

STUDIA

BIURA ANALIZ SEJMOWYCH
KANCELARII SEJMU

ISSN 2082-0658

3(35) 2013



Nauka
i szkolnictwo wyższe



„Studia BAS” znajdują się w wykazie czasopism naukowych prowadzonym przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla potrzeb oceny jednostek naukowych z przyznaną liczbą 7 punktów.



CEJSH



„Studia BAS” są dostępne w bazach danych BazEkon, C.E.E.O.L., CEJSH, EBSCO Business Source Complete, EBSCO Business Source Corporate Plus oraz w serwisie informacyjnym EMIS.

**POLECAMY RÓWNIEŻ POPRZEDNIE NUMERY KWARTALNIKA
„Studia BAS”**

Repatrianci i polityka repatriacyjna

pod redakcją P. Huta i Ł. Żołądka

Budżet zadaniowy

pod redakcją K. Marchewki-Bartkowiak i Z. Szpringer

Infrastruktura – uwarunkowania rozwoju

pod redakcją M. Gwiazdowicza i J. Krzaka

Finanse Unii Europejskiej

pod redakcją G. Gołębiowskiego

Starzenie się społeczeństwa polskiego

pod redakcją G. Ciury i W. Zgliczyńskiego

Polityka klimatyczna

pod redakcją M. Sobolewskiego

Zadłużenie Polski

pod redakcją G. Gołębiowskiego i Z. Szpringer

Wybrane problemy systemów wyborczych

pod redakcją D. Dziewulaka

Zasada równości i zasada niedyskryminacji

pod redakcją B. Kłos i J. Szymańczak

Innowacyjność polskiej gospodarki

pod redakcją A. Zygierewicz

Wskazówki dla autorów artykułów, plan wydawniczy oraz procedura recenzowania znajdują się na stronie czasopisma www.bas.sejm.gov.pl.

Wersja papierowa niniejszego kwartalnika jest wersją pierwotną (referencyjną).

Studia BAS

Nr 3(35) 2013

Nauka i szkolnictwo wyższe

pod redakcją
Dobromira Dziewulaka

Biuro Analiz Sejmowych
Kancelarii Sejmu

Rada programowa: dr hab. Grzegorz Gołębiowski, prof. WSFiZ – przewodniczący •
prof. Joel I. Deichmann • dr hab. Henryk Dzwonkowski, prof. UŁ •
dr hab. Kamilla Marchewka-Bartkowiak, prof. UEP • dr Dorota Stankiewicz •
dr Zofia Szpringer • dr Piotr Wiśniewski

Kolegium redakcyjne: dr Piotr Russel (redaktor naczelny) • dr Dobromir Dziewulak •
Adrian Grycuk • Mirosław Gwiazdowicz • Bożena Kłos • Monika Korolewska •
Gabryjela Zielińska (sekretarz redakcji)

Redakcja: Teresa Muś

Skład: Janusz Świnarski

© Copyright by Kancelaria Sejmu
Warszawa 2013

Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu
00-441 Warszawa, ul. Zagórna 3
tel. (22) 694 17 53
faks (22) 694 18 65
e-mail: wydawnictwo_BAS@sejm.gov.pl

Wszystkie zamieszczone artykuły są recenzowane.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Żadna część ani całość opracowania nie może być bez zgody wydawcy – Kancelarii Sejmu – reprodukowana, użyta do innej publikacji oraz przechowywana w jakiegokolwiek bazie danych.

ISSN 2082-0658



Wydawnictwo Sejmowe Kancelarii Sejmu
Druk i oprawa: Wrocławska Drukarnia Naukowa PAN

Spis treści

<i>Wprowadzenie</i>	5
Wojciech Dominik <i>Współpraca i transfer wiedzy pomiędzy przedsiębiorstwami a ośrodkami akademickimi</i>	9
Jerzy Wilkin <i>Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform</i>	51
Jerzy Woźnicki <i>Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012</i>	71
Andrzej Kajetan Wróblewski <i>Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach</i>	89
Ewa Chmielecka <i>Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego</i>	107
Zbigniew Marciniak <i>Funkcjonowanie trójszczeblowego systemu edukacji na poziomie wyższym w Polsce</i>	135
Dobromir Dziewulak <i>Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych</i>	149
Anna Marszałek <i>Narodowe Centrum Nauki jako instytucja kreująca nową jakość finansowania badań podstawowych w Polsce</i>	175
Marcin Dąbrowski <i>E-learning w szkolnictwie wyższym</i>	203
Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka <i>Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego</i>	213
Agata Wroczyńska <i>Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań</i>	249

