

Nowe prawo szanse i zagrożenia dla szkolnictwa wyższego

pod redakcją
Marka Rockiego

Materiały z ogólnopolskiego seminarium
zorganizowanego
22 września 2005 roku
w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie

Warszawa, listopad 2005

© Copyright by

Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych

Al. Niepodległości 162, lokal 150
02-554 Warszawa
tel./fax (22) 646 61 42
<http://www.fundacja.edu.pl>
e-mail: biuro@fundacja.edu.pl

Recenzja naukowa: prof. dr hab. Stefan Jurga

Korekta: Marta Sachajko
Fotografia na okładce: Dawid Królca

ISBN: 83-922607-3-2
Nakład: 500 egz.



Spis treści



Wprowadzenie	5
Sesja I	
Jerzy Błażejowski <i>Nowe uregulowania prawne w zakresie kierunków studiów i standardów kształcenia – udogodnienie czy ograniczenie formułowania programów nauczania?</i>	9
Łukasz Turski <i>Czy potrzebna nam jest Ustawa o szkolnictwie wyższym, a jeżeli tak, to po co?</i>	14
Roman Sobiecki <i>Tworzenie kierunku studiów przez uczelnię</i>	18
Wojciech Morawski <i>Dwustopniowość studiów a ich charakter akademicki</i>	22
R. Robert Gajewski <i>Realizacja i rozliczanie godzin dydaktycznych w kształceniu na odległość</i>	24
Dyskusja.....	32
Sesja II	
Rafał Krawczyk <i>Wolność akademicka a sukces naukowo-dydaktyczny uczelni wyższej</i>	43
Krzysztof Leja <i>Administracja uniwersytecka – teraźniejszość i przyszłość</i>	49



Krzysztof Piech <i>Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki</i>	58
Marek Rocki <i>Nowe Prawo o szkolnictwie wyższym a Konstytucja</i>	75
<i>Prezentacja zebranych tez – głos środowiska</i>	77
<i>Dyskusja</i>	79



Wprowadzenie

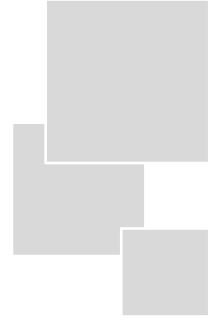
Wejście w życie długo oczekiwanej ustawy regulującej działania polskiego szkolnictwa wyższego jest okazją do wyrażenia oczekiwań, obaw i nadziei z nią związanych. Powstawała długo. Pierwsze projekty zmian były dyskutowane, kontestowane i omawiane już w początku lat 90. Powstało kilka projektów, pochodzących z różnych gremiów: od związków zawodowych, poprzez konferencje rektorów, partie polityczne, po zespoły autorów. Prace nad nowym *Prawem o szkolnictwie wyższym* były inicjowane kilkakrotnie i kilkakrotnie bezowocnie kończone. Tym razem, po licznych konsultacjach, Parlament RP w końcu swej kadencji ostatecznie uchwalił nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Sądząc z czasu prac nad projektem, Ustawa jest wynikiem kompromisów, a to oznacza, że godząc wiele poglądów na polskie szkolnictwo wyższe nie musi zaspokajać oczekiwań wszystkich środowisk.

Seminarium, zorganizowane przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych (powołaną w 2000 roku przez rektorów państwowych uczelni ekonomicznych), było okazją do sformułowania oczekiwań związanych z uchwaloną Ustawą. Niniejsze opracowanie jest zbiorem referatów wygłoszonych podczas seminarium, a jednocześnie zawiera zapis dyskusji i też prezentowanych w jego trakcie.

Mam nadzieję, iż prezentowane przez autorów referatów i wypowiedzi stanowiska, jak również sygnalizowane problemy, będą stanowiły istotny głos środowiska w tworzeniu rozporządzeń do Ustawy, normujących działalność uczelni wyższych.

Jeszcze raz chciałbym podziękować wszystkim prelegentom oraz uczestnikom spotkania. W sposób szczególny zaś dziękuję profesorowi Adamowi Budnikowskiemu, rektorowi Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, za otwarcie seminarium oraz umożliwienie jego zorganizowania w murach Uczelni.

Marek Rocki



Sesja I

Nowe uregulowania prawne w zakresie kierunków studiów i standardów kształcenia – udogodnienie czy ograniczenie formułowania programów nauczania?

Uchwalona 27 lipca 2005 roku (Dz. U. Nr 164 poz. 1365) ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* w sposób bardziej szczegółowy, a jednocześnie liberalny, definiuje kwestie dotyczące procesu kształcenia na poziomie wyższym. I tak w art. 2 ust. 1 pkt 14-16 powiedziane jest, że studia mogą być prowadzone w ramach kierunków studiów (które są zdefiniowane jako *wyodrębniony obszar kształcenia*), makrokierunków (określonych jako *obszar kształcenia stanowiący połączenie kierunków studiów mających podobne standardy kształcenia*), względnie studiów międzykierunkowych (określonych jako *studia wyższe prowadzone wspólnie na różnych kierunkach przez uprawnione jednostki organizacyjne jednej lub kilku uczelni*). Standardy kształcenia zdefiniowane są jako *zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych, prowadzonego w różnych formach* (przez formę studiów rozumie się *tryb studiowania i organizację studiów* – art. 2 ust. 1 pkt 17) w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub studiów międzykierunkowych – art. 2 ust. 1 pkt 18. Kształcenie na studiach pierwszego i drugiego stopnia odbywa się przede wszystkim w ramach kierunków studiów. Nazwy kierunków studiów – w drodze rozporządzenia – określa minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego *uwzględniając nazwy kierunków studiów prowadzonych jako studia pierwszego stopnia lub pierwszego i drugiego stopnia lub jako jednolite studia magisterskie, mając na uwadze istniejące kierunki studiów oraz kierując się wymaganiami rynku pracy* (art. 9 pkt 1). Podobnie – w drodze rozporządzenia – minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa *standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia, uwzględniające kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów i wymiar praktyk oraz wymagania dla poszczególnych form studiów, a także tryb tworzenia i warunki jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, uwzględniając zakres treści programowych poszczególnych kierunków studiów wchodzących w skład makrokierunku lub studiów międzykierunkowych oraz dbając o jakość kształcenia* (art. 9 pkt 2). Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa ponadto, w drodze rozporządzenia, *standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniające: a) kwalifikacje absolwenta, b) przedmioty kształcenia pedagogicznego, w tym w zakresie wychowania, c) przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), d) przygotowanie w zakresie technologii informacyjnej, w tym wykorzystanie jej w wyuczonych specjalnościach, e) naukę języka obcego w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie zaawansowanej znajomości języka obcego, f) czas trwania studiów oraz wymiar i sposób organizacji praktyk, g) treści programowe*

i wymagane umiejętności – mając na uwadze zapotrzebowanie na rynku pracy (art. 9 pkt 3). Propozycje nazw kierunków studiów oraz standardów kształcenia określanych na podstawie art. 9 pkt 1-3 (o których mowa powyżej) przedstawia Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, która współdziała z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego oraz z innymi organami władzy i administracji publicznej w ustalaniu polityki edukacyjnej państwa w zakresie szkolnictwa wyższego (art. 45 ust. 2 pkt 1). Standardy kształcenia służą uczelni, jak mówi art. 6 ust. 1 pkt 2, do ustalania planów studiów i programów kształcenia. Plany studiów i programy kształcenia winny być przygotowane z uwzględnieniem standardów kształcenia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9 pkt 2 i 3.

Uczelnia może kształcić w ramach kierunków studiów, które mogą być prowadzone przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni albo łącznie przez kilka takich jednostek (art. 8 ust. 2). Podstawowe warunki, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia określa – w drodze rozporządzenia – minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego (art. 9 pkt 4). Podstawowa jednostka organizacyjna uczelni spełniająca wymagania określone w art. 56 ust. 2 lub art. 58 ust. 4 (to znaczy posiadająca co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, a w przypadku uczelni artystycznej dwa takie uprawnienia), spełniająca warunki określone na podstawie art. 9 pkt 4, może prowadzić studia na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia w oparciu o opracowane przez siebie (art. 68 ust. 1 pkt 2) programy nauczania (art. 11 ust. 2). Decyzję w sprawie utworzenia lub likwidacji kierunku studiów podejmuje senat takiej uczelni (art. 62 ust. 1 pkt 6). Jednostki organizacyjne uczelni niespełniające wymagań określonych w art. 56 ust. 2 lub art. 58 ust. 4 lub jednostki organizacyjne związku uczelni, a także jednostki międzyuczelniane lub jednostki wspólne uczelni niespełniających tych wymagań mogą uzyskać uprawnienie do prowadzenia studiów na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia na podstawie decyzji ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydanej po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej (art. 11 ust. 1).

Podstawowe jednostki organizacyjne uczelni spełniającej wymagania, o których mowa w art. 3 ust. 1-4 (posiadającej w nazwie wyraz „uniwersytet”, „uniwersytet techniczny”, „uniwersytet uzupełniony przymiotnikiem lub przymiotnikami”, względnie „politechnika” – a więc co najmniej sześć uprawnień do nadawania stopnia doktora), posiadająca uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora i spełniająca warunki określone na podstawie art. 9 pkt 4, może, na wniosek senatu uczelni, za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydaną po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, prowadzić studia na kierunku innym niż określony na podstawie art. 9 pkt 1 i przedstawionych przez senat uczelni standardów kształcenia (art. 11 ust. 3). Zapis ten daje podstawę kształcenia w ramach tak zwanych kierunków unikatowych.

Cały art. 10 (ust. 1-4) reguluje kształcenie oparte o unikatowe standardy. I tak ust. 1 tego artykułu mówi, że minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, na wniosek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, może określić, w drodze rozporządzenia, standard kształcenia dla danego kierunku (o nazwie określonej zgodnie z art. 9 pkt 1), inny niż określony na podstawie art. 9 pkt 2, uwzględniając kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów i wymiar praktyk oraz wymagania dla poszczególnych form studiów. Taki standard może być stosowany w podstawowej jednostce uczelni uniwersyteckiej, posiadającej dwanaście uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, gdy posiada ona uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, a kierunek studiów, dla którego ma być stosowany standard, odpowiada tym uprawnieniom. Jeśli jednostka organiza-

cyjna uczelnia zdecyduje się na kształcenie oparte o unikatowe standardy na danym kierunku, nie może ona kształcić równoległe stosując standardy, o których mowa w art. 9 pkt 2.

Należy wspomnieć o regulacjach dotyczących makrokierunków i studiów międzykierunkowych. Art. 11 ust. 4 mówi, że podstawowe jednostki organizacyjne uczelni spełniającej wymagania, o których mowa w art. 3 ust. 1-4, mogą prowadzić studia w ramach makrokierunków lub studiów międzykierunkowych na podstawie uchwały senatu uczelni, jeżeli mają uprawnienie do prowadzenia studiów na kierunkach wchodzących w skład tych studiów. Uchwała senatu musi wówczas określać plany studiów i programy nauczania, które muszą wynikać ze standardów kształcenia. W przypadku gdy uczelnia nie spełnia wymagań określonych w art. 3 ust. 1-4 (nie posiada sześciu uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora), wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego na kształcenie w ramach makrokierunków, po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej (art. 8 ust. 3). Taka sama zgoda wymagana jest w przypadku podejmowania studiów międzykierunkowych (art. 8 ust. 4). Zgodę na kształcenie międzykierunkowe mogą uzyskać uczelnie spełniające wymagania określone w art. 56 ust. 2 lub 58 ust. 4 (a więc posiadające cztery uprawnienia do nadawania stopnia doktora).

Niektóre kwestie nieregulowane Ustawą będą rozwinięte w odpowiednich rozporządzeniach ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Wiele spraw będą regulowały statuty i regulaminy studiów, a inne będą pozostawione uczelniom do stosownego wykorzystania. Co się tyczy nazw kierunków studiów i standardów kształcenia, to nowa Ustawa pozostawia decyzję ministrowi, ale inicjatywę środowisku akademickiemu, a konkretnie jego instytucji przedstawicielskiej, jaką jest Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. To Rada Główna – jak wspomniano powyżej – przedstawia propozycje nazw kierunków studiów oraz standardów kształcenia. Rada będzie również przedstawiała propozycje dotyczące unikatowych standardów kształcenia oraz opiniowała wnioski o ustanowienie unikatowych kierunków studiów. Środowisko będzie więc miało znaczący wpływ na formułowanie reguł kształcenia na poziomie wyższym.

Mając na uwadze rysujące się zmiany w zakresie określania standardów kształcenia, Rada zainicjowała, w początku 2004 roku, dyskusję środowiskową celem wypracowania nowej ich formuły. Jej efektem są uchwały Rady: 120/2004¹ i 171/2005², a także list³ podpisany przez Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, profesora Tadeusza Szulca, i autora niniejszego opracowania, jaki został przekazany powołanym przez MEN ekspertom dla opracowania standardów (na spotkaniach 30 marca i 12 kwietnia bieżącego roku). List ten kończą poniższe zdania. *Standardy kształcenia nie są i nie mogą być substytutem programów studiów, które uczelnie mają prawo formułować indywidualnie. Winny one natomiast stanowić bazę dla przygotowania takich programów. Zaleca się zatem, aby w standardach zawarta była informacja niezbędna do sformułowania programów studiów na danym kierunku. Wobec regulowania tylko 40% ogólnej liczby godzin zajęć, z pozostałych część pozostawiona jest do dyspozycji uczelni – w celu wzbogacenia przedmiotów podstawowych lub kierunkowych o własne przedmioty wynikające ze specyfiki uczelni – a co najmniej 30% winno być pozostawione do wyboru studentom na zasadach określonych przez jednostkę prowadzącą kierunek studiów. W ten sposób uczelnia bazując na standardach może wprowadzić indywidualne rozwiązania uwzględniające własną specyfikę, oczekiwania rynku pracy i inne elementy.*

¹ Dostępna pod adresem: <http://www.rgsw.edu.pl/?page=uchwala2004120.php>.

² Dostępna pod adresem: <http://www.rgsw.edu.pl/?page=uchwala2005171.php>.

³ Dostępny pod adresem: http://www.menis.gov.pl/menis_pl/listy_ministra/list_dla_ekspertow.php.

Przysze standardy – zgodnie z tymi dokumentami – winny obejmować część ogólną i szczegółową. Część ogólna będzie określała wspólne – dla wszystkich kierunków – reguły kształcenia, natomiast szczegółowa – zapisy właściwe dla poszczególnych kierunków studiów. Powołani przez ministra eksperci przygotowali lub przygotowują standardy szczegółowe dla 106 kierunków studiów wyszczególnionych w trzech dotychczasowych rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu⁴ oraz dla kilku innych kierunków, których utworzenie zyskuje aprobatę środowiska akademickiego i instytucji działających na rzecz tego środowiska. Standardy szczegółowe, zgodnie z zapisami Ustawy oraz przyjętymi przez Ministerstwo i Radę Główną ustaleniami – po szerokiej dyskusji środowiskowej – winny zawierać:


- charakterystykę studiów obejmującą czas ich trwania (wyrażony w latach, semestrach oraz liczbie godzin zajęć) oraz liczbę godzin (punktów ECTS) przypisanych ramowym treściom kształcenia,
- sylwetkę absolwenta określającą kwalifikacje osoby kończącej studia,
- ramowe treści kształcenia pogrupowane w przedmioty (z podaniem liczby godzin oraz punktów ECTS dla przedmiotów lub grup przedmiotów),
- dane o praktykach zawodowych,
- inne informacje lub zalecenia niezbędne przy formułowaniu programów nauczania.

Przygotowywane standardy mogą różnić się formą – odzwierciedlającą specyfikę kierunku – ale winny być dostosowane do wyżej zarysowanego schematu.

Analizując powyższe zapisy ustawowe oraz przewidywane regulacje zawarte w standardach kształcenia, nasuwa się pytanie o ich rolę w procesie kształcenia. Standardy niewątpliwie porządkują system szkolnictwa wyższego w Polsce. Zgodnie z duchem nowej Ustawy stanowią one wytyczne do formułowania przez uczelnie indywidualnych programów nauczania. Programy te są obowiązujące po podjęciu uchwały przez jednostkę organizującą kształcenie uczelni posiadającej co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia doktora lub wymagają akceptacji ministra – po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej – gdy warunek ten nie jest spełniony. Nasz model kształcenia jest więc znacznie bardziej liberalny w porównaniu z tymi, które wymagają zatwierdzenia programów kształcenia (obowiązującymi w niektórych krajach Europy).

Wobec założeń, że ramowe treści kształcenia w standardach będą definiowały nie więcej niż 40% programów nauczania, uczelnie będą miały dużą swobodę w wyborze pozostałej części tych treści. Zatem będą mogły formułować w znacznej mierze indywidualne programy nauczania, uwzględniające specyfikę uczelni, doświadczenie kadry i powiązania z otoczeniem. Standardy będą pomocne przy formułowaniu suplementu dyplomu. Standardy wreszcie winny być przetłumaczone na języki obce i stać się wizytówką naszego szkolnictwa wyższego.

Czy standardy będą stwarzały jakiegokolwiek utrudnienia w procesie edukacji na poziomie wyższym? Każde ramy czy regulacje mogą w pewnych sytuacjach stanowić utrudnienie. Dotyczy to przede wszystkim treści kształcenia. Tu jednak Ustawa przewiduje możliwość realizacji kształcenia w oparciu o unikatowe standardy dla danego kierunku lub wręcz na unikatowych kierunkach studiów. Duże uczelnie będą miały też możliwość kształcenia międzykierunkowego lub w ramach makrokierunków. Ograniczeniem jest również liczba godzin zajęć, którą okre-



⁴ Dz. U. Nr 55 poz. 480 z 2001 roku, Nr 101 poz. 933 z 2003 roku oraz Nr 182 poz. 1880 z 2004 roku.

ślają standardy. Ta musi być podana, gdyż jest jednym z elementów oceny przez pracodawcę umiejętności i kompetencji absolwenta.

Podsumowując, można powiedzieć, że standardy kształcenia będą w przyszłości odgrywały istotną rolę w rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Ich właściwe sformułowanie winno być troską całego środowiska akademickiego. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego deklaruje wolę koordynowania działań w tym zakresie.

Czy potrzebna nam jest Ustawa o szkolnictwie wyższym, a jeżeli tak, to po co?

Gdybym był umiarkowanym zwolennikiem uchwalonej ustawy-prawa, uchwalonej – na co zwracam uwagę – głosami praktycznie wszystkich klubów sejmowych (kadencji 2001–2005), poza klubem PIS-u, to po wystąpieniu mojego przedmówcy byłbym jej zdecydowanym przeciwnikiem. Ustawę, o której dzisiaj mamy debatować, traktuję, jako ustawę z klasy tych, które w PRL-u nazywaliśmy ustawami cebulowymi. Były to ustawy, które precyzyjnie określały, kiedy i ile należy się cebuli jakiejś grupie pracowniczej – w tym przypadku chodzi o pracowników akademickich, np. adiunktów. Otóż dział socjalny tej Ustawy, która ma przeszło dwieście pięćdziesiąt artykułów, jest niezwykle rozbudowany, natomiast jeśli chodzi o stronę merytoryczną, np. po co jest uczelnia wyższa, to ja w tym dokumencie znalazłem jeden jedyny artykuł – trzynasty, którego punkt pierwszy twierdzi, że zadaniem uczelni wyższych jest przygotowanie do pracy w zawodzie. Dopiero punkt trzeci odnosi się do prowadzenia badań naukowych, a punkt szósty, już po punkcie odnoszącym się do gromadzenia zasobów bibliotecznych, dotyczy kształcenia w celu zdobywania wiedzy. W moim przekonaniu odzwierciedla to niewłaściwą hierarchię wartości i sposób myślenia o edukacji, który doprowadził, np. w szkolnictwie powszechnym w czasach PRL-u, do utworzenia gigantycznej ilości instytucji edukacyjnych, produkujących strukturalnie bezrobotnych ludzi, tzn. techników zawodowych.

Mottem mojego wystąpienia, uczyniłem słowa Oswalda Spenglera¹: *Fascynacja rozwojem maszyn musi doprowadzić w „Faustowskim sposobie myślenia” do upadku edukacji i metafizycznych zdolności Zachodu. Każdy znaczący przedsiębiorca zwraca uwagę na obniżanie się poziomu intelektualnego nowo przyjmowanego do pracy pokolenia. Kraje Wschodu wykorzystają [zapożyczony z Zachodu system edukacji], by: wykuć zeń broń i skierować ją w serce Faustowskiej cywilizacji.*

Słowa te Spengler napisał w mroku I Wojny Światowej; prawidłowo rozumiana edukacja jest jedynym narzędziem, jakie posiadamy, żeby się przeciwstawić zagrożeniom, pojawiającym się w sposób zupełnie naturalny w rozwoju każdej cywilizacji.

Kilka lat temu w „Tygodniku Powszechnym” opublikowałem esej pt. *Uniwersytet i wolność*², w którym sformułowałem trzy podstawowe cele istnienia i działania uczelni wyższych

¹ O. Spengler, *Der Untergang des Abendlandes: Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* Braunmueller, Leipzig 1918, vol. I *Gestalt un Wirklichkeit*; vol. II *Welthistorische Perspektiven Der Mensch und die Technik*, Beck, Monachium 1931 [cytat w przekładzie LAT].

² Ł.A. Turski, *Uniwersytety i wolność*, „Tygodnik Powszechny” 2000, wrzesień.

– uniwersytetów. Są to: swoboda badań naukowych, swobodny do nich dostęp i swobodne korzystanie z ich wyników. Te trzy elementarne zasady w dużym stopniu umożliwiły powstanie naszej cywilizacji; jedynej znanej do tej pory cywilizacji, która potrafiła, jak na razie, sprostać pojawiającym się zagrożeniom. Wszystkie znane cywilizacje, w których badania naukowe i edukacja były zamknięte – czy to w pałacach władców, czy w świątyniach – upadły. Nie ugięły się pod najazdem wroga, tylko padły pod własną strukturalną niemożnością sprostania kryzysom, które się w nich pojawiły na skutek normalnego rozwoju. Współcześnie również mamy kryzys cywilizacyjny i kolejny już w historii kryzys uniwersytetów. Jeżeli więc jakakolwiek ustawa o szkolnictwie wyższym jest nam potrzebna, to taka, która umożliwi uniwersytetom sprostanie wymaganiom swobody badań naukowych, swobody dostępu do nich i swobody wykorzystania tych danych. Niestety, do żadnej z tych trzech podstawowych zasad dokument, który został uchwalony przez ten najgorszy w historii Trzeciej Rzeczypospolitej Sejm, nie nawiązuje. Aksjologicznie ten dokument jest więc zupełnie nieprzydatny do rozwoju uczelni wyższych, natomiast, powtarzam, być może, rozwiązuje on problemy, które w moim przekonaniu powinien rozwiązywać Kodeks Pracy i statuty autonomicznych i niezależnych szkół wyższych. Nawiązując do wystąpienia mojego przedmówcy, ja nie rozumiem, co to jest, np. „standard wykładania” – dla mnie ustawa ta, zwana zresztą znacznie na wyrost *Prawem*, pełna jest takich sformułowań, które są puste

W Polsce na większości uczelni pracujemy w kompletnie nieprzystających do dzisiejszej rzeczywistości strukturach i wyobrażenie, że urzędnicy w drodze rozporządzeń lub ustaw–praw są w stanie stworzyć system, który będzie dopasowany do współczesnych realiów świata, jest mylne. Konieczność tych zmian nie jest zależna ani od stanu naszych macierzystych uczelni, ani od ogólnego stanu uczelni w Polsce. Kryzys uczelni widoczny jest wszędzie na świecie. Uczelnie niemieckie są w stanie głębokiego kryzysu. Nie cierpiały przez kilkadziesiąt lat na brak pieniędzy. Raczej dostały zawału z przetłuszczenia. Kryzys dotknął też uczelnie japońskie. Pewne oznaki kryzysu można zaobserwować też w USA. Tylko że w Stanach Zjednoczonych zaczęło działać, coś co ja nazywam „szczepionką prowincjonalną”. Zadziałał mechanizm, który jest w ogóle ignorowany w polskim piśmiennictwie naukoznawczym. W Ameryce nastąpił skokowy wzrost jakości, nie ilości, lecz jakości kształcenia w uczelniach prowincjonalnych. Wystarczy zwrócić uwagę, gdzie lądował Bobby Fosset, kiedy kończył swój lot samolotem dookoła świata. Otóż nie lądował on na lotnisku NASA, na lotnisku należącym do Harvardu, czy MIT. Wylądował na Uniwersytecie Kansas State, uczelni, która jeszcze kilka lat temu był mocno prowincjonalną uczelnią (Stan Kansas do dzisiaj w niektórych dziedzinach, np. biologii, walczy o to, żeby *intelligent design* był wprowadzony do nauczania, jako równoprawny „konkurent” teorii ewolucji Darwina), jednak obecnie jest to jedna z najlepszych amerykańskich szkół aeronautyki. Wiele uczelni prowincjonalnych w Ameryce rozwinęło się fantastycznie i można by teraz dyskutować, dlaczego tak się stało, jakie są mechanizmy tego rozwoju. Faktem jest, że ta „szczepionka prowincjonalna” istnieje i została opisana. Niestety, w żadnym artykule, z tych kilkuset paragrafów i artykułów naszego nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*, uchwalonego, podkreślam raz jeszcze, przez najgorszy Parlament Trzeciej Rzeczypospolitej, nie ma ani słowa na temat tego, w jaki sposób mamy naszym szkołom wyższym zaszcześcić tę szczepionkę.

Wracając do kwestii reform, należy zauważyć, że przede wszystkim musimy rozwijać edukację, a nie szkolenie. Istnieje istotna różnica między szkoleniem a edukacją. Nasza nowa Ustawa jest, niestety, ustawą o szkoleniu. Nie mówi także ani jednego słowa o tym, że musimy wprowadzić do edukacji podstawowy mechanizm kontrolny. Mechanizm ten przez nieszczęście nazywa się odpłatnością za studia. Otóż odpłatność za studia, powszechna odpłatność za stu-

dia, ma niewiele wspólnego z budżetem uczelni. W minionym roku przez semestr wykładałem na uczelni amerykańskiej, kompletnie prywatnym niedużym uniwersytecie, w którym czesne wynosi ca. 40 tysięcy dolarów rocznie, plus ca. 18 tysięcy kosztuje utrzymanie studenta. 67% studentów na tej uczelni nie płaciło za naukę, korzystali ze sprawnego systemu materialnego umożliwiającego studiowanie. Systemu niemającego nic albo prawie nic wspólnego z wariantami systemów „stypendialnych” działających w III RP.

Ustawa o szkolnictwie wyższym, jeżeli w ogóle miałyby powstać, to powinna być napisana niezwykle krótko, zawrzeć się na kilku stronach tekstu. Podstawowym zadaniem tej ustawy powinno być stworzenie struktury prawnej zabezpieczającej powszechność studiów wyższych. Powszechność, a nie bez – czy odpłatność studiów. Konstytucja nasza ma w ogóle błędy, ale jednym z najważniejszych jest to, że ma w jednym miejscu zapis o powszechności, a w drugim o nieodpłatności (częściowo płatnej!) studiów wyższych. To pojęcia, które są sprzeczne ekonomicznie. Warto też zauważyć, że nowe Prawo nie jest w ogóle skorelowane z nieco mniej złą ustawą o finansowaniu badań naukowych, uchwaloną przez ten sam Sejm jeszcze silniejszą większością głosów. Jeden minister napisał jedną ustawę, a pretendujący do urzędu ministra obywatel napisał drugą, szkoda tylko, że jakoś nie byli w stanie ze sobą wymienić kilku słów i uzgodnić poglądów.

W konkluzji obecna ustawa–prawo nie gwarantuje spełniania pod jej rządami przez polskie uczelnie wyższe którejkolwiek z trzech zasad celów istnienia uniwersytetów, które wymienilem. Prawdziwe i niezbędne reformy potrzebują zupełnie innych ustaw; krótkich i merytorycznych. Cebulowe ustawy to relikty PRL-u.

Na koniec kilka przykładów ewidentnych błędów w obecnej ustawie–prawie. Rozdział czwarty Ustawy, artykuł czterdziesty drugi zawiera zapis, że minister wyraża zgodę na nawiązywanie kontaktów naukowych za granicą. Sądziłem, że po wstąpieniu do Unii Europejskiej nasze prawodawstwo wyzwoli się z narzuconego w okresie realnego socjalizmu przedziwnego poczucia odrazy i uwielbienia, strachu i bałwochwalczej miłości do „zagranicy”. Myliłem się. Rozdział piąty, artykuł sto pięćdziesiąty pierwszy, stanowi pensje wszystkich pracowników uczelni. Dla mnie jest to po prostu wprowadzenie, tylnymi drzwiami, indeksacji uposażeń – o ile wiem – niezgodnych z ustaleniami w UE. Artykuł ten stanowi, że minimalna pensja profesora (dopiero od stycznia 2007 – mamy więc czas na nowelizację tego, ala sławna ustawa 203, zapisu) będzie wynosić 391,8% tak zwanej kwoty bazowej. Człowiek, który całe życie liczy, tak jak ja, i widzi wartość 391,8%, to musi się zastanowić, po co komuś i skąd się wzięła taka dokładność. Ponieważ w dokumencie, który ponoć jest wspaniałą, głęboko oczekiwany przez całe środowisko, są liczby obliczane z dokładnością do dziesiątych części procenta, to przynajmniej proszę pamiętać, że był jeden fizyk, który powiedział, że to nie ma wielkiego sensu.

Jest również w tej Ustawie artykuł, który pozwala ministrowi narzucić uczelni kierunek kształcenia. Co prawda, ma dać na to pieniądze, ale na przykład może kazać uczyć na SGH ekonomii marksizmu, leninizmu.

W nowym Prawie, jest jeszcze zapis o tworzeniu kierunków studiów w tym makrokierunków. Na moim wydziale – Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, kiedy staliśmy się jego częścią po fuzji prywatnej Szkoły Nauk Ścisłych z UKSW, stosowaliśmy nazwę ‘makrokierunek’. W zgodzie z decyzjami i zezwoleniami MENiS. Państwowa Komisja Akredytacyjna o mały włos nas nie rozwiązała, twierdząc, że nazwa makrokierunek jest nielegalna. Kilka miesięcy temu zakończyliśmy, trwającą wiele miesięcy procedurę biurokratyczną – zajmującą czas wielu profesorów (nie mówiąc o personelu administracyjnym), zmieniającą nazwę makrokierunek. Otóż Prawo o szkolnictwie wyższym na nowo pojęcie to wprowadza.

Mamy wszystko zmieniać *da capo*? Niestety, nie mam żadnej gwarancji, że za jakiś czas kolejny Minister Edukacji Narodowej, który będzie miał nową wizję, nie napisze nowej ustawy, która znowu wprowadzi nowe ustalenia lingwistyczne... To przykład nieLICzenia się z tym, że na uczelniach wyższych ktoś ma jeszcze jakieś rzeczy do zrobienia – np. uczenie studentów zamiast wypełniania druczków dla różnych komisji i spełnianie językowych upodobań sejmów, ministrów itp.

