnie publiczne – jako podmioty w zarządzie publicznoprawnym – muszą jednak podlegać regulacji ustawowej w stopniu większym niż uczelnie niepubliczne, pozostające w zarządzie prywatnoprawnym. W każdym razie, ustawodawstwo powinno – w stworzonych przez siebie ramach instytucjonalnych – zapewniać uczelniom publicznym możliwość wyboru najbardziej odpowiedniego dla każdej z nich modelu w ramach wskazanego niezbędnego minimum regulacji.

4. Rola konkurencji na rynku edukacyjnym

Historia gospodarcza XX wieku dowodzi, że to dbałość o rzetelną konkurencję była głównym źródłem sukcesu państw kapitalistycznych, a jej brak doprowadził do upadku system komunistyczny. USA, Izrael i kraje Dalekiego Wschodu (Japonia, Korea Płd., Tajwan, itp.) mają system edukacyjny, który wyróżnia się efektywnością, jeśli chodzi o kształcenie elit, rozwój nauki oraz szeroko rozumianą innowacyjność. Potwierdzają to wyniki gospodarcze czy też choćby pozycja uczelni z tych krajów w znanym Rankingu Szanghajskim[9]. To właśnie w tych krajach dominuje sektor prywatny, a państwo dba o zdrową konkurencję[10]. Natomiast w krajach UE, gdzie dominuje sektor publiczny, słabo jest wykorzystywany potencjał intelektualny, o czym świadczy choćby porażka Strategii Lizbońskiej.

W Polsce cała sfera nauki i szkolnictwa wyższego została odizolowana od reguł rynku; nie dopuszczono mechanizmów zdrowej konkurencji. Teza ta może wydać się wątpliwa skoro 1/3 studentów kształci się w uczelniach niepublicznych. Czy można jednak mówić o dobrze pojętej konkurencji, gdy studia dzienne w szkole publicznej opłaca budżet państwa, a w niepublicznej student; gdy liczba oferowanych miejsc jest większa niż liczba chętnych, a postępujący niż demograficzny zwiększa z roku na rok te dysproporcje? Trudno się zatem dziwić, że niski odsetek studentów studiów stacjonarnych w uczelniach niepublicznych wciąż spada. Jak mają się one rozwijać, jeśli w większości szkół niepublicznych są marginesem? O pewnej konkurencyjności, w rozumieniu rynkowym, można mówić w przypadku studiów zaocznych, które są płatne we wszystkich szkołach wyższych. Jakie jednak efekty daje takie porównanie, skoro dla szkół publicznych studia zaoczne to kluczowa szansa na domknięcie budżetu, a w niepublicznych, to być albo nie być? Następstwem tej sytuacji jest spadek jakości studiów. Obecny sposób finansowania studiów wyższych źle służy ich jakości i mnoży patologie. Najwyższa pora na wprowadzenie jednolitego systemu finansowania i stworzenia zasad uczciwej konkurencji.

Trudno być także optymistą, patrząc na całość systemu edukacji w Polsce, a zwłaszcza na słabe wyniki egzaminów maturalnych i fatalne wyniki testów gimnazjalnych. Tymczasem Polska wydała w 2005 roku na całą edukację 5,9% PKB[11], czyli więcej niż średnio w UE[12]. To kolejny argument wzmacniający tezę, że bez odważnych reform, uruchamiających rzetelną konkurencję w całej sferze edukacji, nasza gospodarka będzie mało innowacyjna – zatem mało konkurencyjna, a po wyczerpaniu funduszy unijnych – spychana na margines Europy.

---

[9] Por. Ranking Szanghajski, http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2008/ARWU2008_TopEuro.html.

[10] Źródło: *Education at a Glance 2008*, *OECD Indicators*, s. 246, http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf.

[11] *Education at a Glance 2008*, dz. cyt.

[12] Średnia dla 19 państw UE sklasyfikowanych w raporcie OECD wynosi 5,5%PKB (*Education at a Glance 2008*, dz. cyt.

Trzeba więc pogodzić się z faktem, iż w Polsce obok uczelni dobrych będą też bardzo słabe. Zadaniem państwa jest wspieranie lepszych z nich bez względu na to, czy są one publiczne czy niepubliczne. Nie wolno bowiem marnować pieniędzy podatników na słabe uczelnie; trzeba wreszcie przewidzieć ustawową możliwość likwidacji złych uczelni państwowych.

Szybko zmieniający się świat wymaga ze strony szkolnictwa wyższego elastyczności i szybkiej reakcji na zmieniające się potrzeby otoczenia. Będzie to realne, jeśli system finansowania i kultura organizacyjna szkolnictwa wyższego będą podobne do istniejących w otoczeniu.