Contents

<i>Introduction</i>	5
Wojciech Dominik <i>Cooperation and knowledge transfer between business and universities in Poland</i>	9
Jerzy Wilkin <i>Funding of the higher education and science in Poland</i>	51
Jerzy Woźnicki <i>Higher education in Poland in the process of transition. Systemic changes in 2007–2012</i>	71
Andrzej Kajetan Wróblewski <i>Polish science in international rankings</i>	89
Ewa Chmielecka <i>The Bologna Process and the Polish Qualifications Framework for Higher Education</i>	107
Zbigniew Marciniak <i>The three-cycle study system in Poland</i>	135
Dobromir Dziewulak <i>Higher education in Poland in the light of educational reports</i>	149
Anna Marszałek <i>National Science Centre and its role in research funding in Poland</i>	175
Marcin Dąbrowski <i>E-learning in higher education in Poland</i>	203
Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka <i>Lifelong learning in higher education institutions. The case of the Open University of the University of Warsaw</i>	213
Agata Wroczyńska <i>Polish student's expectation on the higher education in the light of surveys</i>	249

Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne i postępująca globalizacja powiązane są z powszechnym dostępem do wiedzy. Ta powszechność i łatwość dostępu do informacji, o różnym stopniu jakości i szczegółowości, stawia nowe wyzwania przed nauką i szkolnictwem wyższym. Wyznacznikiem XXI wieku staje się nowy model nauki odpowiadający na konkretne potrzeby społeczne, rynku i gospodarki – model nauki sprzyjający innowacyjności i dostosowany do wymagań współczesności. W ostatnich dziesięcioleciach oprócz nauki również szkolnictwo wyższe przeszło ilościowe i jakościowe przeobrażenie. Najbardziej widoczną zmianą dotyczącą szkół wyższych stała się masowość edukacji, a wraz z nią różnorodność instytucji szkolnictwa wyższego. Dziś od uczelni wyższych oczekuje się, aby nie ograniczały się do wąskiej grupy społecznej korzystającej z przywileju zdobywania wyższego wykształcenia, lecz by były bardziej przedsiębiorcze w formułowaniu misji, dostosowując swoje struktury i działania do oczekiwań społecznych i potrzeb rynkowych. Funkcjonowanie w globalnym i informacyjnym świecie w sposób naturalny zmienia charakter i sposób działania placówek szkolnictwa wyższego, które coraz dynamiczniej poszukują swojego miejsca na rynku.

Nowe wyzwania, przed którymi stoi nauka i szkolnictwo wyższe, generują potrzebę dyskusji o ich celach, modelach, zagrożeniach i perspektywach. Świadomość cywilizacyjnej wagi problemu sprawia, że do powszechnej dyskusji dołączają także autorzy trzeciego w 2013 r. numeru „Studiów BAS” zatytułowanego „Nauka i szkolnictwo wyższe”. Artykuły w nim zebrane nie wyczerpują tytułowej problematyki, jednakże mogą stanowić podłoże i przyczynek do dyskusji nad różnymi zagadnieniami związanymi z przyszłością nauki i szkolnictwa wyższego.

Numer otwiera artykuł **Wojciecha Dominika**, który prezentuje temat dotyczący współpracy i transferu wiedzy pomiędzy przedsiębiorstwami a uczelniami. Przedstawia najnowsze dane charakteryzujące sektor szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie zarządzania wynikami pracy twórczej oraz wynalazczości. Autor formułuje diagnozę stanu oraz uwarunkowań

instytucjonalnych, prawnych i zwyczajowych akademickiej innowacyjności i przedsiębiorczości.