Historia *Prawa o szkolnictwie wyższym* to kliniczny przykład tego, jak w Polsce tworzy się prawo. Pisze się prawo, nie mając żadnej aksjologicznej zasady, czemu to prawo ma służyć. Zapisuje się dziesiątki stron szczegółowymi rozporządzeniami, z których większość nie będzie nigdy przestrzegana. Chyba, że będzie trzeba komuś koniecznie przyłożyć, to się znajdzie na niego w tym dokumencie paragraf. Myślę, że na mnie, na przykład, za moje wystąpienie też znajdzie się w tej Ustawie paragraf.

Tworzenie kierunku studiów przez uczelnię

„Kierunek studiów” w świetle prawa

Zgodnie z zapisem art. 2 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*¹, „kierunek studiów” jest to wyodrębniony obszar kształcenia. Natomiast „makrokierunek studiów” to obszar kształcenia stanowiący połączenie kierunków studiów mających podobne standardy kształcenia; „studia międzykierunkowe” to studia wyższe prowadzone wspólnie na różnych kierunkach przez uprawnione jednostki organizacyjne jednej lub kilku uczelni. Szerzej „kierunek studiów” definiuje Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Stanowisko nr 41/2004 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 lipca 2004 r. dotyczące modelu kształcenia na poziomie wyższym określa „kierunek studiów” jako *wyodrębniony obszar kształcenia posiadający własną, wyrazistą tożsamość naukową lub artystyczną*.

Szersze ujęcie „kierunku studiów” przez RGSzW w stosunku do zapisu nowej Ustawy wydaje się być w sprzeczności z tą Ustawą. Poprzez dodanie do obecnego zapisu ustawowego określeń *posiadający własną, wyrazistą tożsamość naukową lub artystyczną*, zawęża się rozumienie „kierunku studiów”. Podzielał pogląd prof. Marka Rockiego i dr. Stanisława Macioła, że *struktura dyscyplinarna nauki (dziedziny nadawania stopni naukowych) może stanowić jedynie ogólną przesłankę wyodrębniania kierunków o charakterze akademickim*². Wydaje się, że wyodrębnianie obszarów kształcenia na poziomie wyższym, magisterskim czy licencjackim powinno następować nie na podstawie kryterium dyscyplin naukowych, lecz na podstawie potrzeb rynku pracy. To rynek pracy daje sygnały dotyczące zespołu kompetencji, jakie powinni posiadać absolwenci szkół wyższych. W skład tych kompetencji mogą przecież wchodzić umiejętności interdyscyplinarne, szeroko-profilowe, natomiast wyodrębnianie dyscyplin naukowych następuje dla celów prowadzenia badań naukowych, a te w zdecydowanym zakresie są uprofilowane. Warto jednak zaznaczyć, że uprofilowanie badań wiąże się z koniecznością wchodzenia „w głąb” zagadnień³, kształcenie zaś wymaga niekiedy szerokiego ujmowania zagadnień, czyli podejścia interdyscyplinarnego.

Podstawowymi kryteriami wyodrębniania obszaru kształcenia, czyli „kierunku studiów”, powinny być:

¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Jeśli w tekście powołuję się na Ustawę, bez wskazania nazwy, to chodzi o ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

² M. Rocki, S. Macioł, *O kierunkach studiów i standardach kształcenia*, „e-mentor” 2004, nr 4.

³ Prowadzenie badań interdyscyplinarnych nie jest zakazane, a wręcz wskazane, choć wymaga od badacza niezwykłych umiejętności. Dlaczego więc uniemożliwiać tworzenie „kierunków studiów” o charakterze interdyscyplinarnym, czyli nie według kryterium dyscyplin naukowych?

1. wymagania rynku pracy,
2. wewnętrzna spójność obszaru kształcenia,
3. istotne odróżnienie od innych obszarów kształcenia,
4. porównywalność z innymi obszarami co do zakresu i jakości zagadnień,
5. porównywalność z analogicznymi obszarami kształcenia wyodrębnianymi w innych krajach.

Nie powinien to być sztuczny zlepek różnych, bliżej niezwiązanych ze sobą zagadnień, a nazwa kierunku powinna być ustalana na podstawie kluczowej (kluczowych) kompetencji, do nabycia której jest przygotowywany absolwent. Nazwa kierunku powinna pełnić przede wszystkim funkcję informacyjną dla kandydatów na studia, studentów i dla pracodawców, powinna być także łatwa do przetłumaczenia na język angielski.

Ponadto nazwy kierunków studiów powinny być formułowane o zbliżonym stopniu ogólności, tak aby nie wystąpiła sytuacja, w której jedna nazwa kierunku może zawierać się w innej nazwie, co praktycznie oznaczałoby, że jest jej specjalnością. Uszczegółowieniem nazwy kierunku studiów, może być „specjalność” bądź „ścieżka studiów”. Dalsze uszczegółowienie nazw może powodować dezinformację o zakresie wykształcenia absolwenta. Zamiast tego, do dyplomu należy dołączać „aneks”, zawierający wykaz wszystkich przedmiotów, jakie studiował absolwent, wraz w wymiarem godzinowym. Taki aneks, w razie potrzeby, może stanowić ważne źródło informacji dla potencjalnego pracodawcy.

W związku z rosnącymi potrzebami kształcenia interdyscyplinarnego, należy rozpatrzyć możliwość uruchomienia „kierunku otwartego”, którego zakres byłby kształtowany przez studenta według wskazanych przez wiodącą uczelnię kryteriów jakościowych (chodzi o to, aby w pakiecie dobranych przedmiotów były przedmioty spełniające określone wymagania jakościowe). „Kierunek otwarty” w pewnym sensie odpowiadałby temu, co w nowej Ustawie zostało nazwane „studiami międzykierunkowymi”. Zaletą proponowanej przeze mnie nazwy jest poruszanie się na tym samym szczeblu nazewnictwa.

Moim zdaniem należy odejść od „makrokierunków studiów” i wykorzystać ten pomysł do uzupełnienia nazwy tytułu zawodowego (a ściślej powrócić do nazw stosowanych przed laty, np. magister ekonomii, magister zarządzania).

Przedstawiając propozycje, kieruję się chęcią dostosowania nazewnictwa obszarów kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz upraszczania i lepszego informowania o zakresie posiadanych kompetencji przez absolwenta wyższej uczelni.

Tworzenie „kierunku studiów” o nazwie konwencjonalnej

Studia w uczelni – czytamy w art. 8 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym – są prowadzone w ramach kierunku studiów; przyjęcie studenta na określony kierunek studiów następuje nie później niż po upływie pierwszego roku akademickiego. [...] Kierunek studiów może być prowadzony przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni albo łącznie przez kilka takich jednostek, z zastrzeżeniem art. 11 ust. 1.

Dalej (ust. 3) czytamy: *Uczelnia, za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydaną po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej może prowadzić studia w ramach makrokierunku studiów, z zastrzeżeniem art. 11 ust. 4. Przepisy ustawy dotyczące kierunku studiów stosuje się odpowiednio do makrokierunku studiów.*

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego, po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej, na wniosek senatu uczelni, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, może wyrazić zgodę na prowadzenie przez tę uczelnię studiów międzykierunkowych (w przytaczanym wcześniej nazewnictwie chodziłoby o kierunek otwarty).

Nazwy kierunków studiów określa minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego, w drodze rozporządzenia, uwzględniając:

1. nazwy kierunków studiów prowadzonych jako studia pierwszego stopnia lub pierwszego i drugiego stopnia, lub jako jednolite studia magisterskie,
2. istniejące kierunki studiów,
3. wymagania rynku pracy.

Minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego także określa:

1. standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, uwzględniające kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów,
2. ramowe treści kształcenia,
3. czas trwania studiów i wymiar praktyk,
4. wymagania dla poszczególnych form studiów,
5. tryb tworzenia i warunki, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, uwzględniając zakres treści programowych poszczególnych kierunków studiów wchodzących w skład makrokierunku lub studiów międzykierunkowych oraz dbając o jakość kształcenia⁴.

Inny, niż powszechnie realizowany, standard kształcenia dla danego kierunku, o którym mowa wyżej, może określić minister na wniosek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Określony w ten sposób standard może być stosowany w podstawowej jednostce organizacyjnej uczelni, jeżeli posiada ona uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego oraz jeżeli kierunek studiów, dla którego ma być zastosowany inny standard, odpowiada tym uprawnieniom.

Decyzję o stosowaniu takiego standardu podejmuje senat uczelni, o czym niezwłocznie powiadamia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego⁵.

Tworzenie „kierunku studiów” o nazwie niekonwencjonalnej

Przedstawiony w poprzedniej części opracowania tryb tworzenia „kierunku studiów” prowadzi do ustalenia przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego listy kierunków konwencjonalnych, o zasięgu powszechnym.

Czy uczelnia może kształcić na kierunku innym niż ustalone przez ministra w trybie art. 9 pkt. 1 Ustawy ?

Odpowiedź brzmi: tak, choć tylko ta, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i spełnia wymagania co do liczby nauczycieli akademickich zaliczanych do minimum kadrowego.

⁴ Ustawa..., op. cit., art. 9.

⁵ Ustawa ..., op. cit., art.10.

Podstawowa jednostka organizacyjna uczelni publicznej⁶, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i spełnia wymagania co do liczby nauczycieli akademickich zaliczanych do minimum kadrowego może, *na wniosek senatu uczelni, za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydaną po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, prowadzić studia na kierunku innym niż określony na podstawie art. 9 pkt. 1 i przedstawionych przez senat uczelni standardów kształcenia*⁷.

Tak więc, zgodnie z obowiązującym *Prawem o szkolnictwie wyższym*, z propozycją nazwy „kierunku studiów” oraz standardów kształcenia dla tego kierunku, może wystąpić nie tylko Rada Główna Szkolnictwa Wyższego⁸, ale także senat uczelni publicznej, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i spełnia wymagania co do liczby nauczycieli akademickich zaliczanych do minimum kadrowego.

Warto także zauważyć, że do kompetencji senatu uczelni należy m.in. podejmowanie uchwał w sprawie utworzenia i likwidacji kierunku studiów⁹.

Wymagania otwierające się, choć powoli, rynku pracy wymuszają jakościowe zmiany w polskim szkolnictwie wyższym. Konieczność tych zmian podyktowana jest również udziałem Polski w Procesie Bolońskim, zmierzającym do utworzenia do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sprostanie tym wymogom jest możliwe w warunkach wzrostu aktywności twórczej wszystkich polskich uczelni, a zwłaszcza przez wiodące polskie uczelnie akademickie o charakterze tzw. autonomicznym, posiadające duży potencjał naukowo-dydaktyczny. Wyhodzenie naprzeciw wymogom europejskiego, jednolitego rynku pracy wiąże się także z koniecznością wyodrębniania niekonwencjonalnych obszarów kształcenia, czyli kształtowaniem nowych nazw i standardów dla „kierunków studiów”.

Co zatem zrobić, aby, działając w zgodzie z obowiązującymi przepisami prawa dotyczącymi szkolnictwa wyższego, nie hamować inicjatywy uczelni akademickich, w zakresie tworzenia nowych, niekonwencjonalnych nazw i standardów kształcenia dla „kierunków studiów”?

Sprawa jest w zasadzie łatwa i prosta. Wystarczy, aby ukształtowała się praktyka „życiowego” traktowania wniosków senatów uczelni akademickich, zwłaszcza tych o charakterze tzw. autonomicznym, dotyczących zgody ministra na prowadzenie studiów na kierunku spoza listy ministerialnej. Takie podejście do tworzenia „kierunków studiów” o nowych, niekonwencjonalnych nazwach wynika z zapisów nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, które niestety nie pozwalają uczelniom akademickim o charakterze tzw. autonomicznym, na swobodę decyzyjną co do tworzenia „kierunków studiów” o nazwach spoza listy ministerialnej.

⁶ Zgodnie z art. 2 p. 29, ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, „podstawową jednostką organizacyjną” jest wydział lub inna jednostka organizacyjna uczelni określona w statucie, prowadząca co najmniej jeden kierunek studiów lub studia doktoranckie co najmniej w jednej dyscyplinie naukowej.

⁷ *Ustawa...*, op. cit., art. 11, ust. 3.

⁸ *Ustawa...*, op. cit., art. 45, ust. 2, p. 1.

⁹ *Ustawa...*, op. cit., art. 62, ust. 1, p. 6.

Dwustopniowość studiów a ich charakter akademicki

Tezy referatu

Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym, oparta na założeniach *Deklaracji Bolońskiej*, zmienia dotychczasowe jednolite studia magisterskie w system dwustopniowy. Założeniem twórców *Deklaracji Bolońskiej* było formalne ujednoczenie systemu edukacji wyższej w taki sposób, by studenci mogli w miarę płynnie przemieszczać się w trakcie studiów między poszczególnymi uczelniami w obrębie całej Unii Europejskiej. W Polsce system taki nie jest nowością. Był obowiązującym modelem w okresie stalinowskim, a jedną ze zdobyczy polskiego października 1956 roku był powrót do jednolitych studiów magisterskich. Tego rodzaju skojarzenia, od których zwłaszcza historykowi trudno się powstrzymać, zmuszają do tego, żeby poza szansami, jakie otwiera nowy system, widzieć również zagrożenia.

Zagrożenia mają to do siebie, że w przypadku zrealizowania „czarnego” scenariusza przekształcają się w klęskę. Równie dobrze mogą jednak zostać potraktowane jako wyzwanie, mogą wyzwolić nowe pomysły i inicjatywy. Tak właśnie powinniśmy spojrzeć na obecną chwilę w rozwoju szkolnictwa ekonomicznego w Polsce.

Szansą reformy jest „internacjonalizacja” polskiego szkolnictwa ekonomicznego. Otworzy ono przed naszymi szkołami możliwości znacznie szerszego niż dotychczas współdziałania z uczelniami zagranicznymi. Powinniśmy jednak zadbać o to, by zachowało ono swoją tożsamość. Silną będzie pokusa odrzucenia i zanegowania wszystkiego, co dotychczas robiliśmy i dostosowywania się za wszelką cenę do zagranicznych wzorców, nie zawsze najlepszych. Cechą tych najlepszych jest właśnie mocne zakorzenienie we własnej tradycji i silnie rozwinięta świadomość własnej tożsamości i specyfiki. Niezależnie od otwarcia na Europę powinniśmy pamiętać o tym, że podstawowym „rynkiem”, na którym powinniśmy zachować pozycję, jest rynek polski. Zarówno gospodarka, jak i społeczeństwo polskie posiada (i w przyszłości będzie posiadać) specyficzne cechy, które nam będą znane lepiej niż najwybitniejszym nawet specjalistom zagranicznym. Nasza oferta dydaktyczna będzie atrakcyjna dla studentów zagranicznych tylko wtedy, gdy uznają, że istnieje coś takiego, jak „polska szkoła” (lub raczej „polskie szkoły”) w konkretnych dziedzinach wiedzy ekonomicznej. Oczywiście istnieje groźba, że formuła taka może służyć rozmaitym nieudacznikom dla obrony swoich pozycji i dla unikania konfrontacji z nauką światową. Z drugiej jednak strony – odrzucając ten sposób myślenia, ustawiamy się w pozycji wiecznych naśladowców i godzimy się z góry na sytuację, w której każdy przekład podręcznika z języka angielskiego będzie *ex definitione* uznawany za coś lepszego od podręcznika polskiego. Nie bardzo wierzę w to, że wówczas zagraniczni studenci zechcą studiować w Polsce. Skojarzenia z wczesnymi latami pięćdziesiątymi wielu zapewne obruszą, ale nasuwają się same. I o jeszcze jednej okoliczności powinniśmy pamiętać w związku z tą sprawą. Jeśli zaakceptujemy

(wbrew rzeczywistości), że istnieje jeden optymalny model rozwoju ekonomicznego, oczywiste argumenty w obronie narodowej specyfiki pozostawimy w rękach rozmaitej maści demagogów. Warto zawczasu wyobrazić sobie np. polityczne konsekwencje takiej sytuacji.

Tradycyjny model edukacji ekonomicznej polegał na tym, że studenci na początku studiów zapoznawani byli z przedmiotami ogólnymi (ekonomia, historia gospodarcza, historia myśli ekonomicznej, socjologia, logika, filozofia oraz niezbędny zestaw przedmiotów ilościowych), a na wyższych latach studiów z przedmiotami coraz bardziej „zawodowymi”. Nie chodzi tu o zestaw wymienionych przedmiotów, lecz o samą ich sekwencję, która była głęboko uzasadniona z punktu widzenia procesu kształcenia. Podział studiów na licencjackie i magisterskie, wraz z presją na to, żeby ci, którzy kończą studia na poziomie licencjatu odchodzili wyposażeni w umiejętności zawodowe, doprowadzić może do odwrócenia tego porządku. Grozi to „uzawodowieniem” studiów ekonomicznych kosztem ich akademickiego charakteru. W pewnym zakresie może to być zjawisko pozytywne. Z dwoma zastrzeżeniami:

- po pierwsze – „zawodowy” model wykształcenia, wbrew pozorom, nie przygotowuje absolwentów do sprostania konkurencji na szybko zmieniającym się rynku pracy. Umiejętności zawodowe szybko się dezaktualizują. Na dłuższą metę o pozycji na rynku pracy decydują takie cechy, jak kreatywność, elastyczność, umiejętność syntetycznego myślenia i postrzegania problemów w szerszym kontekście. A takie cechy wyrabia właśnie wykształcenie typu akademickiego.
- po drugie – kluczowe znaczenie dla przyszłości Polski będzie miało przetrwanie niektórych przynajmniej ośrodków akademickich jako centrów refleksji makroekonomicznej. Stuletnia historia SGH jest pod tym względem bardzo pouczająca. Nawet najbardziej represyjni zaborcy – czy to przed I wojną światową, czy w latach 1939-1945 – nie mieli nic przeciwko działalności polskiego zawodowego szkolnictwa „handlowego”. Prawdziwy bój toczył się jednak zawsze o istnienie szkoły jako ośrodka refleksji makroekonomicznej, to bowiem wpływało na przyszły zakres suwerenności narodowej. Z całym entuzjazmem i zaufaniem podchodząc do procesów integracji gospodarczej – nie powinniśmy odwracać się od tej tradycji.

Współczesne polskie szkolnictwo ekonomiczne jest bardzo rozbudowane. Nie będzie nic złego w tym, że większość nowo powstałych szkół pójdzie w kierunku „uzawodowienia” studiów. Mogą one wypracować sobie w tej dziedzinie mocną pozycję. Ale posiadające solidną tradycję państwowe akademie ekonomiczne, SGH oraz kilka czołowych uczelni prywatnych powinny zachować akademicki charakter, zdolność do kultywowania refleksji makroekonomicznej i (nie bójmy się tego określenia) elitarny charakter. Wtłaczanie na siłę wszystkich ekonomicznych szkół w jednakowe ramy byłoby szkodliwe.

W praktyce oznaczać to powinno przyjęcie roboczego założenia, że większość studentów, którzy przychodzą do dobrych szkół stawia sobie za cel ukończenie studiów magisterskich. Dlatego studia licencjackie powinny mieć akademicki charakter. Dla tych nielicznych, którzy zdecydują się na zakończenie edukacji na szczeblu licencjackim, powinny zostać stworzone warunki wcześniejszego zdobycia umiejętności zawodowych, np. w postaci odrębnych ścieżek studiów na trzecim (ostatnim) roku studiów licencjackich. Wymagałoby to wprowadzenia zasady, że student podejmuje decyzję o tym, czy kończy studia na poziomie licencjata, czy kontynuuje je na szczeblu magisterskim na rok przed ukończeniem licencjatu. Z kolei dla tych, którzy przyjdą na studia magisterskie z innych szkół powinien być stworzony system zajęć uzupełniających. Proponowane tu rozwiązania są trudne z organizacyjnego punktu widzenia, ale ich wprowadzenie nie powinno przekraczać możliwości dobrych uczelni.

Realizacja i rozliczanie godzin dydaktycznych w kształceniu na odległość

*A mury runą, runą, runą [...]
Łańcuch kołysał się u nóg!
Jacek Kaczmarski*

Wstęp

Kwestia oceny i wyceny pracy jest sprawą istotną – zarówno dla pracodawców, jak i pracobiorców – i to nie tylko w gospodarce rynkowej. Mam pełną świadomość, że nie wszystko można jednoznacznie wymierzyć. Dotyczy to w szczególności pracy o charakterze intelektualnym i jej produktów. Nauczyciele akademicy zobowiązani są zgodnie z art. 130 ust. 1 *Prawa o szkolnictwie wyższym*¹ do realizacji obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych. Można próbować mierzyć obowiązków naukowych liczbą publikacji – artykułów i referatów – przykładając do nich odpowiednie wagi, zależnie od rangi czasopisma bądź konferencji. W kwestii obowiązków dydaktycznych *Prawo o szkolnictwie wyższym* stwierdza w ust. 2 tego samego artykułu, że *zasady obliczania godzin dydaktycznych określa senat*. Powstaje tu oczywiście pytanie, co to są *godziny dydaktyczne*, ale tego *Prawo* nie definiuje. Jedynie w ust. 3 stwierdza, że *roczny wymiar zajęć dydaktycznych wynosi: od 120 do 240 godzin dydaktycznych – dla pracowników naukowo-dydaktycznych*. (Termin *godziny dydaktyczne* pojawia się pierwszy raz w art. 130, później jest używany prawie 20 razy, jednak bez dokładnego zdefiniowania tego pojęcia.) W dotychczasowej znanej mi praktyce uczelnianej uchwały senatów dotyczące tej problematyki mówią o „pensum dydaktycznym” (słowo to nie występuje w nowym *Prawie*) i godzinach obliczeniowych powstających przez wprowadzenie tak zwanych współczynników godzin obliczeniowych – na przykład za zajęcia prowadzone w soboty i niedziele w wysokości 1,5.

Wyobraźmy sobie czysto hipotetycznie następującą sytuację – dwóch nauczycieli akademickich otrzymało polecenie przeprowadzenia 120 godzin wykładów – pierwszy z nich w trybie stacjonarnym, drugi niestacjonarnym, zgodnie z art. 164 ust. 2 z *wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. Pierwszy z nauczycieli mógłby zrealizować swoje zadanie kosztem $120/15=8$ godzin tygodniowo. A drugi?

¹ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, <http://www.frp.org.pl/ustawa.htm>.

Jeżeli kształcenie na odległość ma być na polskich uczelniach w XXI wieku czymś więcej niż jedynie hasłem, należy (niestety już w ramach uchwalonego nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*) rozwiązać problem realizacji i rozliczania godzin dydaktycznych w ramach studiów niestacjonarnych.

Realizacja godzin dydaktycznych na studiach stacjonarnych

Nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* w art. 2 dokładnie określa, czym są studia stacjonarne – jest to forma studiów wyższych, w której program studiów jest realizowany w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów. W edukacji stacjonarnej realizacja godzin dydaktycznych sprowadza się *de facto* do tak zwanego pensum dydaktycznego – prowadzenia wykładów, ćwiczeń, laboratoriów i seminariów, a także opieki nad pracami dyplomowymi. Normują to bardzo precyzyjnie uchwały senatów. Od strony administracyjnej problem ilościowy jest rozwiązywalny w sposób jednoznaczny. Całkowitą liczbę studentów na roku dzielimy na grupy, o liczebności najczęściej równej maksymalnej dopuszczalnej, ustalonej w uchwale senatu, a następnie prowadzimy (odbywamy) zajęcia w salach dydaktycznych, co jest mierzalne choćby przez sprawdzenie obecności na sali. Istnieją też dodatkowe obowiązki dydaktyczne, które nie są uwzględnione w godzinach dydaktycznych, czyli godzinach zajęć. Są to konsultacje, które stanowią *dobry i uznany obyczaj akademicki*, sprawdziany i ich poprawianie. Jest to powód do dzielenia przedmiotów na „lepsze” i „gorsze”. Te „lepsze” – jak się łatwo domyślić – nie mają dużo sprawdzianów. Inaczej już wygląda sprawa z egzaminami – za wykłady, które najczęściej kończą się egzaminem stosowane są bowiem dodatkowe mnożniki zależne od liczby studentów.

Tyle stanowią przepisy. Zanim jednak przejdę do kwestii rozliczania stacjonarnych godzin dydaktycznych, postawię pytanie dotyczące bardziej kwestii jakości kształcenia. Ile dodatkowego czasu zabiera realizacja jednej godziny wykładu? Jest to bardzo trudne, ale chyba zasadne pytanie. Zależy to przede wszystkim od rodzaju przedmiotu. Istotnym czynnikiem jest także wiedza wykładowcy i jego doświadczenie w wykładanej dziedzinie. Innym czynnikiem jest stopień multimedialności wykładu. Przygotowanie slajdów jest bowiem procesem bardzo czasochłonnym. No i na koniec istotna jest kwestia szybkości zmian w danej dziedzinie i konieczność dostosowywania do nich wykładu, czyli to, jak często wykład jest (bo musi być) modyfikowany. Na uczelniach panuje ogólna zasada, że „wszystkie wykłady są równe”, czyli jednakowo rozliczane (wyjątkiem jest tu mnożnik związany z liczbą studentów). Są one jednak realizowane w różny sposób. Najczęściej jest to „jednorazowe i unikatowe dzieło sztuki”. Bardzo lubię i cenię tego typu wykłady, które są wspaniałą intelektualną przygodą, ale nie wszystko można w ten sposób „wyłożyć”. W przedmiotach inżynierskich i matematycznych konieczne są wzory i rysunki, które aż się proszą, by zastosować do nich wersję elektroniczną, co wiąże się znowu z dodatkowym czasem realizacji. Dobrym obyczajem, ale ciągle jeszcze nieobowiązkowym, stają się notatki wykładowcy. Jest z tym jednak znacznie więcej problemów niż z konsultacjami. Ich przygotowanie jest bardziej czasochłonne i trudniej mierzalne. Konsultacje powinny trwać 45-90 minut tygodniowo. Czy notatki z wykładów powinno się mierzyć liczbą znaków?

Smutna konstatacja tego punktu jest następująca – realizacja stacjonarnych godzin dydaktycznych może „kosztować” w skrajnych przypadkach dokładnie tylko tyle, ile trwają zajęcia. Do godzin dydaktycznych są często „doczepiane” pewne obliczeniowe mnożniki podlegające kodyfikacji w postaci przepisów, jak choćby bonus za zajęcia w niedziele. Nie mają one jednak nic wspólnego z rzeczywistym nakładem pracy.

Rozliczanie godzin dydaktycznych na studiach stacjonarnych

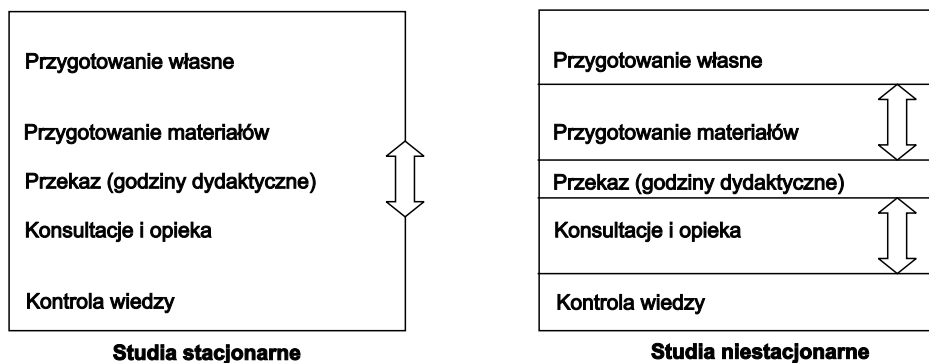
W większości przypadków rozliczanie godzin dydaktycznych odbywa się na czysto arytmetycznych zasadach, które w żaden sposób nie uwzględniają dodatkowego nakładu pracy i czasu. Wykład z pełnymi multimediami i notatkami wygląda w rozliczeniu dokładnie tak samo, jak – posłużę się tu studentckim określeniem – *spotkanie z ciekawym człowiekiem*.

W tym miejscu pojawia się delikatny problem oceny pracowników i ich pracy. Gdyby forma przygotowania wykładów miała jakikolwiek wpływ na ich ocenę i ocenę pracowników, mogłoby to stanowić element rozliczenia godzin dydaktycznych. Tak jednak, niestety, nie jest i w pełni egalitarnie absolutnie wszystkie „tablico-godziny” są sobie równe w rozliczeniach. Nietrudno się domyślić, że nie stanowi to żadnej motywacji do podnoszenia jakości kształcenia.

Realizacja godzin dydaktycznych na studiach niestacjonarnych

W tej formie studiów zmieniają się nieco zadania nauczycieli akademickich, a w zasadzie ich proporcje (rysunek 1). Nie są mi znane żadne badania krajowe bądź zagraniczne dotyczące tej problematyki. Dlatego w części rysunku 1 dotyczącej studiów stacjonarnych nie zaznaczyłem udziału poszczególnych kroków, aby nie budzić niepotrzebnych kontrowersji, wskazałem jedynie na dominację przekazu (godzin dydaktycznych), składowej, która jest podstawą rozliczania nauczycieli akademickich.

Rysunek 1. Proporcje zadań nauczycieli akademickich na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych



Źródło: opracowanie własne

Jak już wspomniałem, zgodnie z art. 164 ust. 3: *zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*. Precyzuje to ust. 4: *Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia, warunki, jakie muszą być spełnione, aby mogły być prowadzone zajęcia dydaktyczne, o których mowa w ust. 3, uwzględniając zapewnienie przez uczelnię odpowiedniej dostępności dla studentów zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość oraz właściwej proporcji czasu tych zajęć, odpowiednio na studiach stacjonarnych oraz na studiach niestacjonarnych,*

do całkowitego czasu zajęć na studiach. Ponieważ w Prawie termin „kształcenie na odległość” użyty jest jedynie dwa razy – bez jego uprzedniego zdefiniowania – można przyjąć powszechną definicję mówiącą, że jest to takie prowadzenie procesu kształcenia, w którym w istotny sposób uwzględnia się znaczący dla tego procesu brak bezpośredniego kontaktu uczącego się z nauczającym. Choć Prawo przewiduje wykorzystanie kształcenia na odległość także na studiach stacjonarnych, których program jest realizowany w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów, studia niestacjonarne wydają się być najlepszym miejscem, gdzie zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Nie chcę w tym miejscu analizować istotnego zagadnienia dodatkowych kosztów kształcenia na odległość. Wszystkim doskonale wiadomo, że w początkowej fazie wymaga ono dodatkowych nakładów finansowych, które powinny „rozłożyć” się na możliwie dużą liczbę studentów.

Poza dyskusją jest kwestia przygotowania własnego. W kształceniu na odległość zanika klasyczny przekaz (zajęcia) realizowany w ramach godzin dydaktycznych, wyparty przez przygotowanie materiałów. Istotny staje się mentoring (tutoring), będący odpowiednikiem stacjonarnych konsultacji. Kontrola wiedzy na pewno w dużej mierze pozostanie w klasycznej wersji (egzamin), w dużej mierze zastąpią ją komputerowe testy, które także trzeba przygotować.

Przygotowanie materiałów dla potrzeb kształcenia na odległość

W edukacji stacjonarnej można bazować podczas zajęć na monografiach, podręcznikach czy też skryptach opracowanych przez inne ośrodki. Chociaż studia dzienne na państwowych uczelniach są bezpłatne, studenci płacą za naukę kupując podręczniki, bo zasoby biblioteczne są niewystarczające.