5. Szkolnictwo wyższe a gospodarka – spojrzenie ze strony biznesu

Absolwenci wielu kierunków studiów, zwłaszcza technicznych i ekonomicznych, w znakomitej większości znajdują zatrudnienie w sferze gospodarki; stąd potrzeba spojrzenia na sprawy szkolnictwa wyższego z perspektywy biznesu. Nie oznacza to jednak, że wszystkie wynikające stąd wnioski stosują się do uczelni kształcących na kierunkach społecznych, humanistycznych czy medycznych.

Dwa wektory o fundamentalnym znaczeniu dla rozwoju szkolnictwa wyższego wyznaczają kierunki zmian: szeroko rozumiana globalizacja oraz powszechna dostępność wykształcenia wyższego. Globalizacja spowodowała umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego; według International Finance Corporation w roku 2008 ponad 3 mln studentów studiowało poza granicami własnego kraju. Począwszy od 1990 roku rynek edukacyjny notuje średnioroczny siedmioprocentowy wzrost, a szacowany roczny poziom czesnego to ok. 30 mld dolarów.

Konkurencja na rynku edukacji – zarówno w wymiarze międzynarodowym, jak i krajowym – stała się faktem. Uczelnie, dostosowując programy, rozszerzając zakresy działania, tworząc nowe standardy, pozyskują studentów z globalnego rynku. Tworzy się nowa jakość edukacji wyższej, będąca wynikiem konwergencji systemu międzynarodowego z wewnętrznym systemem krajowym. Finansowany dotychczas operacyjnie i dotowany rzeczowo przez państwo system ignorował otoczenie, a także produkt, jaki generował. System ten, tworzony z funduszy publicznych, wyczerpał poziom racjonalnej efektywności. Konkurencja pomiędzy uczelniami, ekonomiczna efektywność stały się fundamentem działania uczelni. Naturalna stała się walka uczelni o samodzielność i ograniczenie regulacji centralnych. Dotychczasowy narodowy charakter kształcenia, regulowany na poziomie państwa i realizowany lokalnie, musi – wobec zachodzących procesów globalnych – ulegać głębokim przemianom ograniczającym rolę państwa zarówno w obszarze prawnym, jak i finansowym.

Powszechność edukacji wyższej powoduje, że odbiorcą usługi edukacyjnej przestaje być państwo, a staje się nim student-klient. To wybory świadomych swych decyzji studentów, poszukujących w otwartym świecie profilu i poziomu edukacji, decydować będą o ilościowym i jakościowym charakterze kształcenia wyższego. Z powodów rzeczowych, a także ideowych, państwo będzie mogło rozumnie wspomagać ten nowy jakościowo układ przez dotowanie studenta-klienta, który swoim wyborem wskazywać będzie kierunek finansowania usługi edukacyjnej. Konkurencja w pozyskiwaniu satysfakcjonującej liczby studentów-klientów doprowadzić musi do stworzenia oferty kompleksowej, w której kurs edukacyjny będzie jedynie częścią, obok innych składowych, takich jak warunki zakwaterowania, wyżywienia, rozrywki, indywidualnego rozwoju itd., komplementarnych względem usługi edukacyjnej. „Kultura akademicka" zacznie ewoluować w kierunku skomercjalizowanego świata marketingu. Nastąpi zmiana systemu wartości środowiska akademickiego, w którym suwerenem będzie student, nie zaś uczelnia ze swym systemem sztywnych reguł.

Międzynarodowa konkurencja, samodzielność ekonomiczna uczelni, suwerenność decyzji studentów oraz proces przemian kulturowych środowiska akademickiego czynić będą z uczelni centra ekonomiczne. Środki pozyskiwane przez uczelnie – w tym dotacje podmiotowe i rzeczowe ze strony państwa – będą musiały być uzupełnione w istotny sposób przez środowisko gospodarcze. Jeżeli nie nastąpi sprzężenie zwrotne pomiędzy uczelniami i gospodarką, duża cześć aktywności edukacyjnej przejdzie do korporacji. Ośrodki kształcenia na poziomie wyższym coraz częściej pojawiają się w jednostkach gospodarczych. Jeżeli dotychczasowy system nie zostanie otwarty na warunki rynkowe, być może szkolnictwo wyższe utraci ważne ogniwo w swoim ekonomicznym rozwoju. Nie oznacza to, że uczelnie muszą stać się korporacjami z ich ostatecznym celem tworzenia wartości dla transferu zysku. Samodzielna ekonomicznie jednostka edukacyjna musi być gotowa do przyjęcia zadań i środków na kształcenie i badania ze strony podmiotów gospodarczych. Wymaga to daleko idących zmian w prawie o ochronie dóbr niematerialnych i możliwości czerpania z nich korzyści na zasadach partnerskich zarówno przez podmiot prawny, jak i przez osobę fizyczną.