Kolejny artykuł poświęcono wybranym problemom i postulowanym kierunkom reform finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. **Jerzy Wilkin** opisał w nim strukturę systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, dokonał oceny możliwości finansowania badań naukowych i wdrożeń w Polsce ze źródeł unijnych. Przeanalizował przyczyny niskiego poziomu ich wykorzystania przez jednostki naukowe w naszym kraju. Autor przedstawił główne problemy finansowania szkolnictwa wyższego i uzupełnił je o wnioski i rekomendacje w obszarze polityki naukowej i edukacyjnej w Polsce.

Jerzy Woźnicki zaprezentował zagadnienie zmian systemowych, jakie zaszły w polskim systemie szkolnictwa wyższego w latach 2007–2012. Przedstawił silne i słabe strony zmian ustawowych dotyczących szkolnictwa wyższego, nowe działania środowiskowe Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich. W artykule znalazły się też wnioski z analiz i projektów zrealizowanych w *think-tanku* Fundacji Rektorów Polskich i Instytucie Społeczeństwa Wiedzy.

Zagadnieniu pozycji nauki polskiej w międzynarodowych rankingach poświęcony jest artykuł **Andrzeja Kajetana Wróblewskiego**. Autor analizuje cele badań naukowych w zestawieniu z polskimi oczekiwaniami wobec środowiska nauki. Prezentuje podstawowe informacje dotyczące bibliometrii – dyscypliny naukowej zajmującej się pomiarami publikacji naukowych. Odnosi się między innymi do raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Nauka w Polsce 2013”, rankingu wyższych uczelni, pozycji Polski w rankingu opublikowanym przez National Science Board USA oraz Centrum für Hochschuleentwicklung.

Ewa Chmielecka zajęła się problematyką procesu bolońskiego i krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Przedstawiła zmiany, które do polskiego szkolnictwa wyższego wniósł proces boloński. Autorka zaprezentowała koncepcję europejskich i krajowych ram kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego, celów i oczekiwań oraz pierwszych skutków ich wprowadzenia. W podsumowaniu zawarła rekomendacje dotyczące dalszego wykorzystania KRK jako narzędzia lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa.

W artykule poświęconym funkcjonowaniu w Polsce trójstopniowego systemu edukacji na poziomie wyższym **Zbigniew Marciniak** przedstawił genezę trzech etapów studiów. Wiele miejsca poświęcił na omówienie rozwiązań prawnych oraz mechanizmów wdrożenia tego modelu w polskim szkolnictwie wyższym.

Dobromir Dziewulak zaprezentował problematykę funkcjonowania szkolnictwa wyższego w aspekcie przemian cywilizacyjnych zachodzących na świecie i Polsce. W artykule omówił raporty oświatowe międzynarodowych organizacji, w których wskazano priorytety rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego na najbliższe dekady. Na tym tle w drugiej części artykułu autor przedstawił syntetyczne informacje na temat dotychczasowych reform i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie od 1918 r. do 2013 r.

Narodowe Centrum Nauki (NCN) jako instytucja kreująca nową jakość finansowania badań podstawowych w Polsce to temat, który podjęła **Anna Marszałek**. Autorka przedstawiła dotychczasową działalność NCN. Szczególny nacisk położyła na rolę, jaką w procesie wyłaniania projektów pełnią koordynatorzy dyscyplin powołani na mocy ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o NCN. Opisała strukturę organizacyjną Centrum, rolę koordynatorów dyscyplin, procedurę oceny składanych wniosków oraz przedstawiła bilans dotychczasowej działalności NCN.

Marcin Dąbrowski zajął się problematyką *e-learningu* w szkolnictwie wyższym jako coraz bardziej istotną formą kształcenia akademickiego na świecie. Przedstawił oczekiwania stawiane przez odbiorców wobec *e-learningu* i uwarunkowania, jakim podlega e-edukacja. Zaprezentował stan prawny oraz zasady organizacji kształcenia na odległość.

Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka zmierzyła się z tematem rozwoju kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Przedstawiła ideę edukacji całościowej oraz polskie ustawodawstwo w tym zakresie. Omówiła praktyczne rozwiązania realizowane w formie uniwersytetów otwartych oraz uniwersytetów trzeciego wieku.