Czy w XXI wieku można sobie wyobrazić kształcenie na odległość w jego wersji z XIX wieku, czyli kursów korespondencyjnych? Raczej nie. Nie ma już dziś miejsca na sytuację, gdy wręczamy studentowi książkę z zaleceniem „ucz się”. Powstaje bowiem wtedy pytanie – po co są studia. Czy jedynie po to, aby wydać dyplom ich ukończenia? Kształcenie na odległość wymaga specjalnych materiałów. Powstaje tu otwarte pytanie, jaką przyjąć politykę w kwestii ich przygotowywania. Możliwe są trzy ścieżki:

- Można sobie wyobrazić sytuację, że dostawcą materiałów jest osoba bądź instytucja zewnętrzna. Materiały po prostu kupuje się. W księgarniach i bibliotekach są przecież książki różnych wydawnictw. Nie istnieje jednak ciągle rynek materiałów edukacyjnych dla kształcenia na odległość. Znane mi przypadki transakcji dotyczących tego typu materiałów mają ciągle charakter jednostkowy.
- Drugie z możliwych rozwiązań to produkcja materiałów dla potrzeb kształcenia na odległość przez poszczególne uczelnie, tak jak tworzone są dziś skrypty. Być może jest to słuszna ścieżka, wymaga jednak ona sporych zmian, także w mentalności środowisk akademickich. Do tej pory skrypty w dużej mierze są deficytowe i dotowane przez uczelnie. Materiały do kształcenia na odległość z racji najczęściej binarnego, elektronicznego charakteru nie są traktowane jako „formalne osiągnięcie”. Co więcej koszty ich produkcji i dystrybucji w przypadku niskiego nakładu powodują, że ich jednostkowa cena jest wysoka.
- Trzecie rozwiązanie, być może bardzo idealistyczne, zakłada wytwarzanie przez poszczególne uczelnie obiektów wiedzy, materiałów dotyczących jednego wybranego,

czasem szczegółowego zagadnienia, a następnie ich barterową wymianę z innymi jednostkami. Co to oznacza w praktyce? Uczelnia nie musi kupować ani wytwarzać wszystkich materiałów – wystarczy, że włoży do banku odpowiednią porcję wiedzy. Wymaga to oczywiście poza odpowiednią infrastrukturą techniczną zawarcia właściwej umowy partnerskiej. Jej zasady powinny dawać dostęp do materiałów proporcjonalnie do własnego wkładu w sposób zależny od liczby uczestników przedsięwzięcia i ich aktywności. Być może jest to model idealistyczny, ale nie będę ukrywał, że najbliższy mojemu widzeniu uczelni państwowych i ich misji.

Rozliczanie godzin dydaktycznych na studiach niestacjonarnych

Analizując to zagadnienie, warto spróbować wstępnie zastanowić się nad idealnym systemem rozliczeń, być może niemożliwym do realizacji. Jak już wspomniałem, nie sposób jest rozliczać godzinowo pracy twórczej, a tym bardziej dokonywać jej godzinowej wyceny. O wartości produktu decyduje rynek, a weryfikują to konkretne transakcje. Ile są warte studia? Tyle, ile są gotowi za nie zapłacić studenci. Niestety, nie da się tego rozumowania zastosować do nieodpłatnych studiów. Możliwe jest jedynie postawienie następującego zadania: mając kwotę m złotych mam wykształcić n studentów. Jest to oczywiście znaczne uproszczenie sprawy, ale mimo to problem jest nadal skomplikowany. Sądzę jednak, że przyjdzie czas odpowiedzieć na pytania: co jest korzystniejsze dla uczelni – zatrudnić dziesięciu dobrze wykwalifikowanych, innowacyjnych i zmotywowanych pracowników czy większą liczbę gorzej opłacanych? W takim zadaniowym systemie nie istnieje oczywiście kwestia realizacji i rozliczania godzin dydaktycznych – jest realizacja i rozliczanie zadań. Prowadzenie przedmiotu X dla s studentów zostaje wycenione na p złotych i jest traktowane jako odrębne zadanie. Jest to oczywiście czystej wody *science-fiction*. Jesteśmy tu i teraz w sytuacji nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* i trzeba znaleźć konstruktywne rozwiązania w jego ramach.

Kwadratura koła

Obawiam się, że rozwiązywanie problemu rozliczenia godzin dydaktycznych w kształceniu na odległość będzie procesem trudnym. Można sobie od biedy wyobrazić, że terminem „godziny dydaktyczne” zostaną objęte konsultacje edukacyjne, podstawa kształcenia na odległość. Sądzę jednak, że będzie to dla wielu środowisk akademickich bardzo trudna decyzja. Jak wspomniałem, zajęcia stacjonarne da się łatwo wymierzyć „tablico-godzinami” – w godzinach 8–16 wykładowca Y był w sali, mówił i pisał, czyli odpracował swoje godziny. W przypadku kształcenia stacjonarnego godzina konsultacji tygodniowo to dodatkowych 30 godzin w skali roku. Egzamin są najczęściej mnożnikowo wliczone w godziny wykładowe. Sprawdziany stanowią dodatkowe obciążenie – swoiste „ryzyko zawodowe”. Sprawa rozliczeń wydaje się być jasna i czysta, ale...

Postępuję własnym przypadkiem i udowodnię, że $240 < 240$. W zeszłym roku akademickim „odpracowałem” moje pensum prowadząc zajęcia z czterech różnych przedmiotów – każdy prowadziłem w wymiarze 30 godzin dla dwóch grup: $4 \times 30 \times 2 = 240$. W tym roku mam więcej szczęścia (nieszczęścia?), bo będę prowadził te same zajęcia dla 8 grup – dla każdej w wymiarze 30 godzin – $8 \times 30 = 240$. Za wyjątkiem tego, że powtarzanie tego samego ósmy raz bywa męczące, to kwestia twórczego nakładu pracy w obu przypadkach jest chyba poza dyskusją. A dla administracji uczelnianej $240 = 240$.

Podobnie jest także w przypadku kształcenia na odległość. Jeśli konsultacje, czyli opieka edukacyjna nad studentem odbywają się z wykorzystaniem sieci komputerowych, możliwe jest sprawdzenie aktywności pracownika. Oczywiście nie jest tego żadnym ostatecznym miernikiem sam fakt zalogowania się, ale nie jest też takim miernikiem sama obecność w sali wykładowej, co jest tematem na zupełnie inne opowiadanie o jakości kształcenia.

Kształcenie na odległość nie jest możliwe bez specjalnych materiałów edukacyjnych, o czym wspomniałem już wcześniej. Powinno więc być możliwe realizowanie godzin dydaktycznych w postaci przygotowanych materiałów. Pozostaje tu znowu kwestia zdroworozsądkowej wyceny i oceny.

Jedna z uczelni na umowie o pracę jednoznacznie określa procentowy udział trzech podstawowych obowiązków (dydaktyka, nauka, organizacja, czyli DNO): 65% dydaktyka, 25% nauka, 10% organizacja. Patrząc na to przez zgodny z *Kodeksem Pracy* biurowy pryzmat 40 godzin pracy tygodniowo, mamy 26 godzin dydaktyki (ponad 3 dni) w tygodniu. Można więc sobie wyobrazić, że od poniedziałku do połowy czwartku zajmujemy się dydaktyką, potem przez resztę dnia oddajemy się działalności organizacyjnej, by w piątek „zaliczyć” dzień naukowy. Powtórzę – mierzenie i wycena pracy twórczej w godzinach czy też procentach nie jest najlepszym pomysłem, ale... może faktycznie niczego lepszego nie wymyślono? Może problem czeka na nasze rozwiązanie?

Spójrzmy poważniej na to 65%. W ciągu roku przepracowujemy po odjęciu wakacji i licznych świąt około 42 tygodni, co daje 1680 godzin. Wobec 240 godzin pensum daje to mnożnik 7. W przypadku studiów stacjonarnych oznacza to, że godzina finalnego „produktu”, czyli zajęcia dydaktyczne, obłożona jest (powinna być obłożona?) sześcioma dodatkowymi godzinami pracy. Godzinami, które nie podlegają oficjalnemu rozliczeniu. Pora więc, być może, zmienić sytuację.

Pomysł na mechanizm rozliczania uwzględniający 240 godzin dydaktycznych, a pozostający w zgodzie ze zdrowym rozsądkiem, jest dosyć prosty. Należy na te kwestie spojrzeć przez pryzmat przedmiotów, a nie godzin. Wynikowa liczba godzin powinna być zależna od:

- liczby przedmiotów (suma po przedmiotach),
- liczby godzin (w tygodniu, przedmiotu...) lub innej miary „wagi” przedmiotu,
- liczby powtórzeń zajęć (kolejne powtórzenia powinny być niżej oceniane!).

Suplement

Zagadnienie kształcenia na odległość nie jest zagadnieniem nowym. Jego historia w Polsce ma ponad 200 lat. Co pewien czas, falowo, wzrasta zainteresowanie tą tematyką. Niestety, przede wszystkim w sferze rozważań teoretycznych.

Już w październiku roku 2000 powstało poważne opracowanie Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej pod tytułem *Zarys koncepcji wykorzystania i rozwoju edukacji na odległość w Polsce*². OCEN od kilku lat nie istnieje – zmiotły go z powierzchni ziemi kolejne reformy – nie ma strony domowej tej instytucji, a niedostępny dziś dokument zna i pamięta tylko kilka osób.

² *Zarys koncepcji wykorzystania i rozwoju edukacji na odległość w Polsce*, Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Warszawa, październik 2000.

Trzy lata później Rada Ministrów przyjęła *Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do Roku 2010*³. Dokument ten na szczęście do dziś jest dostępny w internecie. Jest w nim mowa o koncepcji uczenia się przez całe życie, która może być realizowana chyba jedynie z wykorzystaniem kształcenia na odległość. Poruszane tam zagadnienia, choć w tytule dokumentu jest mowa o kształceniu zawodowym i ustawicznym, dotyczą także uczelni. Zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie (ODCE, Paryż 1996), obejmuje ono rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym: w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego.

Kolejnym bardzo ważnym dokumentem dotyczącym problematyki kształcenia na odległość jest dokument *Edukacja we wstępnym projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013*⁴, w którym mowa jest o takich działaniach, jak zwiększenie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, wspieranie kształcenia ustawicznego, powszechna edukacja teleinformatyczna. Na sześciu stronach tego dokumentu zgromadzone są jednak raczej jedynie ogólniki.

Więcej szczegółów na ten temat przynosi dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z czerwca 2005 zatytułowany *Koncepcja wdrożenia w warunkach polskich systemu kształcenia na odległość*⁵. Był on dostępny w sieci, ale... zniknął w tajemniczych okolicznościach bez wieści! Na 27 stronach tej koncepcji mowa jest o wielu najistotniejszych dla kształcenia na odległość sprawach. W ramach harmonogramu w roku 2004 miał zostać opracowany polski model kształcenia na odległość i miały zostać uruchomione trzysemestralne studia podyplomowe w tej dziedzinie. W bieżącym 2005 roku przewidywane było upowszechnienie tego projektu i przeprowadzenie debaty społecznej, a następnie analiza przekazanych uwag, wniosków i sugestii oraz przygotowanie ostatecznej wersji polskiego modelu kształcenia na odległość. Jak toczy się dyskusja wobec niedostępności dokumentu, nie będę komentował.

Smaczku tej całej sprawie dodaje fakt, że jednocześnie debacie o modelu towarzyszy brzęk monet. W bieżącym roku miały zostać rozpoczęte przygotowania materiałów dydaktycznych do kształcenia na odległość – bagatela 460 programów dydaktycznych. Wszystko to ma być możliwe do zrealizowania dzięki pozyskiwaniu środków z EFS w ramach sektorowego *Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich* (25% finansowania z budżetu MENiS, w 75% ze środków unijnych). Mam obawy, że ponieważ nie wiadomo, o co tu chodzi, to znaczy, że chodzi jak zwykle o... pieniądze.

Post Scriptum

Bardzo źle się dzieje, że koniec kadencji rządowej i parlamentarnej związany jest z zostawianiem następcom legislacyjnego wiana, z którym czasami trudno jest zrobić cokolwiek rozsądnego. Niestety, jaki jest król każdy widzi! A nauka i edukacja jak zwykle nie są dziedziną priorytetową.

³ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, http://www.menis.gov.pl/ksztzaw/strategia/strat_ust.php.

⁴ *Edukacja we wstępnym projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013*, http://www.rownystatus.gov.pl/pl/data/npr/NPR_educacja.pdf.

⁵ *Koncepcja wdrożenia w warunkach polskich systemu kształcenia na odległość*, MENiS, Warszawa, czerwiec 2005.

Co gorsza, zmianom w światowej edukacji towarzyszy w Polsce negatywny proces scholaryzacji⁶. Zachwianiu ulegają proporcje podmiotu i celu edukacji na linii student – uczelnia. Coraz częściej dla studenta celem nadrzędnym jest bycie studentem, a jedynie ważnym – zaliczyć oraz uzyskać dyplom ukończenia studiów. Z tej postawy bycia studentem nie zawsze wynika postawa uczenia się. Uczenie się jest często jedynie narzędziem zachowawczym względnej stabilizacji na uczelni i zaliczania. Rola nauczyciela sprowadza się często do roli zwykłego urzędnika i realizacji godzin dydaktycznych. Na świecie coraz silniej podkreśla się, że podstawowym podmiotem edukacji jest osoba, a cały proces ma na celu jej prawidłowy rozwój. Podkreśla się nadrzędność aktywności studenta przez uczenie się (*learning*). Nauczanie (*teaching*) pełni jedynie rolę pomocniczą. Nauczyciel i uczelnia (tutor i materiały do kształcenia na odległość) są tylko elementami pomocniczymi na drodze do nabycia umiejętności samokształcenia się.

W *Potędze smaku* Zbigniew Herbert przed laty napisał, że *nasza odmowa niezgoda i upór [...] to sprawa smaku w którym są włókna duszy i cząstka sumienia*. Dziś, po latach, kwestia realizacji i rozliczeń godzin dydaktycznych w rozumieniu nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym*, to dla mnie także *sprawa smaku [...], który każe wyjść skrzywić się wycedzić szyderstwo*⁷.

Bibliografia

- Z. Herbert, *Potęga smaku*, [w:] tegoż, *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, Instytut Literacki, Paryż 1983.
- J. Jackowicz-Korczyński, *Biblioteki pedagogiczne – postulowane kierunki przemian*, „Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy BIB” 2000, nr 1(9).
- Koncepcja wdrożenia w warunkach polskich systemu kształcenia na odległość*, MENiS, Warszawa, czerwiec 2005.
- Zarys koncepcji wykorzystania i rozwoju edukacji na odległość w Polsce*, Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Warszawa, październik 2000.

Netografia

Edukacja we wstępnym projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007-2013, http://www.rownystatus.gov.pl/pl/data/npr/NPR_educacja.pdf.

⁶ J. Jackowicz-Korczyński, *Biblioteki pedagogiczne – postulowane kierunki przemian*, „Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy BIB” 2000, nr 1(9).

⁷ Z. Herbert, *Potęga smaku*, [w:] tegoż, *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, Instytut Literacki, Paryż 1983.



Dyskusja

*Marek Rocki (Szkola Główna Handlowa w Warszawie,
Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)*

Zanim otworzę sesję pytań i dyskusji, chciałbym wygłosić kilka swoich komentarzy, dotyczących trochę przeszłości, a po części definicji pewnych pojęć.

Pierwszy komentarz dotyczy definicji godzin dydaktycznych. W latach 90. odwiedziłem Uniwersytet w Calgary. Stosowano tam – w zależności od dnia tygodnia – różne definicje godziny dydaktycznej. W jedne dni było to pięćdziesiąt minut, a w inne – sześćdziesiąt. Długość „godziny” dydaktycznej uzależniono bowiem pod potrzeb: pewne godziny były typu ćwiczeniowego, inne typu wykładowego. Nie mówiono zresztą o godzinach, lecz o „lekcjach”.

Druga kwestia dotyczy ocen nauczycieli dokonywanych przez studentów. Ustawa obliguje do ich przeprowadzania i myślę, że to jest dobry kierunek, tyle tylko, że ona wchodzi w zbyt wiele szczegółów, z konieczności nie precyzując ich. Jest to oczywiste, ponieważ nie da się sprecyzować i opisać w ustawie zbyt wielu szczegółów, bo wówczas ta ustawa by „spuchła”. Pokażę Państwu dwa autentyczne arkusze do oceny nauczycieli. Pierwszy z nich pochodzi z czołowej polskiej uczelni prywatnej. Składają się na tę ankietę tylko trzy pytania, a najwięcej miejsca zabiera pieczętka. Drugi z arkuszy ankietowych pochodzi z SGH i zawiera dwie strony pytań. Ustawa mówi, że trzeba takie narzędzie wprowadzić, więc jedna z uczelni zrobiła to, co nakazuje, a z drugiej strony zrobiła to, ponieważ w czasie procesu akredytacji chciała pokazać, że ocenia nauczycieli. Druga z uczelni naprawdę chce wiedzieć, jak studenci oceniają nauczycieli, ale Ustawa do tego nie była potrzebna, bo system ankietowania działa już od ponad dziesięciu lat.

I ostatni komentarz, który nasunął mi się w związku z tym, co mówiono *à propos* studiowania i potrzeby studiowania. W czasach kiedy byłem rektorem, istniał w sieci Serwis Informacyjny Rektora. Studenci zadawali pytania, dyskutowali. Przez ponad pół roku trwała dyskusja na temat ściągania: „Dlaczego SGH nie walczy ze ściąganiem?”. Propozycje studentów szły bardzo daleko, łącznie z tym, żeby zatrudnić firmę ochroniarską, która będzie chodziła po salach i sprawdzała, czy w czasie egzaminów nauczyciele pilnują. Ja z uporem maniaka twierdziłem, że to studenci nie powinni ściągać, ponieważ w ich interesie leży to, żeby umieli. Dyskusja ta nie skończyła się jakąś szczególną konkluzją, ale gdzieś chyba w połowie lipca napisał do mnie – teraz już były – student. Przyznał on, że obserwując tę dyskusję i to co się działo w SGH, podśmiewał się z moich odpowiedzi i wykorzystywał system do granic możliwości – ściągał, gdzie się tylko dało. Jednak teraz, kiedy chodzi na rozmowy kwalifikacyjne do różnych firm, to czuje, że jednak miałem rację. Dlatego, że ma kłopoty z odpowiadaniem na pytania zadawane

po angielsku, a zasadnicze problemy ma z pytaniami merytorycznymi. Dopóki studiujący nie mają wewnętrznego przekonania, że trzeba studiować dla siebie – a temu właśnie sprzyjałoby wprowadzenie przynajmniej częściowej odpłatności za studia – dopóty sytuacja związana ze ściąganiem i innymi patologiami nie zmieni się.

Krzysztof Leja (Politechnika Gdańska)

Chciałbym zadać dwa pytania. Pierwsze pytanie do organizatorów tego bardzo ciekawego spotkania. Czy zapraszali Państwo kogoś z Ministerstwa. Ja myślę o osobach, które będą tworzyły rozporządzenia, ponieważ ustawa ustawą, a w codziennej praktyce uczelni to właśnie rozporządzenia będą odgrywały zasadniczą rolę. Obawiam się jednak, że głos środowiska, czyli nasz, i zdanie urzędników, którzy będą tworzyli te rozporządzenia to są dwie proste równoległe, które się spotkają może w nieskończoności. Obym się mylił.

Marek Rocki

Tak, zapraszaliśmy. Miał też być obecny, prof. dr hab. Jerzy Woźnicki, ale ponieważ wyjechał za granicę, przeproszał za nieobecność. Jest jednak obecny pan profesor Błażejowski, który wysłuchuje wszystkie uwagi.

Krzysztof Leja


Drugie pytanie kieruję właśnie do Pana Profesora w związku ze standardami. W trakcie wakacji, może nieco wcześniej, powstały projekty nowych standardów – myślę tu o kierunkach ekonomicznych. Chciałbym zapytać, jaki jest los tych standardów, ponieważ środowisko miało, ogólnie mówiąc, szereg wątpliwości. Odpowiedź na pytanie: kiedy i w jakim kształcie powstaną standardy dla kierunków ekonomicznych ma zasadnicze znaczenie, gdyż od tego zależą nowe programy studiów, do realizacji których trzeba się przygotować.

Jerzy Błażejowski (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego)

Najpierw może kilka słów na temat rozporządzeń. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego jest zobligowana do opiniowania wszystkich rozporządzeń i ja, oczywiście, wszystkie zgłoszone tutaj uwagi notuję. Natomiast standardy dla kierunków ekonomicznych rzeczywiście budzą wiele kontrowersji i na razie nie zostały przez Radę zaopiniowane. Będą dalej dyskutowane – tak długo, aż osiągniemy konsensus.

Łukasz Turski (Centrum Fizyki Teoretycznej PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)

Chciałbym się odnieść do ostatniej wypowiedzi. Problem polega na tym, że jest pewna niejasność. Ustawa obowiązuje od kilku tygodni, działa stara Rada, ale Pan profesor jest przewodniczącym Rady, która istnieje od początku poprzedniej kadencji i której kadencja kończy się w grudniu. W tej sytuacji nie wiadomo, kto ma pisać te rozporządzenia wykonawcze i kto ma je opiniować... I to jest właśnie ta cudowna metoda uchwalania ważnych ustaw – decyzje są podejmowane w momencie, kiedy Sejm już się nie zbiera i kiedy odchodzące władze już właściwie nie interesują się jakimkolwiek działaniem. W związku z tym można zrobić, co się chce. Rada Główna konstituuje się w styczniu – Ustawa mówi, że od stycznia ma działać, czyli najwcześniej zacznie działać merytorycznie w lutym, a zatem należy założyć, że do lutego żyjemy w takim limbo. Nie wiemy, co ma się dziać. Kto i co ma pisać oraz co ma uchwalać. No i teraz wszyscy Państwo powinni się zastanowić, czy wybór terminu uchwalania Ustawy,



synchronizacja czasowa były tylko dowodem nieznamomości kalendarza, czy też zamierzeniem celowym. Ja oczywiście uważam, że było to zamierzenie celowe.

Jerzy Błazejowski

Jeśli chodzi o standardy, zostały podjęte prace nad ich przygotowaniem. Rozpoczęło je Ministerstwo i teraz będą one kontynuowane. Wiele standardów jest przygotowanych dobrze, jak np. dla kierunku chemia, ochrona środowiska czy europeistyka. Te standardy będą dostosowane do formy, która jest zgodna z Ustawą. Są one i będą nadal poddawane konsultacjom i środowisko będzie mogło przyrzeć się, jak one wyglądają. Standardy muszą być przede wszystkim zgodne z Ustawą i w momencie, kiedy Rządowe Centrum Legislacji zaakceptuje ostateczną ich formę, będą do tej formy dostosowywane. Tam zaś gdzie pojawią się jakiegokolwiek wątpliwości – dotyczy to kierunków ekonomicznych – będą prowadzone dalsze konsultacje, aż zostanie ustalona ich forma możliwa do zaakceptowania.

Co się tyczy rozporządzeń – Rada ma obowiązek opiniować je, a w tej chwili również Konferencje Rektorów. Oprócz tego są one rozsyłane do wszystkich ministerstw, do Państwowej Komisji Akredytacyjnej i do rektorów poszczególnych uczelni. Informacje na temat rozporządzeń zawsze można uzyskać u rektorów, ponieważ otrzymują oni do zaopiniowania wszystkie ukazujące się rozporządzenia. A więc nie jest tak, że środowisko nie ma wpływu na ich kształt.

Na koniec chciałbym się odnieść do sprawy rocznego wymiaru zajęć dydaktycznych. Proszę przeczytać zapis ustawy, który mówi, że wymiar ten dla pracowników naukowo-dydaktycznych wynosi 120 do 240 godzin, a w wyjątkowych przypadkach może być inaczej i statut uczelni może to określić. Chciałbym zaznaczyć, że w trakcie tworzenia Ustawy zapisy dotyczące godzin pochodziły od instytucji broniących praw pracowników. Istniejące zapisy uniemożliwiają przydzielanie większej niż określona ustawowo liczby godzin zajęć. A więc pewne zapisy w Ustawie nie wynikają z tego, że taka była wola jej twórców, lecz z tego, że takie były oczekiwania ze strony środowiska.

Jan Wojtyła (Akademia Ekonomiczna w Katowicach)

Uczestnicy seminarium są przekonani o doniosłość tematyki dzisiejszego spotkania i mają nadzieję na pogłębienie swojej wiedzy o szansach i zagrożeniach, jakie stwarza nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Przypomnę, że Ustawa ta kształtowała się przez lata w dialogu z całym akademickim środowiskiem. Ten dialog ujawnił wiele rozbieżności w pojmowaniu rozwoju szkolnictwa wyższego i dzisiaj wymaga obiektywnej refleksji. Wielowątkowość wypowiedzi referentów i dyskutantów powoduje, że jawi nam się swoista „akademia wszelkiej scjencji pełna”. Chciałbym, żeby na tę ustawę spojrzeć bardziej optymistycznie. Sądzę jednak, że to wymaga dobrej znajomości treści Ustawy. Można było tego oczekiwać po wystąpieniu pana profesora Turskiego, którego ocena Ustawy jest nieuprawniona, biorąc pod uwagę zapisy Ustawy, do których się odwoływał. Zachęcam Pana Profesora Referenta do analizy tekstu Ustawy, ogłoszonej w Dzienniku Ustaw nr 164, ponieważ informacje, które zechciał Pan podać, są nieścisłe. Art. 12, który Pan kontestował, dotyczy osobowości prawnej uczelni i jest ważnym elementem regulacji.

Chciałbym się odnieść do poruszonej w referacie profesora Turskiego kwestii, kagańców Ustawy, która rzekomo ogranicza autonomię uczelni w zakresie zawierania umów międzynarodowych, przejawiającej się w stwierdzeniu, że minister wyraża zgodę na zawierane umowy międzynarodowe. Tak było w dotychczasowej ustawie. Obecnie, w art. 62 punkt 7, wyrażenie zgody na zawarcie przez rektora umowy o współpracy z podmiotem zagranicznym należy do

kompetencji senatu. Jest to postęp, a nie regres, Panie Profesorze. Tych nieścisłości w wypowiedzi profesora Turskiego było znacznie więcej. Nie będę ich komentował są sprawy ważniejsze.

Autonomia uczelni urzeczywistnia się w jej prawie do samodzielności stanowienia przepisów mających treść normatywną w statutach. Granice samodzielności wyznacza pozycja akademicka uczelni, której kryteria reguluje Ustawa. Dzisiaj kwestią podstawową jest zagospodarowanie przestrzeni autonomii uczelni tak, aby wyróżniała się oryginalnością swojej misji. Potrzeba owej różnorodności jest silnie akcentowana w dokumentach związanych z tzw. Procesem Bolońskim.

Jeżeli przyjmiemy, że prawo jest niedoskonałe, to ważne jest, jak to prawo wykorzystają podmioty je stosujące, a więc rektor, senat i inne organy uczelni. Przedmiotem refleksji i propozycji powinny być kierunki wykładni Prawa o szkolnictwie wyższym, w tym propozycje de lege lata i de lege ferenda.


Fundamentalne znaczenie w zakresie prawa autonomicznego ma regulamin studiów. Ustawa porządkuje typy studiów, pozostawiając uczelni możliwości kształtowania różnych rozwiązań umacniających podmiotowość i partnerstwo studentów. Bardzo potrzebna jest refleksja nad możliwościami zagospodarowania tej przestrzeni autonomii uczelni, aby odejść od wielu stereotypów uświęconych tradycją. Ustawa daje taką szansę.

Przedstawiciele szkolnictwa wyższego – zgłaszają wiele słusznych, krytycznych uwag na temat aktów prawnych związanych z tą Ustawą, np. ustawy o finansach publicznych, o zamówieniach publicznych. Ustawa powinna być impulsem do zmian legislacyjnych, które dzisiaj drastycznie ograniczają konstytucyjną zasadę autonomii uczelni w dziedzinie gospodarowania środkami finansowymi. Pojawił się zarzut nadmiernej szczegółowości rozwiązań, który podzielałam. Prace nad Ustawą ujawniły rozbieżności poglądów co do tego, jaka powinna być głębia legislacji. Wspólnie z profesorem Michałem Seweryńskim przygotowaliśmy pierwszy projekt Prawa o szkolnictwie wyższym, który obejmował dwie materie: ustawę o stopniu i tytule naukowym oraz to, co dzisiaj nazywamy ustawą o szkolnictwie wyższym. To było jedno. Pod wpływem dyskusji, bardzo żywej i bardzo kontrowersyjnej (to zawsze cechowało dyskusje nad tą regulacją), postanowiono rozdzielić te dwie materie. Ta sztuczność jest w tej chwili bardzo wyraźnie widoczna, ponieważ obie ustawy powinny stanowić jedną całość. Ten projekt był zwarty i odpowiadał regułom techniki legislacyjnej. Tworzyło go kilkadziesiąt artykułów, dotyczących obydwóch kwestii. Rozwiązania, na które my kładliśmy nacisk, w dużej mierze udało się także zachować w obecnej Ustawie – są nimi autonomia uczelni i zagospodarowanie jej przestrzeni. Myślę, że warto dokonać porównań. Tamten projekt nie zawierał wielu wad, jakie dzisiaj są przypisywane uchwalonej Ustawie.

W obecnej Ustawie konsekwentnie zrealizowano założenie o jednolitości systemu: obejmującego cały system szkolnictwa wyższego. Uwzględniono także doświadczenia płynące ze zjawisk obserwowanych w szkolnictwie niepublicznym (Jarosław, Szkoła Dziennikarstwa w Warszawie itd.).

Proszę również pamiętać, że ta Ustawa w dużej mierze była pisana na sali sejmowej, gdzie w kompromisach gubiły się modele. I to ciąży w wielu kwestiach. Można było od tej Ustawy odstąpić. Był taki moment, że właściwie wydawało się, że nie ma żadnych szans na jej uchwalenie. Jednak ta Ustawa powstała. Moim zdaniem, Ustawę trzeba widzieć jako element procesu reformowania szkolnictwa wyższego, przede wszystkim w drodze do budowy europejskiego, akademickiego domu. Realia polskiego uczestnictwa w systemie europejskim narzuciły cały szereg nowych rozwiązań, których konieczność jest niewątpliwa.

Kolejna kwestia to finansowanie nauki polskiej. Dla mnie ona była najbardziej kluczową. Uważam, że finansowanie edukacji jest niezbywalnym obowiązkiem państwa.



Krytykowane osłabienie stabilizacji stosunku pracy oceniam jako duży postęp. Przede wszystkim dlatego, że Ustawa daje uczelni różne możliwości rozwiązań. O poziomie stabilizacji będzie decydowała społeczność uczelni, wyrażając swoją wolę w zapisach statutu. Wcześniej mieliśmy daleko idącą stabilizację stosunku pracy poprzez zatrudnienie na podstawie mianowania. Dzisiaj rektor ma większą swobodę wyboru figury prawnej zatrudnienia i manewru personalnego. O przesłankach dla podejmowanych decyzji personalnych będzie decydował statut.

Jednak są i błędy. Nie ma żadnego uzasadnienia dla formy mianowania w uczelniach niepublicznych, które jest zawsze skorelowane ze służbą państwową.

I dalej – kwestia otwarcia na angażowanie profesorów z uczelni zagranicznych. Mamy stanowisko profesora wizytującego, co ułatwia internacjonalizację procesu dydaktycznego. Ustawa ta stwarza cały szereg nowych możliwości, dających szansę wkomponowania w akademicki system europejski.