Partnerstwo publiczno-prywatne w światowym szkolnictwie wyższym jest już faktem. Powinno ono być w odniesieniu do szkół wyższych rozważane co najmniej w dwóch kontekstach:
- na poziomie założyciela szkoły niepublicznej – którym może być podmiot publiczny (np. jednostka samorządu terytorialnego), wchodząca w stosunki partnerstwa z podmiotem prywatnym, albo podmiot prywatny, który stanie się partnerem podmiotu publicznego; należy przy tym ułatwić dokonywanie się przekształceń podmiotowych założycieli, a także umożliwić uzyskiwanie statusu założyciela przez konsorcja publiczno-prywatne;
- pomiędzy szkołami publicznymi i niepublicznymi; partnerstwo w tym wypadku także prowadzić będzie do różnych form konsolidacji (tych ostatnich – poza szkołami publicznymi).

Różne formuły partnerstwa powinny umożliwiać wychodzenie poza obszar RP i operowanie na niedyskryminacyjnych zasadach co najmniej na obszarze UE (i EOG).

Korporacyjne centra edukacyjne stają się częścią uniwersyteckiego kształcenia. Następuje proces akceptacji sposobów kształcenia alternatywnych względem kształcenia uniwersyteckiego. Aktywny udział środowiska akademickiego w tych procesach jest i będzie jedną z fundamentalnych zasad chroniących jakość tego kształcenia. Wzajemnie równoważyć się muszą akademicki standard z użytkowym charakterem pozyskanej wiedzy. Będzie to jeden z fundamentów oceny jakości kształcenia.

Ekonomizacja zasad kształcenia wymaga odwołania się do efektu skali. Materialne warunki kształcenia, a także ograniczona jednak co do zasady mobilność zainteresowanych, stwarzają okazję dla *outsoursingu* edukacyjnego. Uczelnie wyższe mogą znacznie większą grupę zainteresowanych przeegzaminować niż wykształcić. Dlatego pomyśleć należy o możliwości udzielania licencji edukacyjnej wyspecjalizowanym jednostkom, które według standardów jakości, narzuconych przez uczelnię prowadzącą, przygotują studentów do egzaminów. Szerokie możliwości stwarza w tym względzie wykorzystanie narzędzi edukacji sieciowej, opartej na indywidualnych zadaniach weryfikowanych sprawdzianem i dyplomem uczelni prowadzącej.

Wszelkie rozważania dotyczące udziału podmiotów gospodarczych w procesie kształcenia wyższego – jak i potencjalnych korzyści, jakie sektor gospodarczym uzyska z powszechnego systemu kształcenia – muszą być oparte na założeniu że wykształcenie pozyskuje się odpłatnie. Odrębnym zagadnieniem niewchodzącym w zakres tych rozważań jest system dotacji państwowych, które mogą w części lub całkowicie pokrywać koszty edukacji wyższej. Także sposób finansowania i dotowania sektora niepublicznego powinien być przedmiotem stosownych regulacji. Podstawowym założeniem dla tych rozważań powinna zaś stać się zasada nieograniczonego zakresu wsparcia, być może opartego wyłącznie na zasadach komercyjnych. Obecność państwa i jego agend w systemie szkolnictwa wyższego należy systematycznie eliminować. Odpłatny system kształcenia wyższego pozwoli zrównać co do zasad edukację publiczną i niepubliczną. Istotą problemu pozostanie jakość, skuteczność i – w końcu – przydatność wykształcenia. Zarządzanie uczelniami w warunkach konkurencji niewątpliwie wymagać będzie rewolucyjnych i bolesnych dla środowiska zmian. Nie ma jednak argumentu, który przemawiałby za tym, aby szkolnictwo wyższe i jego środowisko pozostawało poza ekonomią rynku.

6. Podsumowanie i wnioski końcowe

Polski system szkolnictwa wyższego, jeśli ma sprostać wyzwaniom rozwojowym, powinien składać się z dwóch trwale powiązanych ze sobą sektorów: publicznego i niepublicznego. Produktów tego systemu nie sposób określić jednoznacznie jako dobro publiczne lub prywatne. Są bowiem swoistą „mieszanką" i w związku z tym podlegają zarówno prawom rynku, jak i regulacji ze strony państwa. Oznacza to wymóg współfinansowania szkolnictwa wyższego zarówno państwowego, jak i niepaństwowego ze środków publicznych i prywatnych.