Zeszyt zamyka artykuł **Agaty Wroczyńskiej**. Autorka dokonała analizy oczekiwań współczesnych studentów wobec uczelni wyższych. Podjęła próbę przeglądu wybranych badań kandydatów na studia, studentów i absolwentów polskich uczelni wyższych odnośnie do uwarunkowań decyzji edukacyjnych młodych ludzi. Przedstawiła diagnozę stanu szkolnictwa wyższego w kontekście jego umasowienia. Zaprezentowała wyniki badań dotyczące wpływu planów zawodowych studentów na ich decyzje o wyborze uczelni.

Warszawa, lipiec 2013 r.

Dobromir Dziewulak

Wojciech Dominik*

Współpraca i transfer wiedzy pomiędzy przedsiębiorstwami a ośrodkami akademickimi

Cooperation and knowledge transfer between business and universities

in Poland: The paper looks at the questions related to the cooperation between business and academia, as innovation and research and development (R&D) play an important role in the development of knowledge-based economy and competitiveness of enterprises. In the article the author discusses, inter alia, the role of innovation, scope and forms of cooperation between private sector and academia, patents granted to the Polish institutions, as well as R&D financing and technology transfer centers (institutions that create links between science and business in order to commercialize research outputs).

Słowa kluczowe: *badania i rozwój, innowacje, Polska, szkolnictwo wyższe, transfer technologii*

Keywords: *research and development, innovation, Poland, higher education, technology transfer*

* Profesor dr hab., fizyk, dyrektor Uniwersyteckiego Ośrodka Transferu Technologii na Uniwersytecie Warszawskim; e-mail: dominik@fuw.edu.pl.

Wstęp

Wymiana wiedzy oraz współpraca przedsiębiorców i jednostek akademickich są ważnymi czynnikami warunkującymi ogólny rozwój cywilizacyjny społeczeństw, w tym szczególnie rozwój gospodarczy. W gospodarce opartej na wiedzy siłą gospodarczą wiąże się z konkurencyjnością, na którą bezpośrednio wpływa innowacyjność, rozumiana jako postawa twórcza w myśleniu i działaniu. Innowacje stanowią nową, i dla organizacji, i społeczności, wartość wprowadzoną przez człowieka w przestrzeni gospodarczej i społecznej, która dotyczy celów lub sposobów realizacji. Stąd innowacje mogą mieć

charakter zarówno techniczny, jak i organizacyjny czy metodyczny. Wśród innowacji technicznych wyróżniamy innowacje konstrukcyjne (związane z nowymi produktami lub nowymi cechami produktów istniejących) oraz procesowe (związane ze sposobami wytwarzania produktów). W ujęciu mikroekonomicznym innowacyjność gospodarki określa się jako: *zdolność i motywację przedsiębiorstw do ustawicznego poszukiwania i wykorzystywania w praktyce wyników prac badawczych i rozwojowych, nowych koncepcji, pomysłów i wynalazków*¹. Powyższa definicja oznacza, że to działalność przedsiębiorstw jest źródłem innowacyjności gospodarki. Stopień innowacyjności mierzy się najczęściej poziomem nakładów na badania i rozwój, aktywnością wynalazczą oraz tzw. wskaźnikiem kapitału ludzkiego.

Najnowszy raport *Innovation Union Scoreboard 2013* potwierdza bardzo słabą i stale słabnącą pozycję Polski w rankingu innowacyjnych państw europejskich – Polska znajduje się w grupie najsłabszych pod względem innowacyjności krajów z perspektywą obniżania pozycji w kolejnych latach². Dynamika rocznego wzrostu wskaźnika innowacyjności Polski (0,4%) mierzona w latach 2008–2012 jest najniższa w Europie. Raport zalicza Polskę do grupy państw o efektywności innowacyjnej zdecydowanie poniżej europejskiej średniej – grupy nazwanej uprzejmie „skromnymi innowatorami” (wykres 1).