Sprawy studenckie – partnerstwo studentów jest w tej Ustawie bardzo mocno zaakcentowane. Oczywiście, tak rozbudowany udział studentów w akademickim dialogu społecznym (znacznie większy niż to miało miejsce dotychczas) może być różnie oceniany. Czy to jest zaleta, czy też wada?

Oczywiście, kluczową kwestią, która była dyskutowana, jest sprawa odpłatności bądź nieodpłatności za studia. Stoimy na gruncie Konstytucji i w świetle jej obecnego zapisu możliwość jest tylko jedna – studia bezpłatne, innego manewru nie ma. Można to właściwie tak podsumować: niech już będzie tak, jak jest – ze względów ekonomicznych. Trzeba patrzeć na cały układ finansowy. Jeżeli nie wprowadzimy indeksacji wynagrodzeń nauczycieli akademickich, to w sporze o pieniądze dla nauki będziemy zawsze na straconej pozycji. Myśmy jeszcze optowali za tym, aby do Ustawy wprowadzić zapis nobilitujący profesorów odchodzących na emeryturę, na ogół „ze starego portfela”. Chodziło o to, żeby przechodzili w stan spoczynku na zasadach, o których mowa w ustawie dotyczącej sędziów Sądu Najwyższego, a więc, żeby odchodzili z pensją. Niestety, nie udało się tego uzyskać. Uczelnia sama może określić reguły premiowania i wynagradzania profesorów, a także dokonywania pewnej gradacji. Jako rektor zawsze byłem przeciwny „urawniłowce” i zawsze byłem w pewnym konflikcie ze związkami zawodowymi, które jednak przekonują się, że lepiej różnicować, niż dzielić równo. I te możliwości stwarza prawo autonomiczne. To prawo, które dzisiaj tworzy uczelnia. Bardzo zachęcam do dyskusji, a przede wszystkim do pracy nad statutem, bo to stwarza ogromne możliwości owych zmian i zróżnicowań. Nie wypowiadałem się na temat standardów kształcenia – w tej sprawie nie ulega wątpliwości, że cechą charakterystyczną Procesu Bolońskiego jest to, żeby uczelnia dominowała unikalnymi kierunkami. Nie ulega wątpliwości, że te możliwości były bardzo ograniczone. Przyjmuję tutaj wykładnię profesora Błażejowskiego, że osąd tych inicjatyw będzie korzystny, a możliwości stworzenia owej unikalności bardzo wyraźnie się rysuje. Dopiero zaczynamy praktykować tę Ustawę i byłbym przeciwny, żeby ją na samym początku odsądzać od czci i wiary.

Nie chciałbym, aby uczestnicy wyszli z tej sali w przekonaniu, że jest to ustawa cebulowa, jak ją nazwał prof. Turski, która coś tam bardzo szczegółowo reguluje. Jest w ostatnim czasie pewna maniera pisania ustaw w sposób bardzo kazuistyczny, w stylu instrukcji obsługi. Bez wątplenia i ta Ustawa jest w pewnych fragmentach przegadana, pytanie tylko, czy to jest aż tak bardzo szkodliwe. Można było zrezygnować z tego całego szeregu przepisów, ale proszę zwrócić uwagę, że adresatami są szkoły o różnym poziomie, różnej kulturze prawnej. Ostatnio byłem w Poznaniu, gdzie przejeżdżając zobaczyłem Wyższą Szkołę Logistyki i Magazynowania. A więc być może w przypadku tej nowej jednostki o tak zacnym zawołaniu, która dopiero startuje, takie szczegółowe przepisy coś porządkują i regulują.

Najbliższy czas to praktykowanie tej Ustawy. Życie będzie jej najlepszym recenzentem. Warto pochylić się nad jej tekstem, aby nie tracić szans, jakie daje nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

*Michał Miąskiewicz (absolwent Uniwersytetu Harvarda,
student Kolegium Europejskiego w Natolinie)*

Proszę mi wybaczyć, że mimo młodego wieku zaprezentuję zdecydowany pogląd, ale wydaje mi się, że doświadczenia zdobyte za granicą pozwalają mi na poczynienie pewnych porównań. Otóż duch nowej Ustawy, a również bardzo wiele jej szczegółowych zapisów, wydaje się być zupełnie sprzeczny z etosem, który pozwolił czołowym uczelniom amerykańskim uzyskać dominującą pozycję na świecie. Mam na myśli duch akademickiej wolności, radykalnego otwarcia na interdyscyplinarność, na eksperyment, na nowe pomysły i nowych ludzi (przypomnijmy choćby wielką falę profesorów-uciekierów z Europy, którzy zostali przyjęci przez amerykańskie uniwersytety w latach 30., 40. i 50. i zmienili te uczelnie na zawsze – i na lepsze). Czołowe uniwersytety amerykańskie nieustannie starają się zmieniać swoje programy nauczania tak, by być w stanie stawiać czoła pytaniom, które stawia nam współczesny świat. Idealizując nieco, ale tylko nieco – ich decyzje instytucjonalne oraz kadrowe są podporządkowane priorytetom poznawczym, a nie odwrotnie. Tymczasem nowa polska Ustawa o szkolnictwie wyższym na panteonie stawia nie naukowca, nawet nie szefa zespołu badawczego czy kierownika zakładu, który chce go sprofilować tak, by realnie uczestniczył w światowym obiegu wiedzy, ale urzędnika państwowego-biurokrate, który rzekomo system polskiego szkolnictwa wyższego uporządkuje, a tak naprawdę wciśnie go w sztywny i konserwatywny gorset. Mój szczególny sprzeciw budzą zapisy o ustalaniu przez ministra nazw kierunków i ramowych programów studiów. Dyskutowana Ustawa, artykuł po artykule, łaskawie daje uczelniom prawo do podejmowania działań, które, wydaje się, należą do ich oczywistych i podstawowych zadań. Na przykład daje prawo – ale tylko uczelniom dużym, które mają więcej niż ileś tam praw do doktoryzowania – do tworzenia unikatowych kierunków studiów, czy też, jak z satysfakcją podkreślił profesor Błażejowski, „umożliwia kształcenie na odległość”. W moim odczuciu jest to trochę tak, jakby istniała ustawa o ochronie zdrowia, według której minister zdrowia, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej ds. Ochrony Zdrowia, „umożliwiaby” wypisywanie recept albo zezwalał załogom karettek pogotowia – ale jedynie tym, które mają w swoim składzie więcej niż dwóch dyplomowanych lekarzy – na podejmowanie reanimacji aż do skutku. Zapisów tego typu jest w tej Ustawie wiele, a mnie dodatkowo niepokoi tendencja dyskryminowania przy tej okazji uczelni mniejszych. Otóż w rzeczywistości to właśnie ośrodki mniejsze, w tym uczelnie niepubliczne, bywają prekursorami zmian. Tymczasem z Ustawy bije protekcyjny przekonanie, że uczelnie inne niż państwowe giganty nie mogą mieć nic wartościowego do zaproponowania, a jeśli mają, to są to pewnie projekty niepożądane, które należy hamować.

Jest bardzo niepokojące, że Ustawa próbuje parcelować całość naszej wiedzy naukowej na sztywne kierunki i jeszcze do pisać do nich programy. Jest to nie tylko sprzeczne z Konwencją Bolońską, która stwierdza, że materia nauczana na uniwersytetach musi być niezależna od wszelkiej władzy politycznej, ale przede wszystkim intelektualnie szkodliwe. Historia uniwersytetów w Anglii jest tu pouczająca. W XIX wieku istniały tam dwa establishmentowe uniwersytety – Cambridge i Oxford, które były zupełnie skostniałe. Uczono na nich mniej więcej tego, co kilka wieków wcześniej – powiedzmy, teologii, prawa, medycyny i matematyki (z kilkoma dodatkowymi wyjątkami). W tym samym czasie, w opozycji do Oxfordu i Cambridge, zaczął tworzyć się Uniwersytet Londyński, taki *underdog*, niemający absolutnie żadnej tradycji. Stwo-



rzyło go w oparciu o prywatne środki kilku „wariatów”, którzy uznali, że w XIX wieku nastąpiła rewolucja i trzeba teraz uczyć socjologii, antropologii, ekonomii, psychologii i tego typu rzeczy. Gdybyśmy wówczas mieli w Anglii Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, to być może do dzisiaj uczylibyśmy jedynie retoryki, prawa i medycyny. Moja *Alma Mater* – Uniwersytet Harvarda – uczy m.in. politologii, socjologii i antropologii, ale w latach 60. grono profesorskie uznało, że być może jest to już trochę anachroniczne i w epoce interdyscyplinarności należy uczyć nauk społecznych jako jednolitego kierunku. Jednak nie zastąpiono nim dotychczasowych kierunków, tylko stworzono następny – nauki społeczne, który ma trochę inną metodologię, uczy trochę inaczej, wzbogaca ofertę Harvardu. Na Yale nie ma kierunku „nauki społeczne”, ale inna jest na przykład filozofia nauczania literatury. I to jest właśnie cenne – że istnieje ta różnorodność i twórcza konkurencja rozmaitych akademickich filozofii. Obawiam się, że pod rządami nowej Ustawy coś takiego byłoby w Polsce niezmiernie utrudnione – ambitni pracownicy naukowci, którzy mieliby np. przemyślany pomysł na podział nauk przyrodniczych na swoim uniwersytecie inaczej niż na biologię, fizykę i chemię, albo chcący założyć z prawdziwego zdarzenia politologię, musieliby o wszystko pytać ministra, który nie musi znać się na rzeczy, a więc swą zgodę oprze na konserwatywnej wykładni Rady. To są te przepisy, które, moim zdaniem, decydują o szkodliwości tej Ustawy. Pozostaje jeszcze kwestia ich celowości. Po co ustawa regulująca wszystko – począwszy od modelu organizacyjnego uczelni, przez programy nauczania, po wzór i koszt wydania legitymacji doktoranckich? Rektor Wojtyła argumentował, iż celem szczegółowych zapisów Ustawy jest doprowadzenie do pewnej jednolitości, porządku; martwi go istnienie w Polsce skandalicznych uczelni prywatnych – Wyższych Szkół Wszystkiego Najlepszego – które uczą na żenującym poziomie. To prawda, ale z mojego punktu widzenia istnienie uczelni beznadziejnych nie jest największym problemem polskiego szkolnictwa wyższego. Największym problemem jest to, że tak mało mamy uczelni i wydziałów wybitnych, w których uczy się i prowadzi badania na światowym poziomie. Nie da się ukryć, że w Stanach Zjednoczonych są setki beznadziejnych uczelni, w których można drogą korespondencyjną uzyskać nie wiadomo jakie dyplomy, ale jakie to ma znaczenie w obliczu faktu, że są tam przede wszystkim uczelnie, które nadają ton całemu światu, a studenci bez ingerencji państwa dobrze wiedzą, które uczelnie są dobre, a które fatalne. Lepiej zgodzić się na współistnienie małości i wielkości, niż upowszechniać średniość. Strategia tworzenia standardów na skalę krajową, obejmujących wszystkie uczelnie w Polsce, jest pozbawiona sensu, gdyż z definicji prowadzi do sprowadzania różnorodnych praktyk do najniższego wspólnego mianownika. Chodzi raczej o to, by państwo skupiło się na tworzeniu równych i sprawiedliwych, sprzyjających warunków, w których uczelnie, również nowe ośrodki, które pragną być innowacyjne, mogły się rozwijać – by dać im pole do działania. Moim zdaniem nowa Ustawa bardzo to pole zawęży.

Marek Rocki

Wróć jeszcze na chwilę do krytykowanych standardów kształcenia, ponieważ sądzę, że to, o czym mówił profesor Błażejowski było bardzo ważne. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego wiele zrobiła w obecnej kadencji. Po pierwsze, przyjrzała się standardom już istniejącym i opracowała zasady tworzenia nowych. Standardy nie mają być programami nauczania, tylko mają podawać pewien kanon, który obejmuje jedynie 40% czasu poświęcanego na nauczanie. Pozostałe, swobodne 60% czasu nauczania uczelnia może zagospodarować tak, żeby sprostać potrzebie rynkowej.

À propos płac – pan profesor ma podobny pogląd jak ja. Nie jest to jednak pogląd powszechny. Jednak na jednym z posiedzeń Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół


Polskich pewien z rektorów powiedział, że widełki płac są deprymujące. Jego zdaniem płaca profesora powinna być sztywna, jednakowa dla wszystkich, żeby nie było krzywdy, bo może być tak, że na górne płace widełek rektorowi zabraknie pieniędzy. Taki pogląd w państwowym szkolnictwie wyższym też istnieje.

Trzeba brać pod uwagę to, że ta dyskusja toczy się nad ustawą, która została już uchwalona, jednak trwała ona również w czasie prac nad jej tekstem. Tak się złożyło, że tutaj na sali mamy większość głosów negatywnych. Tak się złożyło, ale to nie znaczy, że nie ma też głosów z tej drugiej strony – pozytywnych.

Jerzy Menkes (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie)

Włączając się do dyskusji prowadzonej z tak różnej perspektywy chciałbym – ponieważ do tej pory na temat Ustawy mówili głównie nieprawnicy – podzielić się paroma uwagami prawnika. Pominę podnoszone wątpliwości, dotyczące technik legislacyjnych – np. pytania o to, co powinno być w definicjach ustawowych, gdyż legislatorzy już się z tymi kwestiami uporali. Proponuję, byśmy, przez chwilę, spojrzeli na Ustawę przez pryzmat możliwości i zagrożeń współzależnych wprowadzaniu jej w życie. Można więc zbadać, jakie możliwości dają przepisy Ustawy w zwalczaniu niektórych patologii, które miały miejsce w szkolnictwie wyższym przed jej uchwaleniem; symbolizowały je zarówno przypadki „jednostkowe”: „rektora Jarosza” oraz „doktora Jędryczki”, jak i stałe pogłębianie się różnic w poziomie kształcenia na studiach wyższych. I jeśli ktoś chciałby kreślić wyważony obraz stanu nauki i nauczania w Polsce, to m.in. wskazane patologie nie pozwalały na powściągliwość krytyki. A dzięki nowej Ustawie, która dała ministrowi narzędzia, bardzo szybko można było poradzić sobie z rektorem Jaroszem. Powiem coś, w kontekście dyskusji nad Ustawą, może i dziwnego: nawet jeśli to miałyby być jedyne uzasadnienie dla jej istnienia, to i tak warto było ją przyjąć. Jak dotychczas Ustawa nie poradziła sobie – ale wierzę, że tylko jeszcze – z „prypadkiem doktora Jędryczki” – tzn. przypadkiem bezkarności grupy jego współpracowników w plagiatach, rekrutujących się z grona profesorów ŚIAM. Jednak ustawa zauważyła plagiaty i oszustwa naukowe; wzbogaciła zestaw narzędzi do ich zwalczania i utrudniła ukrywanie patologii i niekaranie sprawców. Wierzę więc, że nie będą już bezkarni ani plagiatorzy lub oszuści, ani ci, którzy, wbrew obowiązkowi, tę bezkarność umożliwiali.

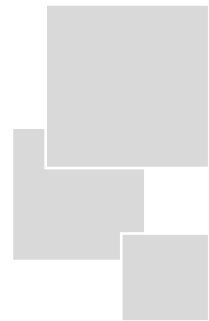
Jeśliby jednak szukać wad Ustawy, to znajduję je nie w tym, co i jak reguluje, a w tym, że uregulowała za mało, że nie wszystkie ważne wyzwania podjęła i takim jest wartość dyplomu. Traktuję uczelnię jako instytucję, do której przychodzi kandydat chcący zdobyć wiedzę i umiejętności, które pozwolą mu w przyszłości wykonywać zawód – pracować i zarabiać pieniądze. On w to inwestuje – inwestuje swój czas, pieniądze na podręczniki, buty itd., itd. – i później chce te pieniądze odzyskać i pomnożyć. Uczelnia powinna mu więc pomóc w zdobyciu wiedzy i umiejętności. To jest podstawowa funkcja uczelni. Niestety, studenci wychodzą z uczelni wyposażeni w wykształcenie na bardzo różnym poziomie i tylko częściowo jest to pochodną ich różnego poziomu zdolności i pracowitości. W co najmniej równym stopniu wynika to z drastycznych różnic jakości „produktu edukacyjnego”, którego są odbiorcą. Obowiązkiem instytucji systemu szkolnictwa jest, co najmniej, dostarczenie instrumentów weryfikacji poziomu uczelni, poziomu kształcenia; bo jestem świadom, że całkowite wyeliminowanie uczelni złych, jeśli w ogóle możliwe, jest niezwykle trudne. Zapewnienie co najmniej możliwości wyboru pomiędzy uczelnią, której dyplom jest wartościowy, bo potwierdza rzetelną wiedzę i umiejętności, a uczelnią, której dyplom jest wart tyle, ile papier, na którym jest wypisany. Tych kwestii nie reguluje ani Ustawa, ani, niestety, rynek; nie powstrzymam się zaś przed oceną, że jest to jeden z najpoważniejszych problemów społecznych. Istnieją różne sposoby ochrony-ostrzegania



studentów przed złymi uczelniami (a traktuję to jako obowiązek władzy publicznej), jednym z nich – moim zdaniem dobrym – są egzaminy państwowe. W Polsce zaś poza naukami medycznymi, zawodem lekarza, nie wprowadza się egzaminu państwowego potwierdzającego wykształcenie. Nie mam wątpliwości, że państwowy egzamin lekarski podziela na uczelnie medyczne jak „niewidzialna ręka rynku”, bo ludzie nie zechcą się kształcić na uczelni, której absolwenci nie zdają egzaminu, nie zdają, bo nie mieli szans – bo dostali kiepski produkt. Mówię o potrzebie egzaminu państwowego w kontekście sporu o aplikację i zawody prawnicze. Jeżeli wprowadzono by standaryzowany egzamin końcowy, nadający uprawnienia do wykonywania zawodów prawniczych, tak jak ma to miejsce co najmniej w kilku państwach, to doszłoby do rzetelnej standaryzacji kształcenia prawników i do wyeliminowania kiepskich uczelni. Można by ograniczyć nepotyzm w decydowaniu o dostępie do zawodu i zagwarantować minimalny poziom obsługi prawnej. Tak więc jeżeli mówimy źle o Ustawie, to mówmy również o tym, że jest jej za mało. Oczywiście prezentuję tu podejście jednostronne, mam świadomość, że wskazanie na potrzebę egzaminów państwowych nie dotyczy wszystkich kierunków studiów – dotyczy m.in. studiów prawniczych i przygotowania do zawodów prawniczych. Kończę uwagę pozytywną, bo taki chciałbym, by był generalny wydźwięk mojej wypowiedzi na temat Ustawy. Ta Ustawa powstała w konkretnej rzeczywistości, rzeczywistości, w której możliwe było tworzenie lipnych uczelni, nadawanie lipnych dyplomów, a jednym z głównych elementów dyskusji towarzyszącej pracom nad ustawą było to, co zrobić jeszcze, by to ułatwić, tzn. ułatwić zarabianie pieniędzy na, bardzo często nieświadomych, studentach i wygodne „nic nierobienie” pracowników. Narzędziem miało być wyeliminowanie habilitacji, przeprowadzone pod pretekstem likwidacji barier w rozwoju nauki, przyspieszaniu karier i „nowoczesności”. Tak naprawdę w koalicji antyhabilitacyjnej spotkali się m.in. ci, którym brak zdolności lub pracowitości uniemożliwia rozwój naukowy, więc chcieliby na skróty dostać „papier na uczonego”, z tymi, którym formalne, w postaci minimum kadrowego, wymogi utrudniają powoływanie pseudouczelni i drukowanie pseudodyplomów. Ustawa okazała się w tym zakresie „zachowawcza” i dobrze się stało, bo również tymi przepisami broni i nauki, i studentów.

Marek Rocki

Chciałem nawiązać tylko do jednego wątku poruszonego przez profesora Menkesa. Jestem głębokim przeciwnikiem egzaminów państwowych – w większości przypadków. Oczywiście istnieje pewna liczba kierunków czy rodzajów dyplomów, które wiązałbym z koniecznością uzyskiwania „państwowej gwarancji jakości”. Natomiast, wydaje mi się, że w dziedzinie nauk ekonomicznych ktoś, kto kończy – przykładowo – marketing, nie musi zdawać egzaminu państwowego, bo taki egzamin nic nie gwarantuje. Jeszcze lepszym przykładem są szkoły artystyczne, tam także dyplom nie gwarantuje sukcesu artystycznego.



Sesja II



Wolność akademicka a sukces naukowo-dydaktyczny uczelni wyższej

Nauki społeczne a poziom ich finansowania

Truizmem jest stwierdzenie, że świat wchodzi coraz szybciej w strefę *gospodarki wiedzy*. Przyjęta przez Unię Europejską strategia zwiększania konkurencyjności Wspólnoty wobec reszty świata, znana pod mianem *Strategii Lizbońskiej*, kładzie na ten aspekt rozwoju szczególnie nacisk. Uwagę koncentruje jednak raczej na wielkości nakładów na naukę, a nie na mechanizmie jej funkcjonowania, sprowadzając efekt działalności naukowej do prostej funkcji ilości „wpompowanych” w nią pieniędzy. Tymczasem sprawa jest bardziej skomplikowana. To chyba nawet dobrze, ponieważ sprowadzenie rozwoju nauki do poziomu jej finansowania nie dałoby żadnej szansy krajom biedniejszym. Jest oczywiste, że pozycja tych ostatnich w światowym rankingu naukowym musi być odzwierciedleniem zdolności danego kraju do wygenerowanie odpowiedniej wielkości nakładów, jednak dotyczy to w pierwszym rzędzie nauk ścisłych i nauk o Ziemi, których konkurencyjność zależy w największym stopniu od wyposażenia laboratoriów. Inaczej jednak sprawa się ma w przestrzeni nauk społecznych, niewymagających tak wielkich nakładów. Otwieranie się świata i zasobów jego twórczej myśli powoduje, że można do nich sięgać w miarę swobodnie i niezależnie od poziomu finansowania ze strony państwa. Z tego wynika pierwsza konkluzja: w dziedzinie nauk społecznych o tempie ich rozwoju decyduje czynnik inny niż poziom finansowania.

Co to jest *gospodarka wiedzy*?

Wprowadzenie pojęcia *gospodarka wiedzy* miało na celu wskazanie kierunku rozwoju gospodarki światowej, kontrastując go z dotychczasowym modelem *społeczeństwa industrialnego*, pojęcia wprowadzonego jeszcze przez myślicieli z XIX i XX w. (C.H. Saint-Simon, A. Comte, H. Spencer, R. Aron), dla ilustracji procesu, nazwanego później *XIX-wieczną industrializacją*, polegającą na zastąpieniu przymusu – kontraktem, a siły mięśni – maszyną. Pojęcie *gospodarka wiedzy* kładzie nacisk na zastąpienie maszyny mechanicznej wiedzą, a funkcję dawnej maszyny przejmuje wszędobylski komputer. Ale co ta zmiana tak naprawdę znaczy dla gospodarki, społeczeństwa i – z naszego punktu widzenia najważniejszego – co to znaczy dla środowiska naukowego?

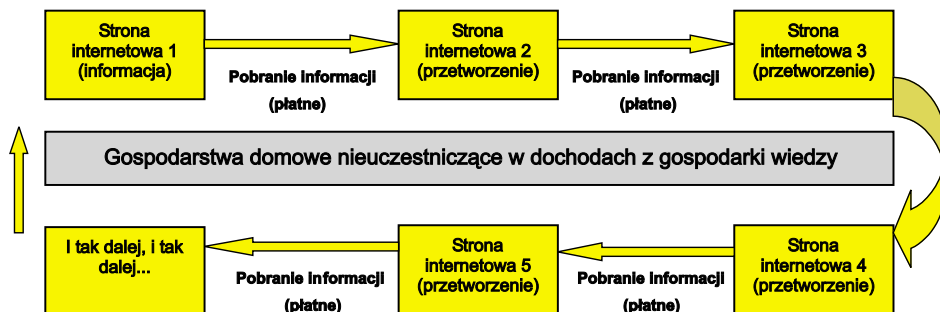
Z ekonomicznego punktu widzenia odpowiedź jest stosunkowo łatwa: *gospodarka wiedzy* oznacza, że wiedzę należy traktować nie jako przywilej, uzyskiwany w wyniku osiągniętego statusu społecznego (inteligencja, intelektualści, *Akademia*), ale jako *powszechnie dostępny produkt*. Problem jednak polega na tym, że współczesna ekonomia jest nieco bezradna wobec

koniczności ulokowania tak specyficznego produktu, jakim jest wiedza, na wolnym rynku towarów i usług, na którym decydującą rolę odgrywają siły popytu i podaży. Z pozoru rzecz jest prosta: popyt na wiedzę powinien decydować o poziomie jej podaży. Ba, kiedy popyt ma to do siebie, że sam nie jest obdarzony myśleniem i nigdy nie wie, czego będzie chciał w przyszłości. Tymczasem istotą produktu, takiego jak wiedza jest to, że jest to ze swej natury produkt, dotyczący przyszłości, wobec której siła popytu jest nie tylko ślepa, ale przede wszystkim bezradna, a handlowa użyteczność z początku nieznaną.

Najczęstszą odpowiedzią na tak postawiony problem jest postulat zwiększania nakładów na naukę. Słabość tej odpowiedzi jest jednak oczywista i obnaża jedynie bezradność uczestników dyskusji w stosunku do tego trudno uchwytnego zjawiska. Po pierwsze bowiem, samo zwiększenie nakładów bez rachunku ich efektywności jest zabiegiem ryzykownym, opartym w gruncie rzeczy na nadziei na łut szczęścia. Po drugie, rachunek efektywności nakładów na naukę może mieć znamiona racjonalności tylko w niektórych dziedzinach, w których rola państwa jako jedyne go sponsora jest oczywista (badania Kosmosu, obronność) i istnieją wyraźne, dające się skalkulować priorytety – podbój Marsa czy lądowanie na Księżycu?; albo – lotnictwo czy siły morskie lub pancerne? Ale przecież wiedza jest pojęciem tak niewyobraźalnie szerokim, że jakkolwiek rachunek dotyczący wybranych priorytetów musi mieć charakter wybitnie przypadkowy.

Poza wszystkim wiedza, traktowana jak produkt, nie poddaje się znanym nam prawom ekonomii. O jej rozwoju decyduje nie popyt, ale procesy dokonujące się po stronie podaży. Ekonomiści napotykają przy tym na drugi, trudny dla nich problem: popyt na wiedzę rodzi się z jej podaży. Środowisko naukowe charakteryzuje się pewną „nierynkową” cechą, a mianowicie pracuje nie dla rynku i nie dla maksymalizacji zysku. Rozwój nauki dokonuje się bowiem po stronie jej podaży, a mechanizm powstawania nowych pomysłów nie ma nic wspólnego z mechanizmem rynkowym. Jak w tej sytuacji można wmontować w ten rynek „produkt”, który nie poddaje się popytowi, czyli drugiej najważniejszej „sile rynkowej”? Poniższy schemat powstawania PKB w ramach wirtualnej wymiany wiedzy ilustruje to zjawisko.

Rysunek 1. Powstawanie PKB w sferze wiedzy w przestrzeni wirtualnej



Rysunek nie w pełni ilustruje pojawianie się odkryć naukowych w dziedzinie fizyki, chemii czy medycyny, ale doskonale da się, jak się wydaje, zastosować w ramach nauk społecznych, gdzie postęp wiedzy dokonuje się, w gruncie rzeczy, poprzez nowe oświetlenie tych samych zjawisk.

Wiedza – mechanizm jej podaży

Rozwój wiedzy jako produktu nie jest ograniczony miejscem jej powstawania, ale jest skoncentrowany w określonym środowisku, to jest w środowisku naukowym. Tradycyjnie określa się je, nieco anachronicznym, ale dumnym mianem *Akademia*. Encyklopedycznie *Akademia*, to *instytucja grupująca wybitnych uczonych lub artystów, utworzona w celu popierania rozwoju nauki i sztuki*. Od początku swojego istnienia w okresie Renesansu, członkostwo *Akademii* miało charakter nie tylko obowiązku uczestniczenia w procesie powstawania wiedzy, ale również – mimo woli – nabrało cech przywileju, opartego na swoście rozumianym korporacjonizmie, ponieważ – z definicji – wolne od zewnętrznych nacisków środowisko *Akademii*, rządziło się własnymi prawami przez wzgląd na to, że „produkcując wiedzę” miało jednocześnie monopol na ocenę jej jakości. Doświadczenie ubiegłych stuleci dowodzi bowiem, że najważniejszą motywacją powstawania nowych dzieł było *istnienie środowiska zdolnego do oceny dzieła i dokonania profesjonalnego doń komentarza*. To, czy dzieło miało znamiona wielkiego odkrycia, czy też było zaledwie wielką kompilacją, zależało w dużym stopniu od opinii środowiska naukowego. Punktem wyjścia jest zawsze pewien czynnik osobowościowy – „geniusz autora”, ale nośność jego tezom nadaje opinia środowiska, składającego się choćby z kilku osób. Ani Kartezjusz, ani Spinoza, ani Newton nie stworzyliby zapewne swoich dzieł pisząc do „szuflady”, czyli donikąd, bez nadziei, że są w Europie osoby zdolne do przeczytania dzieła i zrozumienia jego przesłania. Z tego rozumowania rodzi się konstatacja druga: *podaż wiedzy nie powstaje dla wypełnienia luki popytowej na zewnątrz środowiska naukowego, ale w pierwszym rzędzie dla uzyskania aprobaty tego ostatniego*. A więc proces powstawania wiedzy ma do pewnego stopnia „wewnętrzny charakter”, czy inaczej – „wewnątrzśrodowiskowy”. Można w tym względzie powołać się na opinię P.A. Means’a, dotyczącą, co prawda, w oryginalnie środowiska przyrodniczego człowieka, ilustrującą jednak doskonale przedstawione rozumowanie: *istnieje jeszcze pewien czynnik niedefiniowalny, który można – szczerze mówiąc – określić najlepiej jako x, niewiadomą o charakterze najwyraźniej psychologicznym (...)*. Choćby *x* nie był najbardziej spektakularnym czynnikiem w tej materii, jest on z pewnością czynnikiem najważniejszym, najbardziej obciążonym fatum¹. W dziedzinie powstawania wiedzy ów czynnik *x*, gra rolę w przestrzeni pomiędzy autorem/wynalazcą, a jego środowiskiem naukowym. Kluczową rolę w aktywizacji czynnika *x* odgrywa tzw. wolność akademicka.