Poszukiwanie jakiejś zasady podziału rynku usług pomiędzy uczelnie publiczne i niepubliczne opiera się na założeniu, że państwo prowadzi konsekwentną i długofalową politykę w dziedzinie szkolnictwa wyższego i że dysponuje środkami finansowymi i prawnymi oraz aparatem administracyjnym umożliwiającym realizację takiej polityki. Załóżmy, ze polityka w dziedzinie szkolnictwa wyższego zmierza do osiągnięcia dwóch celów:

– zapewnienia masowości kształcenia na co najmniej dotychczasowym poziomie;
– wprowadzenia pewnej liczby jednostek polskich uczelni (wydziałów, instytutów) do czołówki światowej.

Oznacza to konieczność koncentracji nakładów finansowanych ze środków publicznych na wybranej grupie elitarnych uczelni badawczych (*research universities)*, wśród których znajdzie się być może jakaś uczelnia niepubliczna, legitymująca się uznaniem międzynarodowym w jakiejś wyraźnie określonej dziedzinie. Będą to jednak w zasadzie przede wszystkim uczelnie państwowe kształcące na poziomie doktorskim i elitarnym magisterskim, prowadzące badania i aktywne w naukowej współpracy międzynarodowej. Oznacza to, że znaczna część masowego kształcenia (zwłaszcza w dziedzinach niewymagających wielkich nakładów na aparaturę) realizowana będzie taniej przez uczelnie niepubliczne. Taki „podział pracy" opiera się na założeniu powszechnej współpłatności za studia, których dostępność regulowana jest poprzez system stypendialny i kredytów studenckich.

Uczelnie publiczne i niepubliczne powinny na równych prawach i na tych samych zasadach konkurować ze sobą o publiczne i prywatne pieniądze. Jednakowa powinna być wysokość dotacji państwowej na każdego studenta studiującego w trybie stacjonarnym w uczelni państwowej i niepaństwowej; równy powinien być dostęp do stypendiów naukowych, socjalnych i sportowych; wszystkie uczelnie powinny mieć możliwość uczestniczenia na równych prawach w konkursach o środki na badania, inwestycje i inne cele związane z ich rozwojem. Zasady uczciwej konkurencji wymagają uczestniczenia w tych samych systemach akredytacyjnych (zarówno dobrowolnych, jak i obowiązkowych) i spełniania tych samych wymogów dotyczących informowania kandydatów o charakterystycznych dla danej uczelni parametrach jakości kształcenia oraz o warunkach kontraktu zawieranego ze studentem, a także o powodzeniu absolwentów na rynku pracy.

Konieczne jest wzmocnienie systemów oceny i kontroli jakości kształcenia przy zastosowaniu identycznych kryteriów, w tym także dotyczących rozwoju własnej kadry, oraz w odniesieniu do uczelni magisterskich i akademickich oraz badań naukowych. Minister musi zostać wyposażony w realne możliwości dyscyplinowania, zawieszania w prawach i likwidacji jednostek podstawowych, a nawet całych uczelni, które nie spełniają kryteriów jakościowych. Polska powinna jak najszybciej włączyć się w nurt umiędzynarodowienia akredytacji i oceny jakości.

Uzyskanie efektu konsolidacji w sektorze szkolnictwa wyższego, czyli fuzji i przejęć uczelni i/lub ich jednostek, wymaga zmiany przepisów i praktyki w sprawie uprawnień nowo tworzonych jednostek podstawowych, które po połączeniu muszą ponownie aplikować o poprzednio posiadane uprawnienia, nawet jeżeli nie zmieniła się obsada osobowa na kierunku. Szczególnie istotne jest opracowanie zasad partnerstwa publiczno-prywatnego umożliwiającego realizowanie wspólnych celów przez konsorcja złożone z uczelni publicznych i niepublicznych.

Bibliografia

Altbach P.G., Reisberg L. , Rumbley L.E., *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris 2009.

Bjarnason S., Cheng Kai-Ming; Fielden J., Lemaitre M.J., Levy D., Varghese N.V., *A New Dynamic: Private Higher Education*, UNESCO, Paris 2009.

Błaś A., Boć J., Jeżewski J., *Administracja publiczna*, Kolonia Limited, Poznań 2004.

Ranking Szanghajski, http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2008/ARWU2008_TopEuro.html.

Education at a Glance 2008, OECD Indicators, http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf.

OECD Reviews of Tertiary Education – POLAND, Raporty OECD na temat szkolnictwa wyższego – Polska, http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/910709PE.PDF.

Pawłowski K., *Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski,* Znak, Kraków 2004.

Thieme, J., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska – Europa – USA*, Difin, Warszawa 2009.

Wells, P.J. [et al.] (eds.), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education In Europe.* UNESCO-Cepes, Bukarest 2007.