Szczegółowa analiza kluczowych cząstkowych wskaźników innowacyjności ilustruje mocne i słabe strony Polski oraz ewentualny potencjał wzrostu (wykres 2). Względna siła motoryczna innowacyjności oraz potencjał rozwojowy Polski związane są wyłącznie ze wskaźnikiem zasobów kapitału intelektualnego (mierzonym jako udział młodych ludzi z wykształceniem średnim i wyższym w populacji) oraz wskaźnikiem nakładów inwestycyjnych przedsiębiorstw niezwiązanych z zadaniami badawczo-rozwojowymi (B+R). Pod względem wartości pozostałych wskaźników określających innowacyjność Polska plasuje się zdecydowanie poniżej średniej europejskiej, a pod względem liczby publikacji naukowych powstających we współpracy badawczej publiczno-prywatnej czy stopnia innowacyjności związanej z własną działalnością badawczo-rozwojową przedsiębiorstw wskaźniki są żałośnie niskie w porównaniu nawet z przeciętną europejską³.

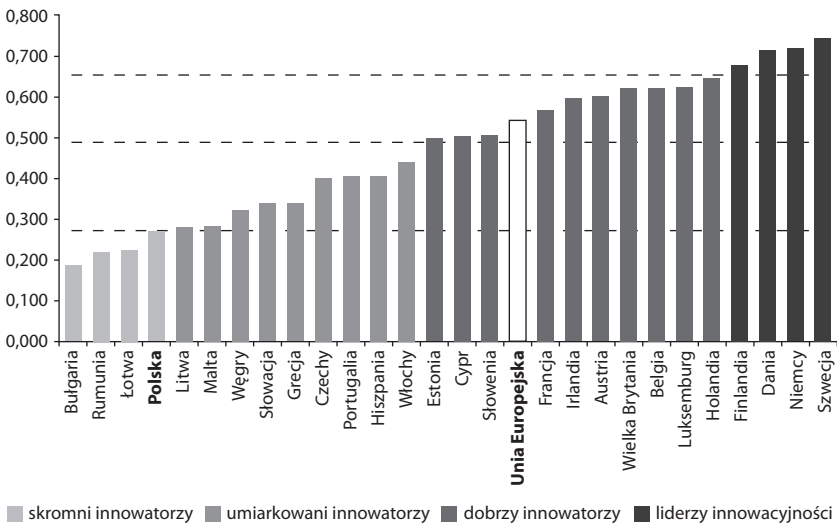
Ścisła współpraca nauki i biznesu oraz zwiększenie ekonomicznego wykorzystania wyników badań prowadzonych w sektorze nauki, w powszech-

¹ „Kierunki zwiększania innowacyjności gospodarki na lata 2007–2013”, Ministerstwo Gospodarki, 2006.

² http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf [dostęp: 28 czerwca 2013 r.].

³ *Ibidem*.