Wolność akademicka a proces powstawania wiedzy

Zgodnie z założeniami myśli liberalnej w najprostszym ujęciu – wolność akademicka oznacza sytuację braku zewnętrznego przymusu. Taki sens pojęciu wolności akademickiej nadają wszystkie wysiłki polegające na zminimalizowaniu wpływu środowiska zewnętrznego na wewnętrzne stosunki panujące w środowisku naukowym. Innymi słowy, takie definiowanie wolności akademickiej sprowadza się do starań o budowę wysokiej bariery między *Akademią* a światem zewnętrznym. Rzecz jednak w tym, że tego rodzaju postulat pozostaje w całkowitej

¹ P.A. Means, cyt: za A. Toynbee, *Stadium historii*, PIW, Warszawa 2000, s. 70.

sprzeczności z postulatem kolejnym, to jest z żądaniem maksymalizacji nakładów, płynących z zewnątrz – od podatnika lub biznesu, na środowisko „produkujące” wiedzę. Poza tym, często towarzyszy mu korporacyjne przekonanie o niewłaściwości ocen efektywności „produkcji” wiedzy, dokonywanych przez ośrodki nie pochodzące z wewnątrz samego środowiska. Jednak ostateczny rezultat takiego poglądu może być dla samego środowiska samobójczy: brak obiektywnej oceny efektywności pracy w jego ramach rodzi swego rodzaju *korporacyjny monopol* członków tego środowiska na podział tworzonego dochodu z wiedzy, ze wszystkimi konsekwencjami monopolu znanymi ekonomii, to jest osłabieniem konkurencyjności (czyli poziomu wyzwania, będącego samoistną motywacją w nauce), a w konsekwencji – osłabieniem okoliczności sprzyjających aktywizacji *czynnika x*.

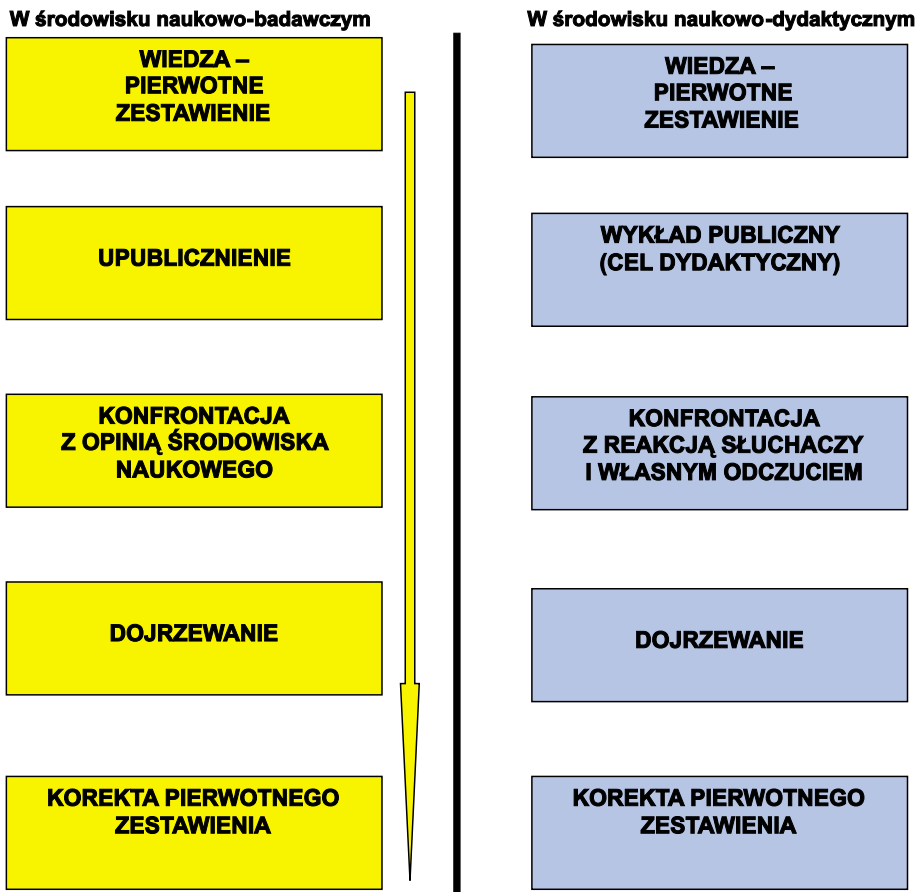
Mechanizm powstawania wiedzy w ramach środowiska naukowego ilustruje zaprezentowany poniżej schemat. Nie dotyczy on w pełni wiedzy stosowanej, powstającej w zespołowych pracach typu laboratoryjnego. Dostosowany jest raczej do indywidualnego stylu pracy, jaki reprezentują naukowcy operujący w przestrzeni nauk społecznych. Jego lewa strona ilustruje proces powstawania wiedzy-produktu w otoczeniu środowiska naukowego, niezobowiązanego do prowadzenia działalności dydaktycznej – w warunkach polskich, to np. instytuty resortowe, instytuty PAN, jednostki badawczo-rozwojowe. W ramach tego rodzaju działalności ocena, aczkolwiek daleko nieprecyzyjna, może być związana z późniejszym wdrażaniem produktu. Z natury rzeczy nie dotyczy to jednak ani badań podstawowych, ani też nauk społecznych, w ramach których dystans między powstaniem dzieła a wdrożeniem jego przesłania jest nieskończenie odległy albo niemierzalny.

Pewna możliwość mierzenia efektów występuje w sytuacji, gdy środowisko naukowe dziedziny nie istnieje albo nie jest zorganizowane i wówczas swego rodzaju surogatem oceny środowiskowej staje się ocena wartości dydaktycznej dzieła. Tego rodzaju proces jest jednak obciążony wadami:

1. Przedmiot, w ramach którego powstało dzieło musi znaleźć się na ministerialnej liście wykładanych przedmiotów studiów.
2. Zależy od poziomu samych słuchaczy, to jest od tego, czy ich podstawowym celem jest zdobywanie wiedzy, czy tylko zdobycie dyplomu, a więc dotyczy szkół wyższych „z górnej półki”.
3. Zależy od polityki kosztowej uczelni (w szczególności uczelni niepublicznej), w której koszty jakości wykładu nie są wprost rekompensowane wysokością czesnego. Rodzi się wtedy pokusa zastępowania lepszych naukowców-dydaktyków – gorszymi, ale tańszymi wykładowcami (zgodnie z prawem Kopernika-Greshama), w nadziei, że studenci nie zauważą różnicy;
4. Zależy od poziomu poczucia wspólnoty korporacyjnej, czyli od przekonania, że wszyscy członkowie korporacji powinni znaleźć w uczelni zatrudnienie, niezależnie od poziomu rzeczywistego zapotrzebowania słuchaczy na ich wiedzę. Ta zależność ma akurat funkcję wybitnie negatywną dla przedstawionego procesu.

Jeśli zatem w ramach wybranego przez twórcę przedmiotu badań nie istnieje lokalne środowisko naukowo-badawcze, ani też przedmiot nie jest wykładany, a więc nie istnieje środowisko naukowo-dydaktyczne, *czynnik x* nie ulega aktywizacji i powstawanie nowej wiedzy w ramach przedmiotu jest praktycznie niemożliwe. Prowadzi to do kolejnej ważnej uwagi praktycznej: uczelnie wyższe – zarówno publiczne, jak i niepubliczne – powinny być z natury rzeczy traktowane i oceniane w zależności od wartości środowiska naukowego oraz jakości funkcjonowania mechanizmu naukowo-dydaktycznego, tworzącego postęp wiedzy.

Rysunek 2. Schemat indywidualnej pracy naukowej



Z powyższego rozumowania rodzi się szereg konstatacji:

Konstatacja 1

Badania naukowe, jak każde działania, wymagają motywacji. Motywacja, czyli proces regulacji psychicznej, nadający energię zachowaniu i ukierunkowujący je na osiągnięcie celu, a także względnie trwała tendencja (dążenie) do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel, może mieć charakter świadomy lub nieświadomy. Podlega natomiast pewnym, możliwym do nazwania i wyodrębnienia mechanizmom.

Konstatacja 2

Nie ma badań naukowych „do szuflady”. „Szuflada” nie buduje motywacji. Z „szufladą” się nie dyskutuje, ani też „szuflada” nie wywołuje żadnych mechanizmów twórczych.

Konstatacja 3

Praca naukowa, czyli wytwarzanie „produktu”, w przestrzeni wiedzy ma charakter szczególny i wymaga szczególnych motywacji. Żywiołem pracy naukowej jest konfrontacja poglądów ze środowiskiem albo też z publicznością. Inaczej, bez takiej konfrontacji, praca naukowa sprowadza

się do mało twórczej i biurokratycznej sprawozdawczości, nie nabierając własnej dynamiki.
Konstatacja 4

W pracy naukowej najważniejsze są dwie motywacje o nieco „scenicznym” charakterze:

1. Konfrontacja poglądów w ramach środowiska naukowego (poszukiwanie aprobaty w środowisku naukowym).
2. Publiczne wyłożenie poglądów (poszukiwanie zderzenia z reakcją publiczną przez ustawienie się w sytuacji „eksterytorialności” wobec własnej wypowiedzi).

Konstatacja 5

Pytanie zatem o skuteczność „polityki naukowej”, to nie tylko pytanie o wielkość nakładów, ale również pytanie o mechanizm powstawania produktu w obszarze wiedzy oraz pytanie o strukturę określonych ram systemowych, na które składa się:

1. Przestrzeganie zasady, że wiedzę traktuje się jako produkt powszechnie dostępny. Produkt to specyficzny, ale dający się określić w ramach funkcjonowania wolnego rynku.
2. Dla traktowania wiedzy jako produktu rynkowego konieczne jest wspomaganie mechanizmów jego powstawania, to jest przewagi elementów konkurencyjności czynnika x nad tendencjami korporacyjnymi środowiska.
3. Następstwem „urynkowienia” wiedzy oraz swego rodzaju miarą tego „urynkowienia”, jak w przypadku każdego innego produktu, jest konsekwencja w postaci odpowiedniej dystrybucji dochodów z jego powstawania i lepsze wynagradzanie lub większe docenianie bardziej konkurencyjnych twórców.
4. Wolność akademicka, to nie tylko wolność od zewnętrznej ingerencji, ale również konieczność stałego reformowania procesu powstawania wiedzy. Oznacza więc w równym stopniu wolność od ingerencji zewnętrznej, jak i „wolność wewnętrzną” do restrukturyzacji ośrodków „produkujących” wiedzę w celu utrzymania ich zdolności konkurencyjnej. Ten proces nie może zostać uruchomiony w warunkach przewagi ducha korporacyjnego nad duchem konkurencyjności, jako sytuacji wewnętrznie sprzecznej w samej swej istocie.

Reasumując: wolność akademicka – rozumiana jako wolność od nadmiernej ingerencji czynnika administracyjnego, co w Polsce stanowi nieodłączny element „polityki naukowej” państwa – musi być kompensowana sytuacją, w której nie jest blokowana, ani hamowana wolność do zmiany, reformy i udoskonalania samego procesu powstawania wiedzy. Ta ostatnia zależy nie tyle od woli państwa, ile od „świadomości ekonomiczno-społecznej” samego środowiska, żyjącego czasem w przekonaniu, że wolność akademicka to „wolność do izolacji”. Nie ma większego złudzenia, prowadzącego wprost do przegranej w globalizującym się świecie.

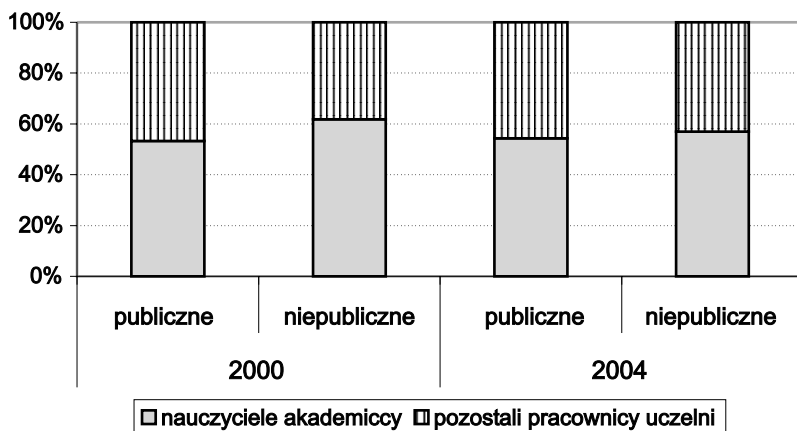


Administracja uniwersytecka – teraźniejszość i przyszłość

Wyższa uczelnia jest strukturą organizacyjną porównywaną często do miasta powiatowego. Ze względu na liczbę „mieszkańców”, zwanych klientami wewnętrznymi oraz odwiedzających, określanymi jako klienci zewnętrzni. Ale nie tylko dlatego. Porównanie to, które może wydawać się niezrozumiałe dla zewnętrznego obserwatora, jest uprawnione również z uwagi na to, że uczelnia to skomplikowana infrastruktura techniczna, obsługiwana najczęściej przez własnych pracowników, a przede wszystkim organizacja publiczna, która jest zobowiązana do przestrzegania przepisów wynikających z ustawy o finansach publicznych oraz zamówieniach publicznych.

Prymat władzy uczonych w wyższej uczelni jest przyjmowany jako aksjomat, ale przecież w każdej uczelni zatrudniona jest również znaczna grupa pracowników nazywanych, zdaniem autora opracowania niezbyt fortunnie, pracownikami niebędącymi nauczycielami akademickimi. Stanowią oni około połowy wszystkich osób zatrudnionych w wyższych uczelniach (rys. 1). W tej grupie znajdują się zarówno pracownicy inżynierjno-techniczni, pracownicy obsługi oraz pracownicy ekonomiczno-administracyjni.

Rysunek 1. Struktura zatrudnienia w uczelniach publicznych i niepublicznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*, GUS Warszawa 2001, s.114-115; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS Warszawa 2005, s.96-97.

Prawo o szkolnictwie wyższym odnosi się do tej grupy pracowników wprost w artykułach 81 (kanclerz), 82 (kwestor), 83 (organizacja administracji), art. 135 (zatrudnianie osób niebędących nauczycielami akademickimi) oraz art. 263 (dyrektor administracyjny-kanclerz). Ogółem nowe *Prawo* liczy 277 artykułów.

W dokumentach publikowanych przez Główny Urząd Statystyczny nie podaje się liczby pracowników ekonomiczno-administracyjnych, określanych często jako grupa administracji, lecz liczby zagregowane (np. administracja + obsługa – *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.* lub pracownicy techniczni + administracja – *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*). Ten fakt powoduje, że określenie udziału administracji wśród ogółu pracowników uczelni jest obarczone znaczącym błędem. Niemniej jednak, na podstawie fragmentarycznych danych, można stwierdzić, iż udział grupy pracowników administracyjno-ekonomicznych jest kilkunastoprocentowy (w Politechnice Gdańskiej od wielu lat udział ten wynosi 14-15%). Grupa ta jest nazywana często administracją profesjonalną, czyli zawodową, aby odróżnić ją od administracji akademickiej, wybieranej na czas trwania kadencji.

Nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* w art. 81 stwierdza, że *kanclerz kieruje administracją i gospodarką uczelni publicznej w zakresie określonym przez rektora*¹. Dotychczas rolę tę pełnił dyrektor administracyjny. W dalszej części opracowania używane będą określenia „dyrektor administracyjny” i „kanclerz”.

Z uwagi na złożoność struktury uczelni stwierdzenie o kierowaniu administracją uczelni nie jest jednoznaczne. Szczegółowe rozwiązania w zakresie formalnych podległości służbowych są w uczelniach bardzo różne: od podporządkowania całej administracji centralnej kanclerzowi do podporządkowywania poszczególnych działów administracji prorektorom i pozostawienia w zakresie odpowiedzialności kanclerza jedynie kilku wybranych komórek administracyjnych. Dla przykładu w Statucie Politechniki Śląskiej stwierdza się, że: *regulamin organizacyjny może określić, które jednostki organizacyjne administracji centralnej podlegają bezpośrednio rektorowi lub wyznaczonemu przez niego prorektorowi*. Powszechnie obowiązującą zasadą jest podział administracji na centralną i wydziałową (instytutową). I tu pojawia się pierwsza kwestia: w niektórych uczelniach umowy o pracę z osobami zatrudnionymi na wydziale zawiera rektor w porozumieniu z dziekanem (np. Uniwersytet Śląski), w innych kanclerz uczelni na wniosek dziekana wydziału (np. Politechnika Gdańska). Istotną kwestią jest podporządkowanie pracowników administracji, które nie jest jednoznaczne. Dla przykładu w Statucie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika czytamy, że *organizacyjne podporządkowanie komórek administracji i obsługi dyrektorowi administracyjnemu nie wyłącza podporządkowania funkcjonalnego tych komórek kierownikom jednostek organizacyjnych działalności podstawowej, w których działają*. To bardzo złożona konstrukcja organizacyjna, która może utrudnić sprawne kierowanie administracją.

Autor w trakcie swojej rocznej pracy w administracji wydziałowej oraz dziesięcioletniej pracy w administracji centralnej miał okazję przyjrzeć się bliżej funkcjonowaniu administracji uczelnianej własnej *Alma Mater* oraz innych uczelni. Podstawowy wniosek, jaki się nasuwa, to stwierdzenie, iż nauczyciele akademicy i pracownicy administracji centralnej to dwie rozłączne grupy pracowników. W przypadku administracji wydziałowych owa rozłączność nie jest już tak wyrazista. Analogia do dwóch równoległych, które spotkają się w nieskończoności jest uprawniona. Z jednej strony jest to zrozumiałe ze względu na różne zadania realizowane przez obie grupy, z drugiej zaś lista punktów wspólnych i wspólnych przedsięwzięć jest zbyt krótka.

¹ Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*.

Na podstawie własnych doświadczeń autor stwierdza, że w uczelniach ukształtowane są dwa typy relacji między władzą akademicką i kierownictwem administracyjnym. Pierwszy to taki, gdzie kierownictwo administracyjne jest biernym realizatorem decyzji władz akademickich, drugi oznacza aktywne włączanie się kierownictwa administracyjnego do realizacji kluczowych przedsięwzięć uczelni i przejawianie znacznie większej inicjatywy niż w pierwszym przypadku. Kształt tych relacji jest zależny głównie od osobowości rektora oraz wiedzy kanclerza na temat specyfiki środowiska akademickiego.

Rola dyrektora administracyjnego uczelni – terażniejszość

Zasadniczym zadaniem administracji uniwersyteckiej jest zapewnienie sprawnego funkcjonowania uczelni w zakresie obsługi administracyjnej, w tym głównie dbałość o przestrzeganie procedur związanych z wydatkowaniem publicznych środków finansowych.

W statutach wyższych uczelni można znaleźć następujące zapisy dotyczące kierowania administracją uczelnianą²:

1. Administracją Uniwersytetu kieruje jednoosobowo Rektor przy pomocy prorektorów oraz dyrektora administracyjnego. (Uniwersytet Warszawski)
2. Administracją Uniwersytetu Gdańskiego kieruje dyrektor administracyjny, który równocześnie zarządza mieniem i gospodarką Uniwersytetu w zakresie określonym przez przepisy prawa, statut i regulamin organizacyjny Uniwersytetu. (UG)
3. Dyrektor administracyjny kieruje z upoważnienia rektora administracją i gospodarką Uniwersytetu oraz podejmuje decyzje dotyczące mienia Uniwersytetu w zakresie zarządu zwykłego z wyłączeniem spraw zastrzeżonych w ustawie lub statucie dla organów Uniwersytetu. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)
4. Administracją centralną Uniwersytetu kieruje dyrektor administracyjny w zakresie określonym w ustawie, statucie i regulaminie organizacyjnym, natomiast administracją wydziałową oraz innej jednostki organizacyjnej Uniwersytetu kieruje dziekan lub kierownik tej jednostki. (Uniwersytet Śląski)
5. Dyrektor administracyjny kieruje administracją i gospodarką Uniwersytetu oraz podejmuje decyzje dotyczące mienia Uniwersytetu, w zakresie zarządu zwykłego, z wyłączeniem spraw zastrzeżonych w ustawie lub statucie dla organów Uniwersytetu. (Uniwersytet Wrocławski)
6. Dyrektor administracyjny kieruje administracją i gospodarką Uczelni oraz reprezentuje Uczelnię na zewnątrz w sprawach organizacyjnych i gospodarczych. (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie)
7. Dyrektor administracyjny kieruje administracją centralną Politechniki Gdańskiej, zarządzając równocześnie mieniem i gospodarką. (PG)

W tych pozornie podobnych sformułowaniach widać różnie rozłożone akcenty dotyczące odpowiedzialności (np. UW i UWri) podziału kompetencji w zakresie kierowania administracją wydziałową i uczelnianą (SGH i PG). Zapisy te są bardzo ważne, gdyż umożliwiają podstawowym jednostkom organizacyjnym prowadzenie polityki personalnej lub też ją utrudniają. W Statucie

² Na podstawie stron www poszczególnych uczelni.

SGH podkreśla się reprezentowanie Uczelni na zewnątrz, co ma istotne znaczenie ze względu na możliwość budowania wszechstronnych relacji z otoczeniem.

Do zadań dyrektora administracyjnego (kanclerza) należą m.in. takie sprawy, jak:

- kształtowanie polityki kadrowej i płacowej w stosunku do pracowników administracji oraz obsługi;
- inicjowanie rozwiązań w zakresie wewnętrznej struktury organizacyjnej administracji uczelni;
- gospodarka finansowa i administracja składnikami majątku w zakresie zarządu zwykłego;
- zapewnienie sprawnej wewnętrznej organizacji pracy administracji;
- zapewnienie sprawnego obiegu informacji i dokumentacji;
- dbałość o utrzymanie czystości i porządku;
- inicjowanie i realizacja działań mających na celu utrzymanie sprawności eksploatacyjnej i rozbudowę bazy uczelni;
- organizowanie działalności socjalnej oraz w zakresie ochrony zdrowia pracowników i studentów.

Zadania te są z jednej strony szerokie, z drugiej zaś w praktyce sprowadzają się do działalności operacyjnej (bieżącej), dość rzadko taktycznej, a praktycznie nigdy strategicznej. Przed niemal dziesięcioma laty autor opracowania zajmując stanowisko zastępcy dyrektora administracyjnego macierzystej uczelni, wzorując się na doświadczeniach University of Glasgow, opracował misję administracji centralnej z nadzieją, że pozwoli to na upodmiotowienie pracowników tej grupy pracowników. Niestety, próba ta zakończyła się niepowodzeniem.

W opinii autora opracowania osoba, która ma pełnić funkcję kanclerza powinna rozwiązać trzy zasadnicze kwestie, sprowadzające się do doskonalenia jakości obsługi administracyjnej uczelni:

1. opracować zasady oceny pracowników niebędących nauczycielami akademickimi;
2. dokonać wszechstronnej analizy kadr administracyjnych oraz pozostałych osób niebędących nauczycielami akademickimi z wykorzystaniem opracowanych wcześniej zasad, aby ustalić optymalną wielkość zatrudnienia w tej grupie pracowników powiązaną z działalnością dydaktyczną i badawczą prowadzoną w uczelni;
3. przygotować i wdrożyć program szkoleń pracowników niebędących nauczycielami akademickimi.

Rola kanclerza uczelni – przyszłość

Wśród nauczycieli akademickich powszechną jest opinia, że administracja uczelniana jest zbyt rozbudowana. Stwierdzenia te, nie zawsze uzasadnione, wynikają z jednej strony z niewystarczającej wiedzy na temat zakresu zajęć pracowników administracyjnych, z drugiej zaś ze zbytnej opieszałości w zakresie obsługi administracyjnej. Nie ulega kwestii, że zmiany w tym zakresie są bardzo trudne do przeprowadzenia, choćby dlatego, że w uczelniach nie funkcjonują systemy ocen pracowników administracyjnych. Nauczyciele akademicy, którzy terminowo nie uzyskują stopni naukowych podlegają rotacji, wśród pracowników administracji, odpowiedniego mechanizmu motywującego do zwiększenia efektywności oraz lepszej obsługi klientów nie ma.

Okazją do przeprowadzenia zmian jest nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym*, które tworzy stanowisko kanclerza uczelni. W art. 263 Ustawy stwierdza się, że *dyrektorzy administracyjni uczelni państwowych stają się kanclerzami uczelni publicznych*. Taki zapis

sankcjonuje *status quo*. Ale czy to oznacza, że zmiany zakończą się jedynie na zmianie nazwy stanowiska? Trudno było oczekiwać, aby w Ustawie znalazły się szczegółowe zapisy o kompetencjach kanclerza. Pojawia się one z pewnością w statucie i regulaminie organizacyjnym uczelni.

Podstawowe pytanie, jakie się nasuwa jest następujące. Jak liczebna powinna być administracja uczelniana? Przeciętny pracownik tej grupy stwierdzi z pewnością, że jest zbyt mała, nauczyciel akademicki zapyta: czym się zajmuje tak wielu urzędników? Ciekawą próbą rozwiązania tego dylematu jest algorytm określający wielkość zatrudnienia pracowników administracji i technicznych, zatwierdzony przez Senat Akademii Medycznej w Gdańsku w kwietniu 2005 r. Nie ulega wątpliwości, że uczelnia medyczna ma swoją specyfikę, jednak w opinii autora opracowania prezentacja tam obowiązującego algorytmu może stanowić głos w dyskusji nad ustaleniem wielkości zatrudnienia pracowników niebędących nauczycielami akademickimi w innych typach uczelni. Liczbę pracowników tej grupy (L_p) w danej jednostce uczelni oblicza się na podstawie następującego wzoru³:

$$L_p = \frac{W}{1200} \times K_1 + \frac{S}{1200} \times K_2 + \frac{C}{1200} \times K_3 + \frac{L_1}{1200} \times K_4 + \frac{L_2}{1200} \times K_5$$

gdzie:

W – wykłady

S – seminaria

C – ćwiczenia

L_1 - ćwiczenia laboratoryjne bezstanowiskowe

L_2 - ćwiczenia laboratoryjne stanowiskowe w zespołach maksymalnie 3-osobowych

1200 = 30 tyg x 40h = 1200h w okresie dydaktycznym roku akademickiego

Uwaga: Algorytm ten nie dotyczy administracji centralnej

Dla jednostek organizacyjnych Wydziału Lekarskiego, Międzywydziałowego Instytut Medycyny Morskiej i Tropikalnej, Międzyuczelnianego Wydziału Biotechnologii przyjęto, że:

$$K_1 = 0,2$$

$$K_2 = 0,3$$

$$K_3 = 0,3 \text{ – przy ćwiczeniach o charakterze „klinicznym”}$$

$$K_3 = 0,5 \text{ – przy ćwiczeniach o charakterze „teoretycznym”}$$

$$K_4 = 1,0$$

$$K_5 = 1,5$$

Dla jednostek organizacyjnych Wydziału Farmaceutycznego przyjęto, z uwagi na prace magisterskie mające charakter prac laboratoryjnych, że:

$$K_1 = 0,2$$

$$K_2 = 0,5$$

$$K_3 = 1,0$$

$$K_4 = 1,5$$

$$K_5 = 2,0$$

W gdańskiej Akademii Medycznej ustalono, że w jednostkach uczelni, którym przyznano I kategorię naukową, będzie możliwość zatrudnienia dodatkowej osoby ponad liczbę wynikającą z algorytmu. W ten sposób premiowano zespoły, których aktywność naukowa jest najwyższa.

³ Tryb dostępu: www.amg.gda.pl/uczelnia/gazeta/artykul.php?id=723 [11.09.05].

Po uwzględnieniu etatów finansowanych z innych źródeł (np. grantów) okazało się, że liczba pracowników niebędących nauczycielami akademickimi przewyższa liczbę wynikającą z algorytmu o około 100 etatów, z czego ok. 20 etatów dotyczy pracowników administracyjnych. Zmniejszenie zatrudnienia o 100 osób, przy założeniu średniej płacy brutto równej 2 tys. zł, oznaczałoby zmniejszenie kosztów osobowego funduszu płac o ok. 2,6 mln zł rocznie. Kwota to znacząca, ale i skutki społeczne wdrożenia algorytmu daleko idące.

Ciekawy jest natomiast sam fakt podjęcia próby powiązania liczby pracowników niebędących nauczycielami akademickimi z liczbami, które odnoszą się wprost do dydaktyki. Wdrożenie algorytmu oznaczać będzie limitowanie nie tylko liczby nauczycieli akademickich (maksymalne pensum dla pracowników naukowo-dydaktycznych, zgodnie z zapisami nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* wynosi 240 godzin, zamiast dotychczasowych 210), lecz również liczba pozostałych pracowników. To bardzo istotny sygnał świadczący o dążeniu Akademii Medycznej w Gdańsku do poprawienia efektywności, wymuszonej trudną sytuacją finansową.

Autor opracowania nie aspiruje do roli oceniającego algorytm opracowany w Akademii Medycznej w Gdańsku, lecz jedynie sygnalizuje konieczność poważnego rozważenia tej kwestii w innych uczelniach. Byłoby to ważne i bardzo trudne zadanie, w którym istotną rolę mogliby odegrać kanclerze uczelni publicznych.

Kolejnym zadaniem kanclerzy jest, zdaniem autora opracowania, przygotowanie systemu oceniania pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, a głównie pracowników administracji. Obecnie taki system w zdecydowanej liczbie uczelni nie istnieje, co z pewnością nie sprzyja doskonaleniu jakości funkcjonowania uczelnianej administracji. System oceny nauczycieli akademickich funkcjonuje od wielu lat. Dlaczego nie stworzyć odpowiedniego systemu dla pozostałych pracowników, korzystając choćby z doświadczeń uczelni zagranicznych? Propozycja autora opiera się na doświadczeniach Uniwersytetu w Glasgow, z którym współpracowano w ramach projektów Tempus dotyczących doskonalenia funkcjonowania administracji uniwersyteckiej. W tym uniwersytecie stworzono system oceny kadry akademickiej i nieakademickiej po to, aby efektywniej wykorzystywać personel administracyjny. Program oceny stwarzał możliwość oceniania działań i osiągnięć, zastanowienia się nad rolą każdego pracownika w kontekście planu rozwoju jednostki organizacyjnej, dyskusji nad słabymi i silnymi stronami oraz poszukiwania dróg rozwoju oraz omówienia potrzeb w zakresie doształcania pracowników administracji.

Proces oceniania kariery zawodowej pracowników administracji stworzyłby poszczególnym pracownikom możliwość zastanowienia się nad osiągnięciami i ich źródłami oraz trudnościami i ich przyczynami. Taka refleksja jest konieczna, aby można było mówić o doskonaleniu efektywności funkcjonowania administracji. Ocena (swoista indywidualna akredytacja) w omawianej propozycji składa się z dwóch etapów. W pierwszym osoba oceniana przygotowuje arkusz samooceny, w drugim – w trakcie rozmowy osoby ocenianej z oceniającą – następuje konfrontacja samooceny (oceny wewnętrznej) z oceną zewnętrzną i rozstrzygnięcie wątpliwości. Pracownik, który przygotowuje samoocenę, przedstawia opis bieżącej pracy i wykonywanych zadań, podział czasu pracy, cele i zadania, które uważa za priorytetowe, napotykanne trudności, otrzymane nagrody i wyróżnienia (nie tylko finansowe), sugerowane zmiany w organizacji pracy, a także w zakresie obowiązków i zadań oraz potrzeby dotyczące szkoleń i kursów doształcających. Osoba oceniająca stara się ustalić, czy osoba oceniana realizuje cele, które zostały przed nią postawione oraz czy jest dla niej jasny kierunek dalszych działań, a zwłaszcza zmian, które są przygotowywane w najbliższym czasie. Taki system oceny ma służyć rozwojowi kadr administracyjnych, a w przyszłości na tej podstawie ma zostać stworzony plan rozwoju personalnego

pracowników administracyjnych. Pracownicy ci powinni zdawać sobie sprawę z tego, jakie mają możliwości rozwoju i co uczelnia może im zaoferować w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności. Gwarancją sukcesu takiego systemu ocen pracowników są przejrzyste zasady oraz poufność. Arkusz oceny powinni posiadać: pracownik, osoba oceniająca i kierownik jednostki organizacyjnej. Taka ocena powinna się odbywać cyklicznie, w pierwszych czterech latach zatrudnienia co 2 lata, później nie rzadziej niż co 4 lata, co stwarza możliwość usunięcia stwierdzonych słabości, a także pozwala na ustalenie, czy stworzone przez uczelnię możliwości rozwoju i doskonalenia zostały należycie wykorzystane. Pytanie, kto powinien być oceniającym? Może warto zastanowić się nad zmianą roli działów osobowych, które pełnią obecnie rolę „strażnika” przestrzegania spraw formalnych związanych z przebiegiem zatrudnienia pracowników. Propozycją byłoby utworzenie Działu Rozwoju Kadry, którego pracownicy, specjaliści od zarządzania zasobami ludzkimi, wspólnie z przedstawicielami poszczególnych jednostek organizacyjnych, dokonywaliby oceny pracowników administracji. Procedury i zakres oceny byłyby zależne od specyfiki uczelni, jednak cel przedsięwzięcia w każdej uczelni jest jednakowy – doskonalenie jakości i sprawności obsługi administracyjnej klientów, a w efekcie wzrost ich satysfakcji. Propozycja utworzenia nowej jednostki organizacyjnej, zgłoszona przez autora, nie jest w żadnym razie równoznaczna ze zwiększeniem zatrudnienia w tej grupie pracowników.

