

Nadesłane komunikaty

KRZYSZTOF PAWŁOWSKI

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

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

Wprowadzenie

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

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

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

Główne tezy Komunikatu Komisji Europejskiej z 5 lutego 2003 roku

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

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

Komunikat Komisji formułuje nowe wyzwania stojące przed uczelniami europejskimi:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Wyzwanie amerykańskie” czy „wyzwanie europejskie”?

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

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

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

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

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

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

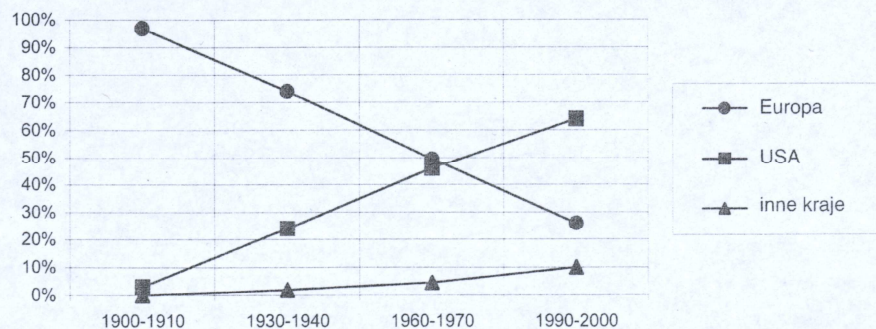
Ważną rolę europejskich polityków, stawiających przed Unią zadanie stworzenia najbardziej konkurencyjnej w świecie gospodarki opartej na wiedzy, jest wykreowanie nowych mechanizmów i regulacji, które pozwoliłyby „systemu” europejskiemu społeczeństwu odzyskać pierwotny *drive* – ciekawość świata europejskich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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Uważam, że przewagę amerykańskim uczelniom zapewniają:

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

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

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

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

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

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

Polskie szkolnictwo wyższe w roku 2003

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

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

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

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

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

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

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

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

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

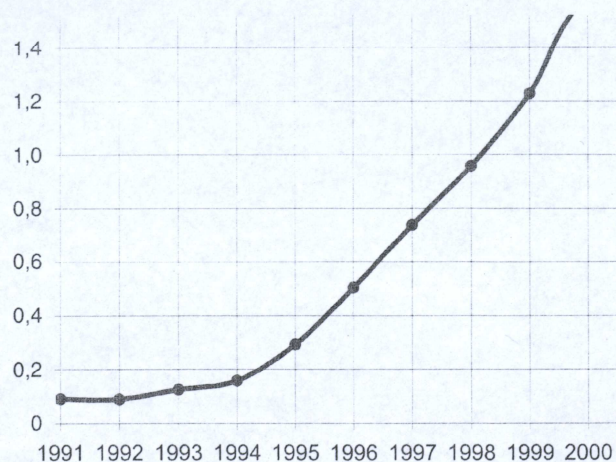
W warunkach polskich kwota 1,5 mld zł przeznaczona na nowe budynki oznacza w ciągu roku wybudowanie „pod klucz” około 500 tys m² powierzchni dydaktycznej. Nawet gdy-

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

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

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

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



Źródło: jak do tabeli 1.

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

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

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

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

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

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

Wyzwania europejskie stojące przed polskim szkolnictwem wyższym i możliwość ich realizacji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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