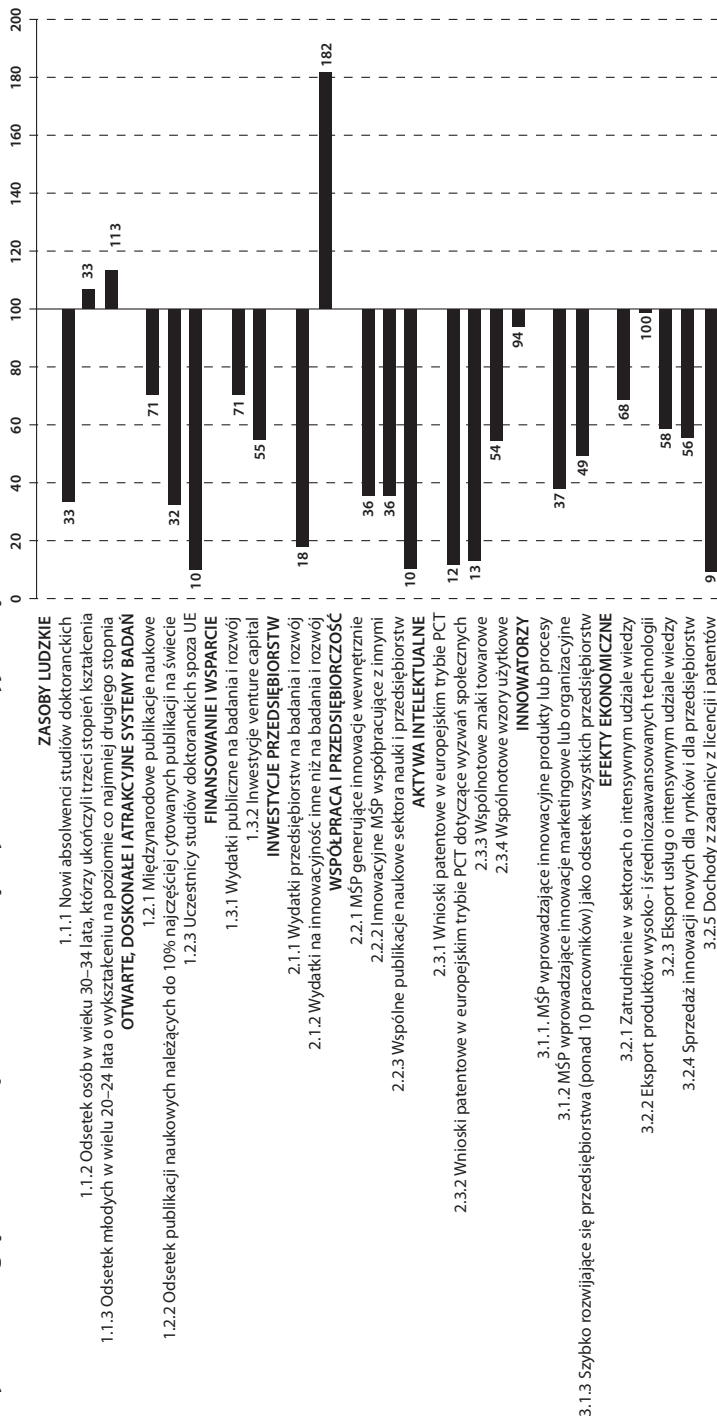
Wykres 1. Wskaźnik innowacyjności krajów Unii Europejskiej za rok 2012



Źródło: *Innovation Union Scoreboard 2013*, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf.

nym wśród administracji krajowej i samorządowej przekonaniu, stanowić mają remedium na stale słabnącą pozycję Polski w ocenach innowacyjności. Ważna rola w transferze wiedzy przypisywana jest szkołom wyższym. Oczekiwania dotyczą natychmiastowych efektów w postaci co najmniej poprawy wskaźników innowacyjności w wyniku wprowadzania krajowych programów finansowania badań i prac rozwojowych. W ostatnich latach przeznaczono znaczne środki z funduszy strukturalnych na rozwój infrastruktury badawczej instytucji nauki, ale pomimo nagłaśnianych medialnie pojedynczych sukcesów indywidualnych pozycja Polski w kolejnych ocenach rocznych zbliża się coraz bardziej do ostatniego miejsca w rankingu europejskim. Czy zatem stosowane sposoby wspierania innowacyjności i rozwoju konkurencyjnej gospodarki są skuteczne? Czy przyjęcie za podstawę europejskich szablonów dodatkowego wspierania współpracy nauka-biznes może w wewnętrznych warunkach Polski przynieść oczekiwane przyspieszenie rozwoju przez innowacje i wykorzystanie wiedzy? Czy solidne fundamenty przyszłej konkurencyjności gospodarczej można budować wyłącznie na transferze wiedzy z uczelni do małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP)? W zamierzeniu autora artykuł ten ma stanowić próbę odpowiedzi na te pytania.

Wykres 2. Względne wartości parametrów związanych z innowacyjnością Polski odniesione do średnich w EU-27 (EU-27 = 100)



Zawężanie rozważań do prezentacji i omówienia wyników analizy statystycznej oraz wskazania możliwych korelacji między badanymi czynnikami nie pozwala przedstawić w pełni obrazu relacji szkoły wyższe–gospodarka. Podejście statystyczne nie umożliwia oceny istniejących rozwiązań systemowych oraz uwarunkowań prawnych, instytucjonalnych i psychologicznych wpływających na skuteczność systemu transferu wiedzy i technologii między uczelniami a przedsiębiorstwami.