Trzecim bardzo ważnym zadaniem kanclerzy powinno być stworzenie systemu szkoleń, których celem byłoby doskonalenie pracowników uczelnianej administracji. W tym zakresie autor dostrzega dwa rozwiązania. Pierwsze z nich, możliwe do realizacji w uczelniach ekonomicznych, to wykorzystanie wiedzy nauczycieli akademickich, którzy przeprowadziliby kursy doskonalące podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu ekonomii oraz organizacji i zarządzania, niezbędne pracownikom administracji. Drugi to wybranie kilkusobowej grupy osób spośród pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, przeszkolenie ich, a następnie wykorzystanie ich jako trenerów kolejnych pracowników. Taką metodę zastosowano z sukcesem przed kilkoma laty w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie jako efekt realizacji projektu pt. *Upgrading Staff Development for University Administration. Train the Trainers*⁴.

Podsumowanie

Liczba pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, w tym pracowników administracji uczelnianej, powinna być uzależniona od zadań dydaktycznych i badawczych. To oczywiste stwierdzenie nie zawsze znajduje odbicie w praktyce. Przykład Akademii Medycznej w Gdańsku wskazuje, że w zakresie racjonalizacji zatrudnienia jest wiele do zrobienia. Racjonalizacja zatrudnienia w grupie pracowników administracyjno-ekonomicznych stworzy, oprócz poprawy efektywności, możliwość lepszego niż dotychczas ich opłacania.

Pracownicy administracji, podobnie jak nauczyciele akademicy, powinni podlegać okresowej ocenie, która mogła być stanowić podstawę awansu zawodowego, w tym planowania ścieżki kariery. Istotnym jest, aby zasady oceny pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, zatwierdzone przez senaty uczelni, zawierały jasne mierzalne kryteria tak, aby część uznaniowa oceny była minimalizowana. Dobór osób oceniających musi być wyjątkowo staranny, gdyż

⁴ Instytucjami współpracującymi w ramach tego projektu były: Ministerstwo Nauki i Transportu Austrii, Instytut Badań i Rozwoju Edukacji w Wiedniu, Uniwersytet w Glasgow oraz Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie i Politechnika Gdańska.

osoby te muszą być odpowiednio przygotowane. Najlepiej, gdyby zespół oceniający składał się z pracownika Działu Rozwoju Kadry oraz przedstawiciela jednostki organizacyjnej.

Pracownicy administracji powinni być szkoleni w zakresie obsługi klientów, zarówno pracowników, studentów, jak i gości uczelni. Spowoduje to poprawę relacji pracowników administracji z klientami uczelni.

Doskonalenie funkcjonowania administracji uczelnianej średnich szczebli wymagałoby rotacji osób, elastyczności tworzenia nowych struktur i stanowisk w zależności od potrzeb oraz likwidacji innych, których istnienie jest bezcelowe. Głównym celem powinno być dążenie do profesjonalizacji administracji, co wymaga konsekwentnych działań wykraczających poza ramy jednej kadencji władz akademickich.

Zmiana nazwy stanowiska osób kierujących administracją z dyrektora administracyjnego na kanclerza nie może być formą kosmetyki, lecz musi stanowić impuls do zastanowienia się nad rolą tej grupy pracowników w uczelni i tworzenia małej, dobrze opłacanej i sprawnej administracji, która stale będzie podnosiła swoje kwalifikacje. Kanclerz powinien pełnić rolę menedżera w uczelni, który aktywnie włącza się w proces realizacji misji i strategii uczelni i jest partnerem dla rektora oraz inicjatorem zmian prowadzących do podnoszenia efektywności funkcjonowania uczelnianej administracji (nieraz bolesnych dla samej administracji), a nie tylko biernym realizatorem decyzji podjętych przez władze akademickie uczelni.

Nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* nie dokonuje zmiany usytuowania w uczelni pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Ustalenie roli i zadań kanclerzy oraz pracowników im podległych pozostawiono uczelniom, które są w mniejszym lub większym zakresie autonomiczne. Jak zostanie to wykorzystane? Czas pokaże.

Odpowiedź na pytanie: dlaczego opisane działania są niezbędne, aby administracja wpiły się dobrze w działalność uczelni, można znaleźć w statucie Uniwersytetu Gdańskiego, w którym stwierdza się, że: *Pracownicy administracji są integralną częścią społeczności akademickiej Uniwersytetu Gdańskiego*. To bardzo ważne stwierdzenie, gdyż ono nie tylko nobilituje, ale i zobowiązuje.

Po seminarium

W dniach 2-3 października autor opracowania uczestniczył w workshope *Development of a Master Program in Higher Education Management and Research*, zorganizowanym przez Donau Universität w Krems, w Austrii. Celem spotkania, w którym brali udział przedstawiciele kilku krajów UE-25, a także Bułgarii, Chorwacji, Serbii i Czarnogóry oraz Turcji, było przedyskutowanie zasadności opracowania wspólnego programu studiów II stopnia o specjalności: *Zarządzanie wyższymi uczelniami*, adresowanego do pracowników uczelni (z co najmniej 5 letnim stażem), w tym głównie uczelnianej administracji. Uczestnicy spotkania byli zgodni co do tego, że istnieje konieczność kształcenia profesjonalnych kadr administracyjnych, których rola zmienia się wraz z urzeczywistnianiem się idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Program kształcenia obejmowałby m.in. takie zagadnienia, jak: uniwersytet wobec zmian w otoczeniu, rozwój instytucjonalny uczelni, instrumenty operacyjne tego rozwoju, a zwieńczeniem studiów byłaby praca dyplomowa i dyplom międzynarodowy. Taki jest zamysł pomysłodawców i choć przeszkód jest wiele, uczestnicy spotkania uznali, że należy podjąć wyzwanie.

Dyskusja w trakcie wspomnianego spotkania utwierdza autora w przekonaniu, że zagadnienia przedstawione w opracowaniu są ważne i aktualne, a wnioski ze spotkania w Krems mogą wskazać kierunek dalekowzrocznych działań dla kanclerzy wyższych uczelni.



Źródła:

- „Gazeta AMG”, czerwiec 2005.
- Statut Politechniki Gdańskiej
- Statut Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie
- Statut Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
- Statut Uniwersytetu Gdańskiego
- Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Statut Uniwersytetu Warszawskiego
- Statut Uniwersytetu Wrocławskiego
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.*, GUS, Warszawa 2001.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.*, GUS, Warszawa 2005.

Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym a Proces Boloński oraz konkurencyjność i rozwój polskiej gospodarki

Celem niniejszego opracowania jest analiza nowego „Prawa o szkolnictwie wyższym” z punktu widzenia dostosowań do europejskiego Procesu Bolońskiego, a także przez pryzmat konkurencyjności i możliwego przyszłego rozwoju gospodarczego naszego kraju.

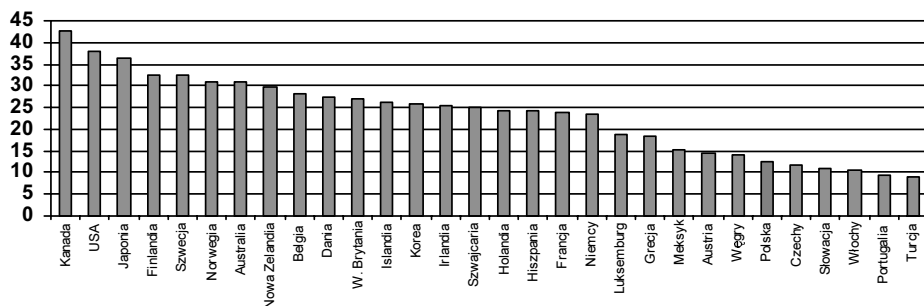
Rozwój gospodarczy definiowany jest szerzej niż jedynie jako wzrost gospodarczy. Ten ostatni wyrażany jest zazwyczaj w postaci wzrostu realnego PKB, podczas gdy pierwszy – jako zmiana poziomu PKB PPP na osobę lub wartość wskaźnika HDI – *Human Development Index*. W skład HDI wchodzi wykształcenie – choć jedynie na poziomie podstawowym. Natomiast na wzrost PKB, a zatem i na jego poziom, ma wpływ wykształcenie. W teoriach wzrostu gospodarczego czynnik ten wchodzi w skład tzw. kapitału ludzkiego. Podkreśla się, że intensyfikację wzrostu gospodarczego można osiągnąć przez zwiększanie wartości kapitału ludzkiego. Szacuje się, że inwestycje w edukację i szkolenia dają stopy zwrotu osobom prywatnym i społeczeństwu porównywalne do inwestycji w kapitał fizyczny¹.

Diagnoza stanu edukacji (wyższej): Polska na tle krajów OECD

Kapitał ludzki zaś kształtowany jest we współczesnym świecie, gdzie kraje konkurują ze sobą, już nie tyle przez poziom wykształcenia podstawowego, które w rozwiniętych i „doganiających” krajach jest powszechne, lecz przez:

- liczbę osób z wykształceniem wyższym;

Rysunek 1. Odsetek osób z wyższym wykształceniem w krajach OECD, 2002 r.

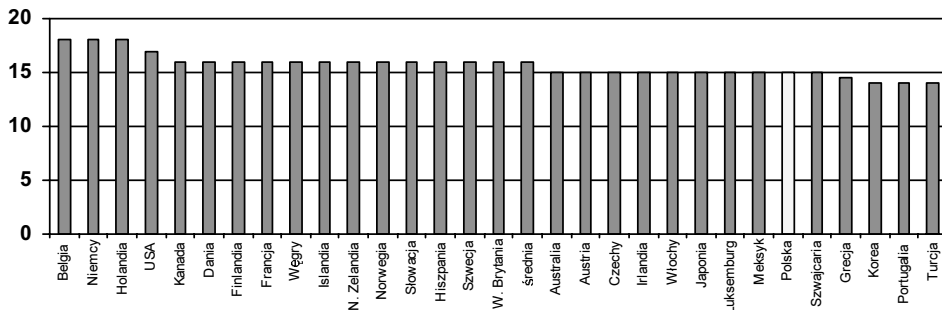


Źródło: OECD, *Education at a Glance OECD Indicators - 2004 Edition*, OECD, Paryż 2004

¹ H.A. Patrinos, G. Psacharopoulos, Returns to Investment in Education: A Further Update, Policy Research Working Paper Series” 2002, nr 2881, The World Bank.

■ długość okresu kształcenia²;

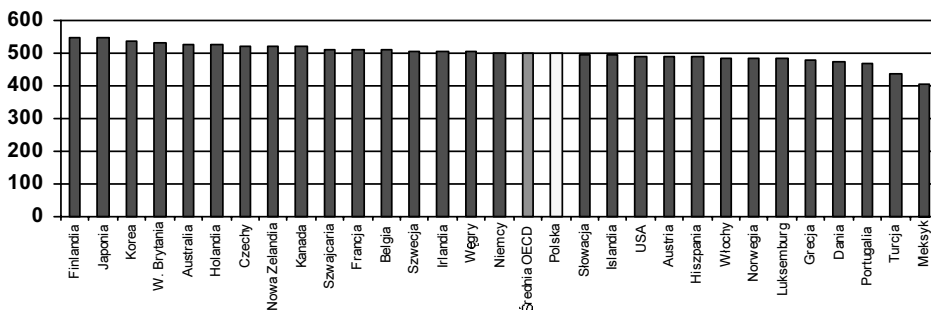
Rysunek 2. Rok ukończenia obowiązkowej edukacji, 2002 r.



Źródło: Education at a Glance 2004 – Tables, OECD, 2004, www.oecd.org

■ jakość kształcenia (na poziomie wyższym – choć nie jest to regularnie badane, stąd poniżej prezentowane są jedynie wyniki badań edukacji na poziomie średnim);

Rysunek 3. Średnie wyniki badania w zakresie znajomości nauk ścisłych wg PISA, 2003 r.



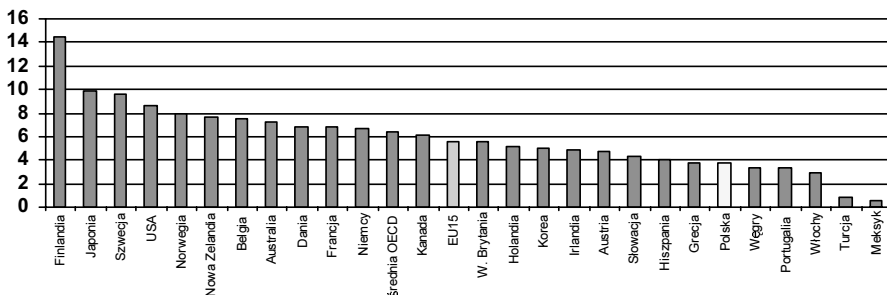
Uwaga: definiowane jest jako zdolność ucznia do użycia wiedzy naukowej i wyciągania wniosków na podstawie dowodów w celu zrozumienia i pomocy w podejmowaniu decyzji o świecie naturalnym i ludzkich interakcjach z nim. Badani to uczniowie w wieku 15 lat.

Źródło: PISA Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003, OECD, Paryż 2004

² Szacunki OECD pokazują, że dodatkowy rok wykształcenia podnosi wzrost gospodarczy o ok. 5% od razu oraz o dalsze 2,5% w długim okresie czasu. A. de la Fuente, A. Ciccone, *Human capital in a global and knowledge-based economy*, Final report for DG Employment and social affairs, European Commission, 2002. Polska pod względem obowiązkowej długości okresu edukacji znajduje się poniżej średniej krajów OECD.

■ a także w pewnej mierze przez dalsze postępy w kształceniu: m.in. liczba naukowców;

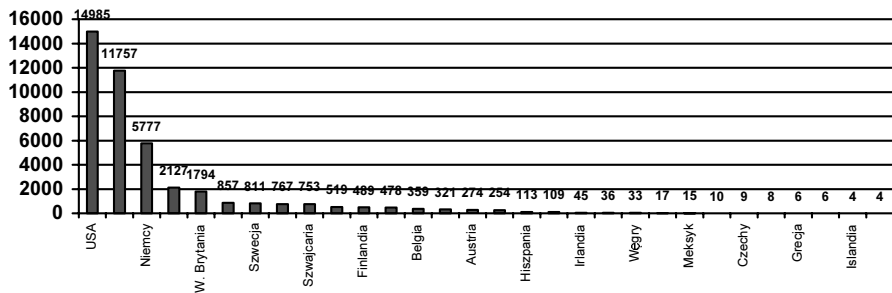
Rysunek 4. Liczba naukowców na tyśiąc mieszkańców, 1999 r.



Źródło: Main Science and Technology Indicators, OECD, Paryż 2003.

■ oraz efekty ich pracy zwłaszcza te, które mogą mieć zastosowanie w praktyce, czego przybliżeniem może być liczba patentów.

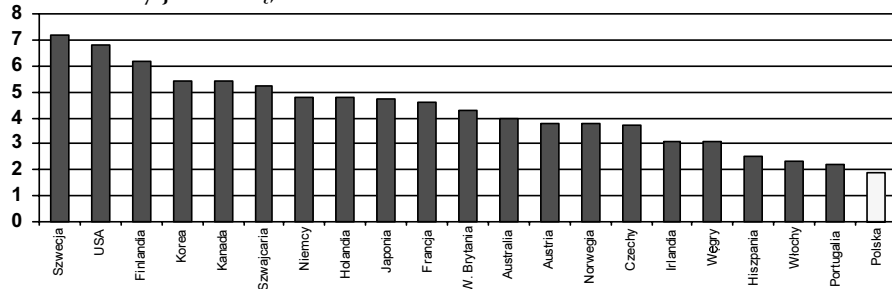
Rysunek 5. Liczba patentów na milion osób, 2000 r.



Uwaga: liczba patentów zarejestrowanych w trzech największych biurach patentowych na świecie: europejskim, japońskim i amerykańskim.

Źródło: OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2003, OECD, Paryż 2003.

Rysunek 6. Inwestycje w wiedzę, 2000 r.



Uwaga: suma wydatków na B+R, szkolnictwo wyższe (prywatne i publiczne) oraz oprogramowanie, dzielona przez PKB poszczególnych krajów³.

Źródło: OECD Science, Technology and Industry Scoreboard, OECD, Paryż 2003.

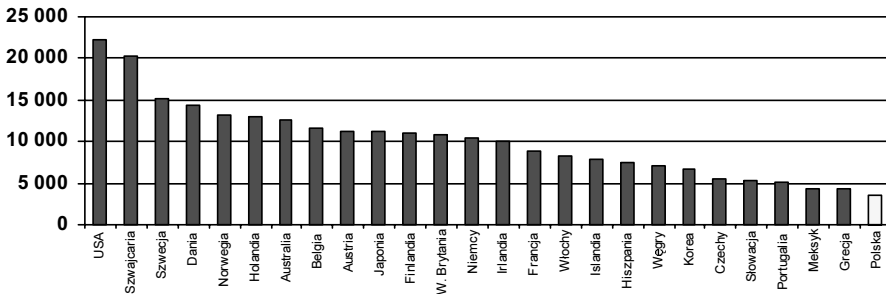
³ Pojęcie „inwestycji w wiedzę” spotyka się z krytyką części ekonomistów (również OECD przynajmniej w tym zakresie). Popatrz np. A. Havas, *Knowledge-intensive activities versus high-tech sectors: learning options and traps for Central European policy-makers*, [w:] K. Piech, S. Radosevic (red.), *The Knowledge-based Economy in Central and Eastern Europe: Countries and Industries in a Process of Change*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke (UK) i Nowy Jork 2006 (w przygotowaniu).

Wyrazem tego jest postulat tworzenia „społeczeństwa wiedzy”, co znalazło się m.in. w *Agendzie Lizbońskiej*. Wskazano w niej na wiedzę, jako kluczowy czynnik rozwoju gospodarczego. Wynika z tego wniosek, że inwestycje w wiedzę miałyby być priorytetem dla polityki gospodarczej krajów.

Polska powinna dążyć do przyspieszenia wzrostu gospodarczego przez edukację. Pod względem liczby absolwentów uczelni jesteśmy jednak wciąż nadal dość daleko za średnią krajów OECD (aczkolwiek na porównywalnym poziomie do innych krajów Grupy Wyszehradzkiej), pod względem długości obowiązkowego kształcenia – o rok za średnią dla krajów OECD, choć pod względem jakości kształcenia na poziomie średnim jest dość dobrze – Polska uplasowała się w pobliżu średniej dla krajów OECD. Również pod względem liczby naukowców w społeczeństwie sytuacja naszego kraju nie jest szczególnie korzystna, a także pod względem efektów ich pracy, które mogą mieć zastosowanie praktyczne (np. patentów). Postęp w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy nie ma szczególnie dużych perspektyw w Polsce, ze względu na niskie dotychczasowe nakłady na „inwestycje w wiedzę”.

Zaznaczyć należy, że wydatki na kształcenie w Polsce są znacznie niższe niż w innych krajach np. UE. Sama zaś Unia jest pod tym względem „zacošana” w porównaniu do USA, które wydają dwa razy więcej na studenta niż UE. Również w kategoriach PKB w USA wydaje się znacznie więcej: 2,3% wobec 1,1% w UE. Spowodowane jest to m.in. dużo mniejszym zainteresowaniem przedsiębiorstw prywatnych inwestowaniem w uczelnie wyższe w UE niż w USA. Sytuacja w Polsce wydawałaby się najgorsza, choć do porównań wzięto jedynie wydatki publiczne na edukację.

Rysunek 7. Wydatki na wykształcenie na ucznia (w dolarach amerykańskich PPP)



Uwaga: dane dla Węgier, Włoch, Polski, Szwajcarii i Turcji jedynie dla instytucji publicznych.

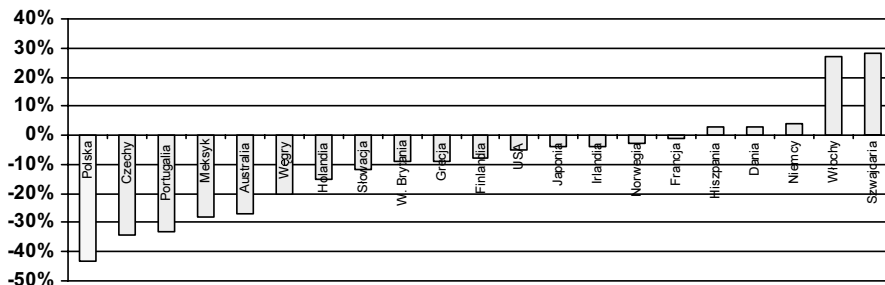
Źródło: OECD, *Education at a Glance OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, Paryż 2004

W Polsce niepokojące są tendencje do spadku „inwestowania” państwa w wykształcenie na poziomie wyższym w stosunku do wykształcenia na poziomie podstawowym i średnim. Między 1995 a 2001 r. stosunek ten zmniejszył się o 43%.

Oznacza to, że szkolnictwo wyższe pomiędzy ww. latami, w porównaniu do wydatków na szkolnictwo podstawowe i średnie, otrzymało o 43% mniej środków od państwa. W sytuacji zmniejszenia się wydatków publicznych na studenta o 21%, przy wzroście nakładów na uczniów szkół podstawowych i średnich o 57%⁴, oznacza to ogromne zmiany w strukturze wydatków państwa na rzecz „inwestowania” w edukację podstawową i średnią, kosztem wyższej.

⁴ Obliczenia autora na podstawie OECD, *Education at a Glance OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, Paryż 2004.

Rysunek 8. Zmiana stosunku wydatków publicznych na kształcenie na poziomie wyższym do kształcenia podstawowego i średniego w latach 1995-2001 (w %)



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych Education at a Glance OECD Indicators – 2004 Edition, OECD, Paryż 2004

Przesłanki nowej Ustawy o szkolnictwie wyższym

W 1990 r. uchwalono *Ustawę o szkolnictwie wyższym*, która obowiązywała (z późniejszymi zmianami) do niedawna – przez 15 lat⁵. Przed 1990 r. w Polsce istniały jedynie państwowe uczelnie wyższe i Katolicki Uniwersytet Lubelski. Na mocy nowego prawa możliwe stało się zakładanie prywatnych uczelni. Szybko okazało się, że na rynku edukacyjnym pojawił się boom. Uczelnie – zarówno licznie powstające prywatne, jak i państwowe – zaczęły zwiększać liczebność studentów. W sytuacji braku powszechnego systemu stypendialnego, rosła również liczba studentów zaocznych, którzy najczęściej braki w zawartości portfela nadrabiali własną pracą zarobkową.

Po kilku latach okazało się, że upowszechnienie edukacji wyższej nie zawsze idzie w parze z jakością. Postulat zwiększenia liczby absolwentów szkół wyższych zdobył priorytet nad dbaniem o jakość nauczania. Objawiało się to m.in. okrojonymi programami nauczania na studiach zaocznych, nawet w najbardziej renomowanych uczelniach.

Problemy w szkolnictwie wyższym pojawiały się również w Unii Europejskiej. Zaczęto zdawać sobie sprawę z ułomności europejskiego, kontynentalnego systemu edukacyjnego, który przegrywa konkurencję z modelem amerykańskim. Dość stwierdzić, że płace na uczelniach w USA są kilkakrotnie wyższe niż na europejskich, w rankingach najlepszych uczelni na świecie dominują również amerykańskie – pod wieloma względami (np. liczba laureatów Nagrody Nobla, wskaźnika cytowań). Spośród 20 najlepszych uczelni na świecie jedynie trzy pochodzą spoza USA (dwie z Wielkiej Brytanii, jedna z Japonii)⁶.

Koniec lat 90. to okres szczególnie dynamicznego i długiego, nieprzerwanego rozwoju USA po II wojnie światowej. To jeszcze bardziej sprawiło, że zaczęto zastanawiać się nad „fenomenem” USA. Unia Europejska w odpowiedzi na rosnącą konkurencję przyjęła w marcu 2000 r. tzw. *Strategię Lizbońską*. Położono w niej duży nacisk na budowanie gospodarki opartej na wiedzy (nie wiedząc za bardzo, czym ona jest) oraz społeczeństwa informacyjnego (obecnie

⁵ Obok niej funkcjonowała uchwalona w 1997 r. Ustawa o zawodowym szkolnictwie wyższym. Nowa Ustawa zastąpiła też Ustawę o wyższym szkolnictwie wojskowym z 1965 r.

⁶ *Top 500 World Universities, Academic Ranking of World Universities 2005*, Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005_Top100.htm).

ten termin coraz częściej zastępowany jest przez „społeczeństwo wiedzy”), a także na liczne cele socjalno-ekologiczne. Między innymi to – wraz z innymi, licznymi ułomnościami struktur instytucjonalnych Unii Europejskiej oraz zbyt dużym „zafascynowaniem się” technologiami te-
leinformatycznymi i przekonaniem o ich ogromnym wpływie na wzrost gospodarczy (koncepcje „nowej gospodarki”) – sprawiło, że *Strategia* nie była realizowana.

Jednakże zainteresowanie rozwojem edukacji w całej UE pozostało. Było ono wyrażone już wcześniej: jeszcze w 1999 r.⁷ poprzez przyjęcie (19 czerwca 1999 r.) tzw. *Deklaracji Bolońskiej*. Jej celem miało być utworzenie w Europie do 2010 r. Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, bazującej na trzech szczeblach edukacji wyższej: licencjackim (dyplomowym), magisterskim i doktorskim. Powinna ona umożliwiać i zachęcać do zwiększenia mobilności studentów i naukowców z krajów Unii Europejskiej. Z *Deklaracją* związanych jest sześć obszarów działań, obejmujących:

- system łatwych do odczytania i porównania ocen akademickich, włączając suplement do dyplomu;
- system bazujący właściwie na dwóch cyklach: pierwszy prowadzący na rynek pracy i trwający przynajmniej trzy lata i drugi – magisterski – pod warunkiem zaliczenia pierwszego;
- system gromadzenia i transferu punktów (ECTS);
- mobilność studentów, nauczycieli i naukowców;
- współpracę w zakresie zapewniania jakości;
- europejski wymiar szkolnictwa wyższego⁸.

Instrumentami osiągnięcia tego celu były programy stypendialne (np. Sokrates, Leonardo da Vinci, stypendia Marie Curie) oraz ujednoczenie struktur uczelni wyższych (przeciwko czemu zdecydowanie protestowali rektorzy, bojąc się zmniejszenia autonomii uczelni). Poprzez taki międzynarodowy i międzyuczelniany transfer wiedzy próbowano podnieść kwalifikacje uczonych i wykształcenie studentów. Zwiększenie przejrzystości i porównywalności wykształcenia wspierano przez stworzenie systemu uznawania dyplomów i długości studiów (NARIC) czy wprowadzenie suplementu do dyplomu.

W zakresie jakości kształcenia wyższego w 2000 r. powstał projekt sieci europejskiej, przekształconej w listopadzie 2004 r. w Europejskie Stowarzyszenie Zapewnienia Jakości Szkolnictwa Wyższego (ENQA)⁹. W 2003 r. Komisja Europejska przyjęła dwa komunikaty nt. szkolnictwa wyższego: *Efektywne inwestowanie w edukację i szkolenia: imperatyw dla Europy* oraz *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*. Równocześnie rozwijano inicjatywy dotyczące e-learningu i kształcenia ustawicznego.

Również Polska, podobnie jak 39 innych krajów – poprzez podpisanie się pod *Deklaracją Bolońską* – uczestniczy w tzw. Procesie Bolońskim. Wyrazem tego jest np. wprowadzany tzw. suplement do dyplomu, a także nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym.

⁷ Należy wspomnieć, że w *Traktacie Amsterdamskim* (art. 149) również podkreślano konieczność rozwoju jakości wykształcenia poprzez współpracę między krajami członkowskimi. Realizowane to miało być przez m.in. wspieranie mobilności obywateli, tworzenie wspólnych programów studiów, tworzenie sieci, wymianę informacji, uczenie języków UE, a także promowanie kształcenia ustawicznego.

⁸ *The Bologna process. Next stop Bergen* 2005, http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html

⁹ Żadna polska organizacja nie jest jej członkiem (są oni z 22 krajów europejskich). Państwowa Komisja Akredytacyjna ma status obserwatora.

Integracja europejska, w tym szczególnie Proces Boloński, wywołała konieczność dostosowania polskiego szkolnictwa wyższego do unijnego. Przykładem było wprowadzenie systemu ECTS (funkcjonował na różnych uczelniach zanim jeszcze został uregulowany prawnie): wcześniej z reguły by móc uczestniczyć w programie Tempus, a później również by wspomóc przenoszenie się studentów za granicę i z zagranicy. Wyrazem tych przemian było również wprowadzenie od 1 stycznia 2005 r. obowiązku wydawania (bezpłatnie) suplementu do dyplomu. Podkreślić można, że Polska pod tym względem poszła najdalej w Europie (z wyjątkiem jedynie Andory), gdyż umożliwia wydanie go w jednym z pięciu języków¹⁰.

Polska poczyniła duże postępy w procesie integracji szkolnictwa wyższego z unijnym. Pośród wielu udanych zmian, Eurydice wymienia jedynie następujące mankamenty istniejących (przed majem 2005 r.) rozwiązań:


- narodowe ciała oceniające i akredytujące (tj. PKA) w przypadku Polski nie ma niezależnego statusu (podobnie jak w Albanii, Chorwacji, Francji, na Litwie, w Serbii i Czarnogórze, na Słowenii, w Watykanie);
- w tym organie nie ma ani przedstawiciela studentów (zostało to później zmienione w projekcie nowej Ustawy), ani zagranicznego eksperta (jest tak również w Bułgarii, Włoszech, Rumunii, Rosji, Serbii i Hiszpanii);
- organ ten nie jest członkiem stowarzyszenia ENQA – wyraził zainteresowanie wstąpieniem, choć jeszcze nie złożył oficjalnej deklaracji (podobnie jak w przypadku Belgii, Bułgarii, Chorwacji, Litwy, Malty, Czarnogóry i Szwajcarii)¹¹.