W artykule pokazano najnowsze dane charakteryzujące sektor szkół wyższych, szczególnie w zakresie zarządzania wynikami pracy twórczej oraz wynalazczości. Porównanie intensywności oraz sektorowej struktury generowania wynalazków i innowacji w Polsce z odpowiednimi danymi dla Niemiec pozwala lepiej zauważyć zupełną odmienną rozkładu potencjału innowacyjnego w Polsce wobec stanu istniejącego w nowoczesnych państwach europejskich. Analiza wysokości nakładów, struktury kadr związanych z działalnością badawczo-rozwojową w sektorze przedsiębiorstw oraz publicznych szkół wyższych i instytutów naukowych potwierdza fundamentalną i niekorzystną różnicę stanu kapitału prorozwojowego w Polsce względem wszystkich krajów europejskich. Propagowane i stosowane w Unii Europejskiej modele budowania rozwoju gospodarczego poprzez innowacyjność opartą na transferze technologii z uczelni do biznesu nie mogą w warunkach polskich stanowić głównego sposobu zwiększenia konkurencyjności gospodarki kraju. Tworzenie autorskich instrumentów wzmacniających współpracę akademia–biznes oraz zwiększających zdolność gospodarki do absorpcji i generowania innowacji jest koniecznością. Przedstawienie w artykule diagnozy stanu oraz uwarunkowań instytucjonalnych, prawnych i zwyczajowych akademickiej innowacyjności i przedsiębiorczości stanowić może przyczynek dla opracowania efektywnych rozwiązań systemowych, które wprowadziły Polskę na ścieżkę rozwoju przez wzrost innowacyjności.

O innowacyjności

Pojęcia „innowacyjność”, „innowacje” odmieniane przez przypadki występują we wszystkich strategicznych dokumentach rządowych i samorządowych opracowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Można odnieść wrażenie, że innowacyjność stała się słowem-wytrychem charakteryzującym i uzasadniającym planowane działania na wszelkich polach.

Krajowe dokumenty strategiczne wiążą wprost konkurencyjność gospodarki z rozwojem innowacyjności przez wzmocnienie sektora badawczo-rozwojowego. Dla przykładu w „Krajowej strategii rozwoju regionalnego

2010–2020⁴ czytamy, że: *w perspektywie najbliższych kilkunastu lat zaistnieje w Polsce zasadnicza potrzeba prowadzenia polityki rozwojowej polegającej na zwiększaniu konkurencyjności gospodarki polskiej przez uruchamianie niewykorzystanych zasobów pracy, absorpcję i tworzenie innowacji (wzmocnienie sektora naukowo-badawczego i jego związków z przedsiębiorstwami), stymulowanie rozwoju kapitału społecznego, zapewnianie odpowiednich warunków technicznych (rozbudowa i modernizacja infrastruktury). Z kontekstu wynika, że główny nurt działań skierowany będzie do istniejących państwowych jednostek badawczych, w tym placówek akademickich.*

Z kolei w dokumencie „Strategia rozwoju kraju 2020” znajdujemy zdecydowane zapisy odnoszące się do roli szkół wyższych w stymulowaniu konkurencyjności gospodarki: *Szkolnictwo wyższe zmierzać będzie do funkcjonowania według modelu uniwersytetu trzeciej generacji (tj. łączącego rolę edukacyjną i badawczą z wdrażaniem innowacji i biznesem). Wzmocnieniu ulegną jego związki z przemysłem. Wzrośnie liczba absolwentów kierunków technicznych i przyrodniczych. Wzmocniony zostanie kapitał intelektualny będący solidnym fundamentem dla nowoczesnej i konkurencyjnej gospodarki⁵.*