Kolejny argument przemawiający za wprowadzeniem nowej Ustawy to chęć zastąpienia i aktualizacji kilku ustaw (o szkolnictwie wyższym, stopniach i tytule naukowym, Komitecie Badań Naukowych, wyższych szkołach zawodowych) oraz poprawek do nich – jedną, kompleksową. Poprzednia bowiem po kilkunastu latach przemian społeczno-gospodarczych nie przystawała do warunków współczesności.

Prawo o szkolnictwie wyższym – główne uregulowania i zmiany

Prace nad nową ustawą trwały około trzech lat, choć próby sformułowania projektu i „przepracowania” go przez procedurę legislacyjną były znacznie dłuższe. Zaczęły się kilkanaście lat temu, natomiast w trakcie poprzedniej kadencji parlamentu projekt Ustawy trafił do Sejmu – ten jednak nie zdążył się nim zająć. Podobny los mógł spotkać obecną, nową Ustawę. Tym razem jednak udało się zdążyć. Przyjęty został prezydencki projekt Ustawy (zwany też „profesorskim” czy „rektorskim”), w przeciwieństwie do poselskiego (tzw. „PiS-owskiego”), stosunkiem głosów 255 „za” przy 50 „przeciw” i 17 „wstrzymujących się”.

Nowa Ustawa uznawana jest za kompromis – takie słowo bardzo często pojawia się w jej ocenach. Kompromis głównie pomiędzy rektorami uczelni publicznych i niepublicznych, ale też między



¹⁰ Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE, Bruksela 2005, s. 27. Hiszpania stworzyła możliwość wydania suplementu w oficjalnym języku UE, lecz wybór języka określa uczelnia (nie student).

¹¹ Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE, Bruksela 2005.

związkami zawodowymi (środowiska „solidarnościowe” były generalnie niechętnie projektowi „prezydenckiemu”, w przeciwieństwie do KRASP-u, który przyjął „prezydencki” projekt entuzjastycznie¹²), Parlamentem Studentów i różnymi radami (RGSzW, PKA), pod wpływem dużych uczelni¹³.

Sporo zamieszania w ostatnim etapie prac nad Ustawą wprowadziła kwestia lustracji. Senat (zdominowany przez SLD) odrzucał ją, wskazując, że nie ma instrumentów wykonawczych. Sejm natomiast przywrócił składanie deklaracji lustracyjnych.

Jak w przypadku wielu kompromisowych rozwiązań, trudno oczekiwać od nowej Ustawy znaczących zmian. Najczęściej wskazuje się następujące, najważniejsze punkty Ustawy:

- Wprowadzenie trójstopniowego podziału studiów, tj. na studia licencjackie, magisterskie i doktorskie;
- Konieczność zawierania umów pomiędzy studentami a uczelniami na studiach płatnych;
- Wprowadzenie zasady, że nowa matura jest podstawą do przyjęcia na uczelnie:
 - Studentów przyjmowało się będzie na uczelnie na podstawie wyników egzaminu maturalnego;
 - Dodatkowe egzaminy będą możliwe za zgodą ministra edukacji;
 - Już początek funkcjonowania tzw. nowej matury wprowadził trochę zamieszania. Rektor uczelni prof. Marek Rocki odkrył jednak, że wyniki z obu przedmiotów bardzo się różnią. Osiągnięcia kandydatów, którzy zdawali historię są aż o 30 proc. niższe od tych, którzy wybrali geografię¹⁴. Okazało się, że poziom trudności egzaminów maturalnych z historii i geografii znacząco się różnił. Część abiturientów została zatem „pokrzywdzona” przez to, że wybrali trudniejszą historię. Przyjętych zostało ok. 100 osób, które zdawały historię (pozostałych 900 to osoby „z geografią”). Podobne sytuacje były w innych uczelniach, gdzie można było wybrać zamiennie: rozszerzoną maturę z geografii lub historii.
 - Rozwiązaniem mogłoby być proponowane przez prof. Marka Rockiego przejście na ocenę procentową, wyrażającą to, w jakim procencie najlepszych wyników z danego egzaminu zmieściłby się maturzysta. System ten dawałby bardziej porównywalne wyniki;
- Kontynuacja dotychczasowego, tradycyjnego typu kariery naukowej (utrzymanie habilitacji)¹⁵;

¹² Nowa ustawa, Biuletyn Komisji Zakładowej „Solidarność” Politechniki Warszawskiej, 6 lipca 2003, <http://www.solidarnosc.pw.edu.pl/biuletyn/6.07.03.html> [12.09.05].

¹³ *Mówi się, że duży wpływ na charakter nowej ustawy o szkolnictwie wyższym miały największe uniwersytety. Jak Jagielloński, Warszawski i Adama Mickiewicza w Poznaniu (...).* Artykuł *Żle z uniwerkiem. Nowa ustawa żąda uprawnień do doktoryzowania w 12 dyscyplinach*, „Nowiny”, 31 sierpnia 2005, <http://www.gcnoviny.pl/apps/pbcs.dll/article?A-ID=/20050831/DLASTUDENTA/50830019> [12.09.05].

¹⁴ R. Czeladko, M. Kula, *Walczą o studia*, „Gazeta Wyborcza”, 14 lipca 2005.

¹⁵ Projekt „poselski” proponował likwidację habilitacji i prawo doktorów do zajmowania stanowisk profesorskich. Jak bronił projektu prezydenckiego prof. Andrzej Koźmiński (rektor Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania): (...) teraz musimy zająć się jakością kształcenia, a dopiero później skracaniem czy ułatwianiem kariery naukowej. Na razie tak powinno zostać, bo doktoraty w Polsce mamy różne. Są naprawdę wybitne i takie, o których wstyd mówić. Czy habilitacja jest potrzebna?, <http://www.oil.org.pl/xml/oil/oil68/gazeta/numery/n2004/n200412/n20041227> [12.09.05]. Dyskusję nad habilitacją łagodził prof. Woźnicki (rektor Politechniki Warszawskiej w latach 1996-2002, szef Instytutu Społeczeństwa Wiedzy i Fundacji Rektorów Polskich): *Dziś nie trzeba pisać sążnistej, osobnej monografii. Każdy kto ma osiągnięcia, potwierdzone poważnymi publikacjami, może je zebrać, dopisać komentarz i przedstawić. Nie trzeba odrywać się od aktualnej pracy badawczej.* J. Woźnicki, *Trzeba posprzątać na uczelni*, „Przeгляд”, 16 marca 2004, <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=6289> [12.09.05].

- Ograniczenie wieloetatowości pracowników naukowo-dydaktycznych (prawo do drugiego etatu (lub prowadzenia działalności gospodarczej), praca w większym wymiarze może (ale nie musi) stać się podstawą zwolnienia z macierzystej uczelni);
- Stwierdzenie, że rektorami uczelni niepublicznych mogą być osoby o niższych kwalifikacjach naukowych niż uczelni publicznych (wystarczy stopień doktora);
- Dopuszczanie możliwości odwołania rektora przez ministra (po konsultacji z PKA i KRASP lub KRZSP) w przypadku rażącego naruszenia prawa, a w przypadku stwierdzenia istotnych naruszeń prawa (lub statutu) – zwraca się o to do senatu uczelni¹⁶;
- Obowiązek wszczęcia postępowania wyjaśniającego w przypadku podejrzenia o plagiat w pracach dyplomowych, a w przypadku uzasadnienia podejrzenia – wstrzymania procedury nadawania tytułu/stopnia naukowego; w przypadku podejrzeń o plagiat, korupcję, płatną protekcję czy inne oszustwo naukowe będzie wszczynane postępowanie dyscyplinarne.

Ponadto, studentom udało się wprowadzić zapisy m.in. o:

- konieczności zapewnienia studentom możliwości kontynuacji edukacji w przypadku likwidacji uczelni;
- podniesieniu reprezentacji studentów i doktorantów w organach kolegialnych uczelni do 20% oraz studentów w RGSzW (z 3 do 4 osób) i w prezydium PKA, przy czym doktorzy mają sześciu przedstawicieli w RGSzW (nie przewiduje się asystentów¹⁷);
- udziale studentów w komisjach dyscyplinarnych dla nauczycieli akademickich i w radzie odwoławczej przy RGSW; studenci również opiniują wykonanie obowiązków dydaktycznych w trakcie okresowej oceny nauczyciela (art. 132 ust. 3);
- obowiązkowej ocenie nauczycieli akademickich przez studentów;
- zwiększeniu możliwości stypendialnych studentów (stypendia mieszkaniowe i na wyżywienie) oraz dla doktorantów (przez fundusz pomocy materialnej);
- obniżeniu progu zgłoszenia wniosku o odwołanie prorektora ds. studenckich (z jednomyślności do 3/4 przedstawicieli studentów i doktorantów w senacie);
- zapewnieniu finansowej i organizacyjnej odrębności samorządu doktorantów¹⁸;

¹⁶ Możliwość ta jest już wykorzystywana przez ministra w przypadku rektora PWSZ w Jarosławiu prof. Antoniego Jarosza; był on oskarżony przez prokuraturę o pobranie 230 tys. zł nienależnego wynagrodzenia, o groźenie dziennikarce lokalnego tygodnika; wykryto też szereg innych nieprawidłowości (np. 150 dni zwolnienia lekarskiego w 2004 r.); *senat uczelni stał za Jaroszem murem*. M. Bujara, *Minister odwołuje rektora Jarosza za patologię*, „Gazeta Wyborcza”, 8 września 2005 r.

¹⁷ Jak stwierdził przewodniczący zespołu powołanego przez Prezydenta RP do opracowania projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* – Jerzy Woźnicki, po propozycji posła Antoniego Stryjewskiego (RKN) o uwzględnieniu asystentów w składzie Rady w trakcie posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży 1 marca 2005 r.: *Każdy dodatkowy członek Rady oznacza koszt bezpośredni. Nie odrywajmy asystentów od pracy nad ich doktoratem*. Komisja odrzuciła wniosek posła A. Stryjewskiego (pięć głosów „przeciwnych”, dwa – „za”, sześć – „wstrzymujących się”). Biuletyn nr 4238/IV Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży /nr 233/, <http://stryjewski.pl/komisja-enim/05-03/050301-bkenim-233.html> [12.09.05].

¹⁸ Wspomnieć można, że organizowane są konferencje doktorantów (były dotąd w Toruniu, Krakowie, Łodzi). III Ogólnopolskie Forum doktorantów zorganizowane było w 2004 r. przez Samorząd Doktorantów Politechniki Łódzkiej. W Polsce ostatnio co roku doktoryzuje się ok. 5000 osób.


- utrzymaniu przez studentów praw autorskich do pracy dyplomowej (z możliwością pierwokupu przez uczelnię)¹⁹.

Z innych, ważniejszych uregulowań można wymienić następujące:

- Nauczyciel akademicki może być zaliczany do minimum kadrowego kierunku „magisterskiego” jedynie raz (za wyjątkiem możliwości włączenia do minimum kierunku „licencjackiego” swojego „wydziału”), a „licencjackiego” – dwa razy;
- Ograniczenie zakresu studiów podyplomowych do kierunków studiów, które prowadzi uczelnia (czyli – zdaniem autora – uczelnie ekonomiczne bez kierunków prawniczych nie będą mogły prowadzić studiów podyplomowych w zakresie prawa),
- Ograniczenie możliwości stosowania nazw „uniwersytet”, „uniwersytet techniczny”, „akademia”, „politechnika”:
 - uzależnione to zostało od liczby posiadanych przez uczelnię kierunków z prawami do doktoryzowania, z czasem na dostosowanie do końca 2009 r.;
 - może być to zagrożeniem dla młodszych uczelni np. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Opolskiego, Zielonogórskiego, Szczecińskiego, Warmińsko-Mazurskiego;
- Zachowano i podkreślono autonomię uczelni, szczególnie w zakresie „wolności nauczania”, i „wolności badań naukowych”;
- Wprowadza się konieczność przyjęcia studenta na kierunek studiów nie później niż po upływie pierwszego roku akademickiego (art. 8 ust. 2); wyjątkiem od tego są przypadki makrokierunków;
- W przypadku, gdy studia podyplomowe wykraczają poza kierunek studiów prowadzonych przez uczelnię, wymagana jest do tego zgoda ministra i opinia RGSzW;
- Zakaz zakładania uczelni przez osoby skazane prawomocnym wyrokiem (za przestępstwo popełnione z winy umyślnej) oraz przez dłużników niewypłacalnych (wg KRS); do założenia uczelni wystarczy 0,5 mln zł (oraz spełnienie innych warunków);
- Możliwe jest tworzenie związków uczelni;
- Minister może uchylić decyzję rektora lub organu kolejalnego uczelni (pod pewnymi warunkami);
- Od decyzji kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej można się odwołać do rektora;
- Senat uczelni nie może wymagać od kandydata na prorektora wyższych kwalifikacji niż od kandydata na rektora;
- Studenci i doktoranci opiniują kandydata na stanowisko prorektora ds. studentów, przy czym brak wyrażenia przez nich opinii jest równoznaczny ze zgodą;
- Kadencja m.in. senatu, rektora trwa cztery lata; nie można pełnić tej samej funkcji (rektora, prorektora, dziekana, prodziekana) przez dwie kadencje następujące po sobie;
- Rektora i prorektora może odwołać senat (odpowiednio większością 3/4 i 2/3 głosów);

¹⁹ A. Koczyk, *Nowa ustawa na nowy rok akademicki*, 22 sierpnia 2005r., http://www.psrp.org.pl/?sub=artykul&id_aktualnosci=851 [12.09.05].

- Senat może zakazać wejścia w skład senatu czy rady rektora lub założyciela innej uczelni;
- Nie można łączyć najwyższych funkcji kierowniczych i założycielskich uczelni;
- Ustawa utrzymuje stanowisko docenta (dość niepopularne po rozpoczęciu transformacji systemowej); mogą nim zostać osoby bez habilitacji;
- Profesorowie z zagranicy (tj. bez polskiego obywatelstwa) mają zamkniętą możliwość awansu na stanowisko profesora zwyczajnego (mogą zostać jedynie profesorami nadzwyczajnymi lub wizytującymi; wynika to z art. 115, ust. 4); nie mogą też recenzować prac doktorskich (jeśli nie mają habilitacji lub tytułu profesorskiego – ten nadawany jest przez Prezydenta RP);
- Zmieniają się zasady mianowania na stanowisko po raz pierwszy na uczelni z konkursu otwartego (art. 85 Ustawy z 1990 r.) na konkurs (art. 121 Ustawy z 2005 r.);
- Za sprawy administracyjne i gospodarcze uczelni odpowiada kanclerz (tj. dyrektor administracyjny), powoływany przez rektora po zasięgnięciu opinii senatu; kanclerz też wnioskuje do rektora o powołanie kwestora, a ten pełni funkcję zastępcy kanclerza;
- Uczelnie zagraniczne mogą tworzyć uczelnie w Polsce (za zgodą ministra), po spełnieniu minimów kadrowych²⁰ i in.; polskie uczelnie mogą otwierać swoje filie – w tym za granicą (za zgodą ministrów);
- Ustawa potwierdza dotychczasową praktykę, że uczelnie mogą tworzyć „akademickie inkubatory przedsiębiorczości” oraz „centra transferu technologii” (ale nie wspomina o centrach innowacji i transferu wiedzy, na które można uzyskać dofinansowanie z EU w ramach działania 2.6 ZPORR);
- Uczelnia otrzymuje z budżetu państwa dotacje m.in. na *zadania związane z kształceniem studentów studiów stacjonarnych, uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich i kadr naukowych oraz utrzymaniem uczelni, w tym remonty* (art. 94); studia doktoranckie stacjonarne na uczelniach publicznych są bezpłatne dla studenta (art. 195 ust. 8);
- Uczelnia za kształcenie w języku obcym może pobierać opłaty;
- Najlepsze kierunki studiów (i makrokierunki) mogą uzyskać „od ministra” – po opinii PKA – dodatkowe środki wynoszące 0,5% dotacji na ww. zadania;
- Nie zmienia się kwestia zatrudnienia pracowników: na umowę o pracę lub na podstawie mianowania, przy czym w ostatnim przypadku – tylko, gdy uczelnia jest podstawowym miejscem pracy;
- Zwolnienie pracownika mianowanego możliwe jest:
 - po dwukrotnym uzyskaniu ocen negatywnych,
 - przy długotrwałej chorobie,
 - w przypadku pracy na więcej niż dwa etaty bez zgody rektora lub niezawiadomienia go o tym (dot. to też działalności gospodarczej),
 - z *innych ważnych przyczyn*,
 - w przypadku popełnienia plagiatu,
 - umyślnego przestępstwa lub
 - decyzji komisji dyscyplinarnej;



²⁰ Przepis ten oznacza, że – choć to jedynie hipoteczny przypadek – gdyby przyjechali najwybitniejsi naukowcy na świecie do Polski i chcieli tu założyć uczelnię, nie mogliby tego zrobić, bez uzyskania wcześniej tytułu profesora – nadawanego przez Prezydenta RP na wniosek Centralnej Komisji ds. Tytułów i Stopni Naukowych.

- Nauczyciel akademicki może otrzymać legitymację służbową od rektora, wg wzoru ustalonego przez ministra;
- Pensum pracowników naukowo-dydaktycznych wynosi od 120 do 240 godzin, ale rektor może je obniżyć w przypadku wykonywania przez pracownika ważnych zadań dla uczelni;
- Mianowany nauczyciel akademicki może uzyskać urlop naukowy:
 - roczny, płatny – raz na siedem lat²¹,
 - półroczny, płatny – przy przygotowywaniu habilitacji,
 - trzymiesięczny, płatny – przy przygotowywaniu doktoratu,
 - zdrowotny – bezpłatny (lub płatny, jeśli pracuje więcej niż pięć lat, ale do długości dwóch lat w ciągu całego swojego zatrudnienia),
 - nie można w wyżej wymienionych przypadkach płatnych urlopów podejmować pracy na etat ani prowadzić działalności gospodarczej;
- Rzecznik dyscyplinarny (powoływany przez rektora na kadencję 4-letnią spośród osób ze stopniem co najmniej doktora habilitowanego) wszczyna postępowanie z urzędu w przypadku podejrzenia o plagiat bez okresu przedawnienia się, w przypadku *powoływania się na wpływy w uczelni* itd. w *zamian korzyść majątkową lub jej obietnicę* (art. 144, ust. 3 pkt 7);
- Minister określa minimalne i maksymalne stawki płacy zasadniczej, ale szczegółowe – rektor;
- Wynagrodzenie rektora ustala minister, w *uczelni publicznej wynagrodzenia rektorów, prorektorów, kanclerzy i kwestorów są jawne* (art. 151, pkt. 3);
- Na nagrody rektora przeznaczają się 1% środków przewidzianych na wynagrodzenia osobowe;
- Utrzymana jest „trzynastka” (dodatkowe wynagrodzenie roczne; art. 156, pkt. 3);
- Na studiach niestacjonarnych w szkołach publicznych nie może być więcej studentów niż na stacjonarnych (nie podano sankcji za przekroczenie tego limitu; art. 163);
- Jednolite studia magisterskie trwają od dziewięciu do dwunastu semestrów; studia niestacjonarne mogą być wydłużone o jeden lub dwa semestry;
- Nowa Ustawa dopuściła kształcenie na odległość:
 - choć nie sprecyzowała tego, odwołując się do przyszłego rozporządzenia ministra,
 - do dnia wejścia w życie Ustawy (ani do dnia napisania niniejszego tekstu) nie zostało one wydane,
 - Ustawa ani słowem jednak nie wspomniała o e-learningu;
- Studenci mają prawo do siedmiu rodzajów stypendiów i do zapomóg; doktoranci – do pięciu i do zapomóg;
- Student może być skreślony z listy studentów w przypadku *stwierdzenia braku postępów w nauce* (co nie jest tożsame z nieuzyskaniem zaliczenia semestru lub roku w określonym terminie) – art. 190 pkt. 2;
- Być może zwiększy się oferta studiów doktorskich. Będą je mogły prowadzić uczelnie z prawem do nadawania stopnia doktora w dwóch różnych dyscyplinach

²¹ W Wielkiej Brytanii określa się to jako *sabbatical*.

- danej dziedziny nauki (oraz – jak dawniej – jednostki uczelni posiadające prawo do „habilitowania”);
- Doktoranci zobowiązani są do prowadzenia zajęć dydaktycznych, maksymalnie 90 godzin rocznie (nie ma dolnego limitu); w przypadku niespełnienia tego obowiązku, mogą zostać skreśleni przez kierownika studiów z listy uczestników studiów doktoranckich;
 - Ustawa zezwala na przygotowywanie prac dyplomowych w języku obcym:
 - dotąd nie było to możliwe, co było częstym zmartwieniem dla studentów powracających ze stypendiów zagranicznych z kompletem materiałów, a czasami nawet i pracą napisaną w obcym języku, którą musieli później tłumaczyć na język polski;
 - obrona pracy dyplomowej powinna się odbywać w języku polskim (zgodnie z *Ustawą o języku polskim*, por. art. 244 – interpretacja autora);
 - Ogół studentów/doktorantów reprezentowany jest przez samorząd studentów/doktorantów (nie oznacza to, że grupy studentów/doktorantów nie mogą mieć swojej, innej reprezentacji np. rad kół naukowych); samorzady studentów i doktorantów otrzymują dofinansowanie od uczelni w wysokości niezbędnej do funkcjonowania (art. 202, ust. 8);
 - Studenci/doktoranci mogą działać w uczelnianych kołach naukowych, stowarzyszeniach; ze środków otrzymanych od uczelni rozliczają się (i składają sprawozdanie z działalności) nie rzadziej niż raz w semestrze;
 - Akcję protestacyjną lub strajk może ogłosić nie tylko samorząd studentów czy Parlament Studentów RP, ale też stowarzyszenie o zasięgu ogólnokrajowym, zrzeszające wyłącznie studentów (art. 206, ust. 1), a także samorząd doktorantów;
 - Przedstawiciele samorządów doktorantów w uczelniach mogą utworzyć krajową reprezentację doktorantów (art. 209, ust. 1);
 - Pracownicy uczelni, doktoranci i studenci mają prawo organizowania zgromadzeń na terenie uczelni, jeśli na terenie uczelni – wystarczy zawiadomienie rektora; jeśli w lokalu uczelni – za jego zgodą (może nie być ona wydana, jeśli cele lub program zgromadzenia naruszają przepisy prawa); na zgromadzeniu może być obecny przedstawiciel rektora (art. 230);
 - Podwyższono liczbę recenzentów w przewodach habilitacyjnych do czterech (z trzech), co jest równe liczbie recenzentów w przypadku postępowania o nadanie tytułu profesora; przy czym nie więcej niż jeden recenzent może pochodzić z uczelni „kandydata” na doktora habilitowanego lub profesora (art. 251, ust. 4b);
 - Na przygotowanie obrony doktoratu lub habilitacji przysługuje dwadzieścia osiem dni urlopu oraz zwolnienie z pracy na przeprowadzenie ich (art. 251, ust. 5);
 - W miejsce podziału na państwowe i niepaństwowe szkoły wyższe jest podział na uczelnie publiczne i niepubliczne;
 - Do 30 czerwca 2009 r. Rada Ministrów ma przedłożyć projekt ustawy dostosowującej nazwy uczelni publicznych, a zmiany mają zostać wprowadzone najdalej rok później (art. 255)²²;

²² Nie musi to jednak – zdaniem autora – oznaczać konieczności zmiany nazwy Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie na np. Warszawski Uniwersytet Ekonomiczny (sugeruje to słowo „może” w art. 3 ustawy). SGH jednak – gdyby chciała – miałaby do tego prawo (związane z możliwością nadawania doktoratów przez kolegia).

- Nauczyciel akademicki pracujący na więcej niż dwóch etatach przed 1 września 2005 r. może nadal tak pracować przez kolejnych dwanaście miesięcy, pod warunkiem zawiadomienia rektora do 1 grudnia 2005 roku.

Część przepisów wchodzi w życie z rocznym opóźnieniem, np. większość rozdziału *Pracownicy uczelni, Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli akademickich, Wynagrodzenia i inne świadczenia dla pracowników uczelni*. Ponadto, minister nie zdążył wydać przed 1 września br. rozporządzeń do Ustawy, podpisanej przez Prezydenta RP 22 sierpnia 2005 r. W praktyce zatem duża część Ustawy będzie obowiązywała dopiero od kolejnego roku akademickiego.

Podsumowanie

Po pozostawaniu względnie odizolowanym światem przez bardzo długi okres, zarówno w relacjach do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z zagwarantowanymi funduszami i statusem chronionym poprzez wzgląd na ich autonomię, europejskie uniwersytety przeszły przez drugą połowę XX wieku faktycznie bez stawiania pytań dotyczących roli czy charakteru ich wkładu do społeczeństwa²³. Wyzwania współczesności jednak wymagają podjęcia szerszych zmian w szkolnictwie wyższym. Próby takie na skalę całej Europy dokonywane są w ramach Procesu Bolońskiego. Próbuje się zaadaptować do europejskiego systemu edukacji wyższej najlepsze doświadczenia światowe, zachowując jednak lokalną (tu: regionalną) specyfikę. Przykładem jest to, że *Deklaracja Bolońska* bazuje na anglosaskim modelu edukacji, dzielącym studia na dwa etapy: licencjacki i magisterski, a z systemu kontynentalnego jednak pozostawiono możliwość uzyskania magisterium bez wcześniejszego dyplomu licencjata w trakcie jednolitych studiów.

Powyżej prześledzone zostały działania mające na celu dostosowanie polskiego systemu szkolnictwa wyższego do postanowień *Deklaracji Bolońskiej*. Eurydice komentuje, że (planowana wówczas) ustawa daje większe możliwości uczelniom do kształtowania swoich jednostek organizacyjnych, oferowania nowych przedmiotów i kierunków studiów we współpracy z innymi uczelniami lub jednostkami naukowymi (w tym z zagranicą)²⁴. Z drugiej strony, pod względem najczęściej powtarzających się mankamentów szkolnictwa wyższego wskazywanych przez Eurydice, Polskę można porównać z Bułgarią, Chorwacją, Serbią i Czarnogórą, a zatem z krajami, które nie wchodzą (jeszcze) w skład Unii Europejskiej.

Zdaniem autora, z analizy nowej Ustawy można wyciągnąć następujące wnioski:

- Uchwalenie nowej Ustawy o szkolnictwie wyższym było niezbędne, ze względu m.in. na „zestarzenie się” poprzedniej ustawy i jej nieprzystawanie do nowych warunków oraz wymagań Procesu Bolońskiego;
- Ustawa dostosowała, ogólnie rzecz biorąc, polski system edukacji do wytycznych zawartych w *Deklaracji Bolońskiej*;
- Unia Europejska nie zaprzestała poszukiwania kierunków dalszych zmian w szkolnictwie wyższym;

²³ *Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge*, Commission of the European Communities, Bruksela, 05.02.2003.

²⁴ *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process*, EURYDICE, Bruksela 2005.

- Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym w bardzo ograniczonym zakresie odpowiada na długofalowe wyzwania (pozytywnym przykładem „wyjścia w przyszłość” jest umożliwienie utworzenia samorządów doktorantów i ich ogólnopolskiej reprezentacji); pojawia się już teraz potrzeba prac nad nową ustawą, gdyż – jak pokazują to nasze doświadczenia – proces prac nad ustawą może trwać długo;
- Nowa Ustawa powinna w większym stopniu skończyć z reliktnymi przeszłości, kierując się w stronę bardzo konkurencyjnego, anglosaskiego modelu edukacji wyższej (z większym naciskiem na wzorce amerykańskie niż brytyjskie);
- Postępy poczynione przez Polskę w zakresie zwiększania dostępu do szkolnictwa wyższego i liczby absolwentów uczelni wyższych są imponujące – przy uwzględnieniu tak krótkiego okresu, w jakim się to stało; wyzwaniem natomiast pozostaje kwestia jakości.

Władze naszego kraju i środowiska naukowe nie powinny jedynie odpowiadać na działania podejmowane w Unii czy bieżące procesy zachodzące w kraju, ale powinny same poszukiwać sposobów zwiększenia jakości szkolnictwa wyższego.

Możliwe, dalsze kierunki działań i zalecenia dla polityki społeczno-gospodarczej:

- Zwiększenie konkurencji między uczelniami i ich jednostkami w zakresie pozyskiwania środków na badania;
- Mniej administracyjne podejście do kwestii badań naukowych, a bardziej praktyczne;
- Zwiększenie konkurencyjności w zakresie zatrudnienia na uczelni (otwarte konkursy na stanowiska, przy czym zwiększeniu obowiązków i wydajności pracy naukowców powinno towarzyszyć podwyższenie ich płac, co będzie możliwe po wprowadzeniu systemów motywacyjnych i zniesieniu górnych widełek płac);
- Zwiększenie nakładów na szkolnictwo wyższe;
- Zwiększenie nadzoru nad uczelniami: włączenie w to osób z zagranicy, przedstawicieli regionalnych i lokalnych środowisk, biznesu;
- Zwiększenie powiązań uczelni z praktyką i otoczeniem lokalnym/regionalnym;
- Wspieranie mobilności naukowców (zwłaszcza młodych), przy wprowadzeniu zatrudniania na podstawie kontraktów (bez zatrudnienia dożywotniego);
- Ustawowe skrócenie ścieżki kariery naukowej (niepozostawianie tego statutom uczelni), zmniejszenie okresu wymaganego do uzyskania samodzielności w prowadzeniu badań – by przypadła on na najbardziej produktywny dla naukowca okres życia²⁵;
- Dalsze dbanie o wysokie standardy moralne reprezentowane przez osoby ze środowiska naukowego;

²⁵ Dwadzieścia lat do habilitacji naprawdę nie jest standardem europejskim. Standard europejski jest taki, że w wieku trzydziestu, a najwyżej trzydziestu pięciu lat człowiek musi być (...) pełnoproduktywnym. U nas pełnoproduktywny staje się w wieku lat pięćdziesięciu siedmiu. Trzeba przewyżczyć nasze, nie najlepsze obyczaje w świecie nauki, w świecie życia uniwersytetów. – senator Zygmunt A. Cybulski (przewodniczący Komisji Spraw Unii Europejskiej Senatu RP), wypowiedź w trakcie dyskusji podczas konferencji *Strategia Lizbońska – nowe wyzwania dla Polski*, 8 marca 2005 r., Senat RP; cytat z książki: *Strategia Lizbońska – nowe wyzwania dla Polski*, materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Spraw Europejskich pod patronatem Marszałka Senatu prof. Longina Pastusiaka 8 marca 2005 r., Kancelaria Senatu, Warszawa 2005, s. 91.

- Zmniejszenie liczby tytułów, stanowisk i stopni naukowych; przyznawanie ich wyłącznie na podstawie osiągnięć naukowych (zwłaszcza międzynarodowych) czy postępów dydaktycznych, ocenianych przez jawnych ekspertów (w tym z zagranicy);
- Ułatwienie uznawalności w Polsce uzyskanych za granicą stopni i stanowisk, w przypadku możliwie wszystkich uczelni, które klasyfikowane w światowych rankingach są powyżej naszych.

Ponadto, potrzebne są zmiany w strategii alokacji funduszy budżetowych na edukację: przeniesienie akcentów z kształcenia na poziomie podstawowym i średnim (oraz przedszkolnym), na szkolnictwo wyższe – zwłaszcza techniczne (informatyczne). Zdaniem autora, powinno to zostać poprawione w *Narodowym Planie Rozwoju 2007–2013*²⁶.

Nowa Ustawa o szkolnictwie wyższym nie poprawi znacząco konkurencyjności polskiego szkolnictwa wyższego, nie przyczyni się w zauważalnym stopniu do zwiększenia rozwoju gospodarczego kraju. Porządkuje prawodawstwo w zakresie szkolnictwa wyższego, dostosowując je do wymogów *Deklaracji Bolońskiej* i przemian, które zaszły od czasu uchwalenia poprzedniej ustawy. Odpowiada raczej na dotychczasowe potrzeby zgłaszane przez środowisko. Nie wychodzi jednak swoją perspektywą daleko w przyszłość: nie wydaje się zatem, że przyczyni się do wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki. Należy więc rozpocząć prace nad kolejną ustawą, tym razem z większym uczestnictwem międzynarodowych środowisk naukowych, organizacji pozarządowych i przedsiębiorstw.

Bibliografia

- M. Bujara, *Minister odwołuje rektora Jarosza za patologię*, „Gazeta Wyborcza”, 8 września 2005 r.
- Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge*, Commission of the European Communities, Bruksela, 5 lutego 2003 r.
- R. Czeladko, M. Kula, *Walczą o studia*, „Gazeta Wyborcza”, 14 lipca 2005 r.
- Education at a Glance 2004 – Tables*, OECD, 2004, www.oecd.org
- Education at a Glance OECD Indicators - 2004 Edition*, OECD, Paryż 2004.
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process*, EURYDICE, Bruksela 2005.
- A. de la Fuente, A. Ciccone, *Human capital in a global and knowledge-based economy*, Final report for DG Employment and social affairs, Komisja Europejska, 2002.
- A. Havas, *Knowledge-intensive activities versus high-tech sectors: learning options and traps for Central European policy-makers*, [w:] K. Piech, S. Radosevic (red.), *The Knowledge-based Economy in Central and Eastern Europe: Countries and Industries in a Process of Change*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke (UK) i Nowy Jork 2006 (w przygotowaniu).
- Main Science and Technology Indicators*, OECD, Paryż 2003.
- OECD, Education at a Glance OECD Indicators – 2004 Edition*, OECD, Paryż 2004.
- OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2003*, OECD, Paryż 2003.
- H.A. Patrinos, G. Psacharopoulos, *Returns to Investment in Education: A Further Update*, “Policy Research Working Paper Series” 2002, nr 2881, The World Bank.

²⁶ (...) nie powinno być tak, jak to jest zapisane w *Narodowym Planie Rozwoju*, że trzeba wspierać edukację przedszkolną. Należy przede wszystkim wspierać edukację na poziomie wyższym (...), bo ona tworzy wartość dodaną w gospodarce itd. W *Narodowym Planie Rozwoju* wspomina się tylko o naukach ścisłych, ale już na przykład nie mówi się o informatyzacji (...) – wypowiedź autora opracowania na powyższej konferencji. Ibidem, s. 82.

PISA Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003, OECD, Paryż.

Strategia Lizbońska – nowe wyzwania dla Polski, materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Spraw Europejskich pod patronatem Marszałka Senatu prof. Longina Pastusiaka 8 marca 2005 r., Kancelaria Senatu, Warszawa 2005.

Netografia

Biuletyn nr 4238/IV Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży /nr 233/, <http://stryjewski.pl/komisja-enim/05-03/050301-bkenim-233.html> [12.09.05].

Czy habilitacja jest potrzebna?, <http://www.oil.org.pl/xml/oil/oil68/gazeta/numery/n2004/n200412/n20041227> [12.09.05].

A. Koczyk, *Nowa ustawa na nowy rok akademicki*, 22 sierpnia 2005, http://www.psrp.org.pl/?sub=artykul&id_aktualnosci=851 [12.09.05].

Nowa ustawa, Biuletyn Komisji Zakładowej „Solidarność” Politechniki Warszawskiej, 6 lipca 2003 r., <http://www.solidarnosc.pw.edu.pl/biuletyn/6.07.03.html> [12.09.05].

The Bologna process. Next stop Bergen 2005, http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.

Top 500 World Universities, Academic Ranking of World Universities 2005, Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University (http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005_Top100.htm).

J. Woźnicki, *Trzeba posprzątać na uczelni*, „Przegląd”, 16 marca 2004, <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=6289> [12.09.05].

Źle z uniwerkiem. Nowa ustawa żąda uprawnień do doktoryzowania w 12 dyscyplinach, „Nowiny”, 31 sierpnia 2005, <http://www.gcnowiny.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20050831/DLASTUDENT/50830019> [12.09.05].

Nowe Prawo o szkolnictwie wyższym a Konstytucja

Pytanie o potencjalne „szanse i zagrożenia” generowane przez nowe *Prawo o szkolnictwie wyższym* bezpośrednio wiąże się z pytaniem o to, jaki powinien być stopień ingerencji państwa w szkolnictwo wyższe w ogóle.

Zgodnie z zasadami techniki prawodawczej – ustalonej Rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów – tworzenie projektu ustawy musi być poprzedzone wyznaczeniem i opisaniem stanu stosunków społecznych w dziedzinie wymagającej interwencji organów władzy publicznej oraz wskazaniem pożądanego kierunku ich zmiany. Praca nad projektem ustawy powinna być także poprzedzona ustaleniem potencjalnych, prawnych i innych niż prawne, środków oddziaływania, umożliwiających osiągnięcie zamierzonych celów. Można oczywiście odrzucać taki sposób myślenia o tworzeniu ustaw, uznawać go za niesłuszny, ale prawo jest prawem.

Ponieważ nowa Ustawa istnieje, należy zakładać, że jej powstanie poprzedzone było wspomnianymi działaniami. Co wiadomo o stanie stosunków społecznych w zakresie szkolnictwa wyższego i dlaczego wymagają one interwencji organów władzy publicznej? Jakie są pożądane kierunki zmian wynikające z Ustawy? Czy nie były możliwe potencjalnie inne, prawne lub inne niż prawne, środki oddziaływania, prowadzące do dokonania tychże zmian?

Z lektury Ustawy i komentarzy towarzyszących jej uchwaleniu wnioskować można, iż zasadnicze problemy polskiego szkolnictwa wyższego wynikały z jego żywiołowego rozwoju ilościowego, nieodpowiadającego mu tempa zmian jakości oraz braku jednorodności prawa.

Po uchwaleniu nowej Ustawy, jako zasadnicze kierunki zmian, wskazywano bowiem konieczność ujednoczenia prawa i zapisania w jednej ustawie przepisów regulujących działanie szkół wyższych różnego typu (publicznych i niepublicznych, akademickich i zawodowych) oraz ograniczenie swobody zatrudniania się w celu podniesienia jakości procesów nauczania.

Czy nowe przepisy rozwiążą problemy? W mojej opinii więcej tu zagrożeń niż szans.

Po pierwsze: samo zestawianie uczelni publicznych i niepublicznych jako mających działać na podobnych zasadach nie jest uprawnione ze względu na zapis w art. 70. Konstytucji. Wyraźnie wskazuje on na odrębność uczelni publicznych. Faktyczne ujednoczenie prawa szkół wyższych może nastąpić po zmianie tego przepisu. Co więcej, nowa Ustawa w pewnym sensie uprzywilejowuje uczelnie niepubliczne – dając im prawa, a nie obciążając obowiązkami uczelni publicznych (na przykład biblioteki uczelni publicznych są bibliotekami publicznymi, a więc otwartymi dla wszystkich). Co więcej, z Konstytucji trudno wywnioskować konieczność równoważności dyplomów uczelni różnego typu, a wprowadzenie przez nową Ustawę różnorodności nazewnictwa uczelni („uniwersytet”, „uniwersytet z przymiotnikiem”, „akademia” itd.) zaprzecza

takiej równoważności. Mimo tego wszystkie dyplomy – zgodnie z Ustawą – są jednakowe, bo „państwowe”.

Po drugie: utrzymano w Ustawie patologiczny przepis mówiący o możliwości pobierania czesnego od studentów studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Oczywiście Konstytucja wskazuje, iż Ustawa może dopuścić odpłatne świadczenie *niektórych usług edukacyjnych*, ale trudno zaakceptować to, że studia w trybie zaocznym lub wieczorowym (zarówno licencjackie, magisterskie, doktoranckie, jak i wszystkie podyplomowe) w uczelniach publicznych są *niektórymi usługami edukacyjnymi*. Szczególnie, jeśli studentów korzystających z tych „niektórych” usług jest prawie połowa. W mojej opinii, twórcy Ustawy w tym miejscu nie dostrzegli istoty *stanu stosunków społecznych* w tym zakresie, a w związku z tym nie zaproponowali możliwych kierunków *interwencji władz publicznych*.

Po trzecie: wprowadzenie jednolitego prawa obowiązującego wszystkie uczelnie połączone zostało ze znaczącymi zmianami w finansowaniu szkół wyższych. Zniesiono istniejące wcześniej dofinansowywanie studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych, a wprowadzono możliwość pokrywania części czesnego w uczelniach niepublicznych. Takie zapisy na pewno nie są realizacją konstytucyjnej wytycznej *zapewniania obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia*. Byłby takim rozwiązaniem „bon edukacyjny”, ale Ustawa nic takiego nie proponuje.

Po czwarte: wprowadzenie ograniczenia w zatrudnianiu się w różnych uczelniach i ograniczenie możliwości prowadzenia działalności gospodarczej przez nauczycieli akademickich wbrew zamiarom i oczekiwaniom autorów Ustawy nie sprzyja podniesieniu jakości procesów dydaktycznych. Możliwe skutki takich zapisów ustawowych to:

- ograniczenie możliwości studiowania (a to jest zaprzeczeniem wspomnianej wcześniej zasady konstytucji o równym i powszechnym dostępie do wykształcenia) ze względu na to, że tak zwana „wieloletowość” dotyczy stosunkowo wąskiej grupy nauczycieli akademickich, związanych z wybranymi typami najpopularniejszych kierunków studiów. Wieloletowość jest przecież skutkiem popytu na te kierunki studiów. Jej ograniczenie nie spowoduje zmian w zainteresowaniach kandydatów na studia!
- mnożenie się nowych, nieprzewidzianych Ustawą form prowadzenia zajęć.

Tak więc, wracając do pytań wynikających z zasad tworzenia prawa, zarówno diagnoza stanu *stosunków społecznych*, jak i proponowane Ustawą metody ingerencji organów władzy publicznej nie odpowiadają wyzwaniom stawianym polskiemu szkolnictwu wyższemu przez globalny rynek edukacji. Jest to istotne, gdyż jak pisze D. Antonowicz: *Współcześnie uniwersytety stały się elementami kontynentalnej, a w wielu aspektach globalnej konkurencji o granty, kontrakty konsultacyjne czy nabór najlepszych studentów, a demokratyczny sposób rządzenia uczelniami z natury rzeczy ma charakter zachowawczy, będąc wynikiem chybliwych kompromisów pomiędzy grupami interesów*¹. I rozwiązania problemów wynikających z konieczności sprostania takiej, globalnej konkurencji Ustawa nie proponuje.



¹ D. Antonowicz, *Dylematy szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Ius et Lex” 2005, nr 1.



Prezentacja zebranych tez – głos środowiska

Anna Murdoch (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie)


Teza, którą nadesłałam, dotyczy bardzo szerokiego zagadnienia, tzn. „Etyki na uniwersytecie”. Celowo dokonałam takiego wyboru, aby wywołać dyskusję. Chodzi mi zwłaszcza o „Etykę jako przedmiot”, czyli o to, jak uczymy etyki, a ogólniej o „Etykę w środowisku akademickim i w środowisku uniwersyteckim”. W ramach tego zagadnienia chciałabym zaakcentować trzy kwestie, a mianowicie: „Jak uczymy etyki?”, „Jak realizujemy etykę w środowisku akademickim?” i „Jak przekazujemy etykę poprzez nauczanie?”. Tu odwołam się do Ustawy i do standardów, które ona proponuje. Myślę, że jeżeli już mamy podstawę prawną – bez względu na to, jakie ma ułomności i zalety – to być może jest teraz czas, żeby zacząć się zastanawiać nad etyką właśnie w nauczaniu, profesjonalizmem, etyką i standardami etycznymi w nauczaniu akademickim, kierując się pewnymi podstawami prawnymi, czyli ja tu widzę pewien sens, mianowicie to, że mamy jakiś fundament. Natomiast rzeczy typu plagiat, nieetyczne postępowanie nauczycieli akademickich, o których była tu mowa, należałoby skierować raczej na inne tory dyskusji. Być może na następną konferencję, poświęconą właśnie etyce na uniwersytecie i zorganizowaną na fundamencie tego, co już jest, żeby nie wyważać otwartych drzwi. Takie dyskusje od jakiegoś czasu toczą się również w środowiskach międzynarodowych. Oczywiście dotyczą one między innymi takich spraw, które są w naszej ustawie też przewidziane, czyli np. plagiatu bądź praw autorskich w związku z rozwojem Internetu. Myślę, że warto by się przyjrzeć, jak inne kraje rozwiązały te zagadnienia i również uwzględnić je w dyskusji. Ostatnie moje pytanie kieruję do Państwa: czy jest już czas i miejsce na zorganizowanie takiej konferencji, dyskusji, a być może seminarium? Jeśli tak, to kto mógłby się podjąć organizacji tego przedsięwzięcia?

*Marek Rocki (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,
Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych)*

Myślę, że właśnie Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych jest dobrym adresatem, tym bardziej, że takie seminaria, pod auspicjami Fundacji, były prowadzone przez ostatnie półtora roku w SGH. Powstał kodeks, koncepcja kodeksu etyki, która miała być prezentowana i przyjmowana na senatach Akademii Ekonomicznych.

Zenon Foltynowicz (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu)

Kiedy formułowałem swoje tezy, byłem pod wpływem lektury nowej Ustawy, zwłaszcza punktu dotyczącego liczby recenzentów w przewodzie habilitacyjnym i postępowaniu o przyznanie tytułu naukowego. Według tej Ustawy dwóch recenzentów powołuje Rada Wydziału,



dwóch wyznacza Centralna Komisja ds. Tytułów i Stopni Naukowych – nie ma jednak wytycznych, w jaki sposób Rady Wydziału mają to realizować. Myślę, że w najbliższym czasie takie wytyczne zostaną sformułowane, ale również jest inny aspekt tego problemu. Nie ma praktycznie wytycznych, jak powinno prawidłowo przebiegać kolokwium habilitacyjne. Wiele jednostek realizuje to tradycyjnie. Czasami Centralna Komisja zwraca uwagę, że powinny być zachowane pewne elementy. Wydaje mi się, że przy okazji regulowania sposobu powoływania recenzentów, również dobrze byłoby gdyby wyszło rozporządzenie mówiące o tym, jaki jest prawidłowy przebieg kolegium habilitacyjnego.




Dyskusja

Marek Rocki (*Szkoła Główna Handlowa w Warszawie,
Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych*)

Zanim otworzę dyskusję, chciałbym podzielić się jeszcze kilkoma refleksjami dotyczącymi nowej Ustawy. Myślę, że pewnym uszczerbkiem dyskusji, która toczyła się w trakcie przygotowywania Ustawy i później gdy dyskutowano o niej w sejmie, było to, że skupiła się ona na dwóch, wcale nie najistotniejszych, kwestiach.

Rzecz, która moim zdaniem jest ważna, lecz w ogóle nieistotna z punktu widzenia tej Ustawy, jest lustracja. Dyskusja publiczna skupiła się zaś właśnie na lustracji. Drugą, najczęściej dyskutowaną kwestią związaną z Ustawą – stanowiącą dla niektórych główny argument za jej wprowadzeniem – była wieloletowość. Osobiście jestem głębokim przeciwnikiem ograniczeń w tym zakresie, dlatego że patrzę na to z punktu widzenia popytu. Liczba etatów, które są wypełniane przez nauczycieli akademickich, wynika z tego, że jest popyt na kształcenie i jeśli generujemy ograniczenia od strony podaży, to znaczy, że ograniczamy możliwości uczenia się młodzieży. I to uważam za błąd. Jeśli uczelnie państwowe – te, które są finansowane z budżetu – nie mogą zapewnić liczby miejsc stosownej do popytu, to nauczyciele akademicy wypełniają swoją misję w innych uczelniach. Jest to, moim zdaniem, pewna sprzeczność logiczna, ale nie to uważam za zasadnicze w tej Ustawie. Dyskusja publiczna nie dotyczyła w ogóle dwóch kwestii, które uważam za fundamentalne, a na które nikt nie zwrócił uwagi – nie wiem, czy przypadkowo, czy też był to zabieg świadomy i celowy. Po pierwsze, ta Ustawa wprowadza państwowe dyplomy, o czym do tej pory nie było mowy. To, że dyplomy są państwowe po części wynikało z rozporządzenia ministra i właściwie tylko dlatego, że było powiedziane, że na dyplomie ma być orzeł w koronie. Teraz jest napisane: *uczelnia ma prawo do wydawania dyplomu państwowego*. To oznacza, że wszystkie dyplomy są jednakowe. Obecnie obowiązujący wzór wygląda w ten sposób, że na górze są kropczki, pod którymi jest napisane „nazwa uczelni”. Dla kogo to napisano? Z tego by wynikało, że jeżeli tu jest napisane o góry np. Uniwersytet Jagielloński, to pracodawca, biorąc ten dyplom do ręki, zastanawia się, co to jest „Uniwersytet Jagielloński”. To chyba jest nazwa uczelni. Rozumiem także, że powinna tu znaleźć się wskazówka: „tu wpisać nazwę uczelni”. To jest drobiazg, bo to tylko wzór dyplomu. Natomiast to, że dyplom jest państwowy dla wszystkich uczelni, oznacza już, że wszystkie dyplomy co do rangi są jednakowe. Co ciekawe, indeks może być opatrzony godłem uczelni – to Ustawa dopuszczała i dopuszcza – a dyplom nie. Dlaczego ważne jest, że dyplom jest państwowy? Dlatego, że to wprowadza konieczność i możliwość kontroli. To jest po to, żeby można było kontrolować uczelnie co do standardów, ale oceniając również wszystkie inne aspekty.



I druga rzecz, która jest bardzo ważna. Zmieniono zasady finansowania. Zmiana jest korzystna dla uczelni niepaństwowych, a niekorzystna dla uczelni państwowych. Wynika to z tego, że do tej pory algorytmy podziału dotacji budżetowej przewidywały, że studia zaoczne w uczelniach publicznych są w pewnej części dofinansowywane. W moim przekonaniu to było uzasadnione, gdyż istnieją koszty stałe funkcjonowania publicznej uczelni wyższej, związane np. z działaniem biblioteki. Książki są kupowane niezależnie od tego, ilu jest studentów i w jakim trybie się uczą, po prostu pewna pula książek musi być kupowana, a czasopisma prenumerowane, gdyż biblioteki uczelni publicznych są otwarte dla każdego. W nowej Ustawie studentów zaocznych z założenia nie uwzględnia się przy wyznaczaniu kwoty dotacji. Z drugiej strony dofinansowane ma być czesne studentów studiów dziennych w uczelniach niepaństwowych. Przypuszczam, że globalna pula środków budżetowych, przeznaczona na szkolnictwo wyższe, znacząco nie wzrośnie, a więc to co ma być przeznaczone na finansowanie czesnego w szkołach prywatnych, zostanie zabrane z państwowych. Z tego wynika, że aby uzupełnić ten uszczerbek w przychodach, musi wzrosnąć czesne na uczelniach państwowych. A co za tym idzie – spadnie liczba studentów, bo to wynika z praw ekonomii i elastyczności cenowej popytu. Kontynuując to rozumowanie: z innych przepisów wynikają proporcje pomiędzy liczbą studentów a liczbą pracowników. A więc jeśli spadnie liczba studentów, to konsekwencją tego będzie spadek liczby pracowników. Z tego wynika, że nastąpiły zmiany bardzo daleko idące, które w ogóle nie zostały zauważone.

*Łukasz Turski (Centrum Fizyki Teoretycznej PAN,
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)*

Mam szereg takich różnych ciekawostek, które zostały zapisane w Ustawie, a których nie jestem w stanie zrozumieć. Jeden z artykułów wprowadza, na przykład, możliwość pobierania opłat za nauczanie w języku obcym. Czy zatem na studiach dziennych w uniwersytecie, w którym zajęcia z japonistyki i wykłady z literatury japońskiej prowadzi w języku japońskim wykładowca sprowadzony z Japonii, można pobierać od studentów opłaty, czy też nie? Jest to przecież wykład prowadzony w języku obcym i można by tak interpretować ten zapis.

Ustawa ta zawiera szereg logicznych sprzeczności. Chciałbym jeszcze dodać coś, czego nie odważyłem się powiedzieć wcześniej. Mianowicie, najgorsze w tym dokumencie jest to, że ta Ustawa została napisana dla odchodzącego wiekowo pokolenia ludzi, takich jak ja. A jakakolwiek ustawa, żeby była dobra, powinna być pisana z perspektywą działania na dwadzieścia, trzydzieści lat. W związku z tym Ustawa o szkolnictwie wyższym powinna być napisana dla ludzi, którzy w tej chwili mają trzydzieści lat, którzy rzeczywiście teraz aktywnie pracują. Tak, żeby oni w warunkach ustabilizowanych przez ustawę mogli zrealizować swoje plany życiowe do mniej więcej mojego wieku, kiedy będą raczej myśleć o ogródkach i przejściu na emeryturę albo o wnukach, których mam. Otóż ta Ustawa w ogóle ignoruje fakt istnienia młodego pokolenia. Jest to ustawa nierozwojowa. Największą niedoskonałością tej Ustawy jest, moim zdaniem, to, że została napisana przez ludzi, którzy widzą działalność akademicką i naukę z punktu widzenia togi okrytej gronostajem. Ustawa ma być stworzona głównie dla tych, którzy od ósmej rano do dziewiątej wieczór pracują w laboratorium.

Jerzy Błazejowski (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego)

Proszę Państwa, Ustawa, jak każde prawo, nie jest doskonała. Powstała w określonych okolicznościach i jest wynikiem pewnego konsensusu, który mógł zostać osiągnięty. Każda kolejna


ustawa będzie powstawała w podobny sposób. Dziś nikt nie tworzy ustaw na wiele lat, ale co najwyżej na kilkanaście. Uchwalona 27 lipca bieżącego roku Ustawa będzie zapewne pełniła swoją rolę przez najbliższe lata, przy – jeśli zajdzie potrzeba – niezbędnych nowelizacjach.

Odnoszę się do kilku konkretnych spraw poruszonych w dyskusji. Nie będę komentował kwestii wieloletowości poruszonej przez profesora Rockiego. Natomiast co się tyczy dyplomu państwowego – był on również w poprzedniej ustawie. Minister ustalał wzór dyplomu i wymagania związane z jego uzyskaniem. Podobne regulacje obowiązują w wielu innych krajach europejskich. Oczywiście można się zastanawiać, czy jest to słuszne, jednak tak zostało przyjęte. Kolejna kwestia to finansowanie studiów. Ponieważ pobieranie opłat za studia pozostaje wątpliwe wobec zapisów konstytucyjnych – należało znaleźć takie rozwiązanie, które nie będzie z Konstytucją kolidowało. Ustawowe rozwiązania są takie, że studia mogą być stacjonarne lub niestacjonarne, i za niestacjonarne można pobierać opłaty, a za stacjonarne – nie. I jeszcze jedna uwaga – w odpowiedzi na wątpliwości profesora Rockiego do zapisów o finansowaniu budżetowym kształcenia – gdyby wszystkie formy studiów finansować, to dotacje dla szkolnictwa niepublicznego w zakresie studiów niestacjonarnych byłyby znacznie wyższe niż przy obecnych zapisach – oczywiście, w przypadku podjęcia decyzji o budżetowym finansowaniu tego sektora. W pewnym sensie obecne zapisy chronią uczelnie publiczne.

Można było usłyszeć wiele głosów, że pewne kwestie nie zostały dostatecznie uregulowane, natomiast inne zostały „preregulowane”. Padło np. pytanie, czy należy regulować procedury postępowania w sprawie habilitacji. Uważam, że w jak najmniejszym zakresie. Uczelnie winny przede wszystkim kierować się własnymi zasadami. Byłbym przeciwny dalej idącym niż obecne regulacjom.

Standardy kształcenia w większości przewidują potrzebę włączenia do programów nauczania treści z zakresu etyki. W dyskusji nad kierunkami studiów często przewija się wątek, że jest ich za mało. Są jednak możliwe specjalności, których nazwy – ustalone przez uczelnie – podaje się na dyplomie. Nie rozumiem, dlaczego podanie specjalności na dyplomie uważa się za mniej ważne niż podanie nazwy kierunku. Ustawa podnosi rangę studiów podyplomowych. W tej chwili mogą być one prowadzone wyłącznie przez uczelnie oraz inne instytucje kształcące. Zapisy ustawowe ograniczają więc możliwości prowadzenia takiego kształcenia przez nieprzygotowane do tego jednostki. Studia podyplomowe mogą być prowadzone w zakresie profilu realizowanych w uczelni kierunków studiów. W świetle tego zapisu np. studia podyplomowe z ekonomii będą mogły prowadzić jedynie jednostki, mające doświadczenie w tym zakresie, a nie każdy, kto chce – jak było do tej pory. W innych przypadkach trzeba mieć zgodę ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Dobre uczelnie będą więc mogły dokształcać absolwentów i to kształcenie będzie chronione. Pan profesor Rocki wspominał o związku kierunków studiów z oczekiwaniami rynku pracy. Otóż tak być powinno, że wyodrębnianie obszarów kształcenia (kierunków studiów) podąża za tymi oczekiwaniami. Osiągnięcie takiego stanu wymaga czasu.

Przewijała się w dyskusji kwestia studiów jedno- i dwustopniowych. Tradycja jednolitych studiów magisterskich nie jest naszą rodzimą tradycją. Kiedyś wszędzie w Europie były studia dwustopniowe. Potem cała Europa, a my za nią, przeszła na studia jednolite. A teraz cała Europa, i my pewnie razem z nią, wracamy do studiów dwustopniowych. W 2010 roku ma zostać podpisana umowa o uznawaniu dyplomów, przynajmniej w krajach Unii Europejskiej. To wynika z komunikatu po niedawnej konferencji w Bergen i dobrze byłoby, abyśmy zharmonizowali nasz system kształcenia z europejskim, aby nasze dyplomy były bez zastrzeżeń uznawane przez innych.



Jeżeli chodzi o zatrudnienie w uczelniach, to możliwe jest ono w różnych formach. Zróżnicowane może być również wynagrodzenie. Proszę zwrócić uwagę, że uposażenie nie musi wynikać wyłącznie z dotacji, ale może być powiększone z dochodów własnych uczelni – wówczas gdy ma ona środki, np. pochodzące z płatnych form kształcenia, na ten cel.

Kształcenie na odległość zostało jedynie zasygnalizowane w Ustawie. Bardziej szczegółowe zapisy będą możliwe w przyszłości. Ten sektor ciągle rozwija się.

Pragnę zapewnić, że nie ma żadnych przeszkód, aby kształcenie odbywało się w językach obcych. W językach obcych mogą też być przygotowywane prace magisterskie i rozprawy doktorskie. Reguluje te kwestie ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawa o języku polskim.

Chciałbym odnieść się do głosu studenta z Uniwersytetu Harvarda. Tak się złożyło, że trzy lata spędziłem w Stanach jako stypendysta w nieco mniejszej rangi uniwersytecie, The Pennsylvania State University. Mogę Pana zapewnić, że w zakresie chemii – którą reprezentuję – nie mamy problemu, aby zaistnieć w czasopismach amerykańskich czy o zasięgu międzynarodowym. Gorzej jest z patentami, ale i tu wiele jest nazwisk z Polski. Nie czujemy się więc gorsi. Natomiast nie przenosiłbym amerykańskiego systemu kształcenia do nas, ponieważ jest on inny niż systemy europejskie. Może najbardziej podobny do amerykańskiego jest system angielski. Ale nawet ten ma swoje osobliwości. Przede wszystkim uczelnie amerykańskie działają na zasadach rynkowych, otrzymują lub nie dotacje ze środków publicznych i muszą zgromadzić środki na swoje funkcjonowanie. U nas uczelnie publiczne funkcjonują głównie dzięki dotacjom budżetowym.

Organizacja procesu kształcenia jest różna w różnych krajach europejskich. Finlandia, na przykład, ma względnie liberalny system kształcenia. Minister ustala tylko listę kierunków studiów. W innych krajach minister zatwierdza programy studiów. U nas system jest pośredni. Ustalane są standardy – reguły kształcenia – a programy nauczania przygotowują uczelnie. Proponowałem kiedyś opcję bez standardów, ale z programami, które zatwierdzałby minister – jak czynią to np. Włosi. Propozycja ta nie zyskała uznania. Może kiedyś wypracujemy lepsze rozwiązania.

Kolejny z podejmowanych problemów dotyczył roli kanclerza. Otóż kanclerz ma być bardziej menedżerem, a mniej urzędnikiem i w tym duchu została pomyślana jego funkcja. Być może nie jest to wyraźnie wyartykułowane w Ustawie, ale chodzi o to, aby w przyszłości zbliżyć się do systemu, w którym sprawami administracyjnymi i finansowymi zajmuje się osoba kompetentna. Nie zawsze przygotowany jest do tego rektor. Przyszły kanclerz winien być profesjonalistą umiejącym pozyskać fundusze dla uczelni.

A na koniec jeszcze jedna sprawa. Myślę, że dobrze byłoby, aby, zamiast krytykować nową Ustawę, zastanowić się nad tym, jak można ją wykorzystać do lepszego zorganizowania uczelni. W moim przekonaniu Ustawa stwarza wiele nowych możliwości i spróbujmy je znaleźć, w celu usprawnienia funkcjonowania uczelni. Nasze środowisko jest skłonne do nieustannej krytyki. Jeśli nawet można coś zrobić, to nie dostrzega tego, uzasadniając, że Ustawa na to nie pozwala. A tak naprawdę Ustawa pozwala na bardzo wiele. Należy tylko wykazać się inicjatywą co – w naszym środowisku – nie zawsze się udaje. Byłoby moim pragnieniem, abyście Państwo spojrzeli na ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym od tej właśnie strony.

Marek Rocki

Myślę, że pozytywną konkluzją naszego dzisiejszego spotkania i dyskusji powinno być to, że z prezentowanych tutaj bardzo różnych głosów mogą się zrodzić postulaty dotyczące przepisów wykonawczych. Przez kilkanaście lat funkcjonowaliśmy w ramach poprzedniej ustawy i pewne

uczelnie radziły sobie lepiej, a inne gorzej. Jednak ustawie tej towarzyszyły przepisy, które można było zmieniać. Teraz jest o tyle trudniej, że wiele uprzednich rozporządzeń ministerialnych zostało wpisanych do treści nowej Ustawy. Trudność wynika z tego, że rozporządzenie zmienia się łatwiej niż ustawę.

Dziękuję Państwu za obecność i zapraszam z góry na kolejne nasze spotkania pod auspicjami Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, przy współpracy Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, w gościnnych murach Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Dziękuję i do widzenia.

**Dobroczyńcy
Fundacji Promocji i Akredytacji
Kierunków Ekonomicznych**

Bank  BPH



POLSKA WYTWÓRNIA PAPIERÓW WARTOŚCIOWYCH S.A.

PHILIPS

ING  BANK ŚLĄSKI



arcus 