Przywoływane wyżej dokumenty strategiczne pozycjonują relacje nauka–biznes, przypisując jednostkom naukowym rolę generatorów innowacji aż do poziomu wdrożenia, a podmiotom gospodarczym rolę konsumentów tychże. W takim ujęciu podmioty nauki obarczane są ciężarem odpowiedzialności za wzrost konkurencyjności gospodarki przez innowacyjność. Widoczny jest brak oczekiwań przejęcia przez biznes wiodącej roli, nadawania tempa oraz ustalania kierunków i pól innowacyjności. Założenia strategiczne formułują ważne zadania wobec ośrodków akademickich, chociaż sposoby i możliwości osiągnięcia pożądaných efektów rysują się dość mgliście. Takie rozłożenie akcentów, gdy porównane one zostaną z charakterystyką wiodących innowacyjnych gospodarek europejskich, może budzić wątpliwości co do skuteczności planowanych rozwiązań. Niewątpliwie jest, iż uczelnie pełnią i pełnić będą w przyszłości ważną rolę we współczesnych społeczeństwach, też w sferze gospodarki. Cywilizacyjna rola uczelni jest bezdyskusyjna; warto natomiast poddać głębszej refleksji obecne i przyszłe relacje uczelni i sfery gospodarki.

Pojęcie „przedsiębiorczość akademicka”, używane w stosunku do działalności środowiska akademickiego i akademickich instytucji, może su-

⁴ http://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/polityka_rozwoju/Documents/KSRR_13_07_2010.pdf [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

⁵ „Strategia rozwoju kraju 2020”, Warszawa, wrzesień 2012 r., załącznik do uchwały nr 157 Rady Ministrów z 25 września 2012 r., poz. 882.

gerować oczekiwania zwiększenia skali komercyjnych postaw zarówno uczonych, jak i samej instytucji. Czy uczelnia jest/powinna być przedsiębiorstwem stawiającym aspekty komercyjne wśród priorytetów? Niełatwo udzielić prostej odpowiedzi. Warto wziąć pod uwagę refleksję liderów akademickich w Stanach Zjednoczonych. Mary Sue Coleman, prezydent University of Michigan, na zjeździe stowarzyszenia amerykańskich akademickich organizatorów transferu technologii (AUTM) powiedziała: *dlaczego jesteśmy zainteresowani komercjalizacją technologii, tworzeniem i wspieraniem firm typu startup oraz zwiększaniem liczby posiadanych patentów i udzielanych licencji? To nie wizja przyszłych zysków wyzwała te działania – tu nie chodzi o pieniądze. Transfer technologii służy realizacji naszej głównej misji: stawianie wiedzy, pomysłów i innowacji w służbie społeczeństwa*⁶.

Próba pokazania złożoności relacji pomiędzy gospodarką a środowiskiem akademickim w Polsce oraz odniesienie sytuacji krajowej do wybranych wskaźników w europejskich krajach uznawanych za innowacyjne jest celem tego artykułu.

Zakres i formy współpracy akademia–gospodarka w Polsce

Relacje środowiska akademickiego i sfery gospodarki cechować powinna przede wszystkim wzajemność, pełne zrozumienie funkcji i uwarunkowań prowadzenia działalności oraz poszanowanie autonomii. Nawet pobieżna obserwacja stanu relacji wskazuje, że są one dalekie od ideału.

Biznes i uczelnie funkcjonują w różnych, prawie rozłącznych przestrzeniach w sensie motywacji, ustalania celów i metod działania, kryteriów oceny wyników, a także języka zawodowego. Naturalnym celem nadrzędnym biznesu jest maksymalizacja zysku i temu podporządkowuje on środki i metody działania. Biznes jest na ogół niecierpliwy – oczekuje szybkiego zwrotu z inwestycji finansowych i ich natychmiastowej skuteczności ekonomicznej. Nauka kieruje się misją rozwijania i krzewienia wiedzy – dążeniem do pełnego poznania prawdy, co powoduje, że mniej istotny jest czas dochodzenia do wyniku, a bardziej liczy się jego doskonałość. Taka generalizacja stanowi ogromne uproszczenie, ale właściwie ustala warunki brzegowe możliwej współpracy fundamentalnie różnych światów.

⁶ Association of University Technology Managers, *AUTM U.S. Licensing Survey: FY2004*, 2005, http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/AUTM_US/A051216S.pdf [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

Środowisko akademickie postrzega często biznes jako potencjalnego dostarczyciela środków finansowych na badania w obszarach wyznaczonych przez uczonych. Przedsiębiorcy, używając argumentu kontrybucji do systemu fiskalnego służącego finansowaniu badań, często oczekują dyspozycyjności ze strony ośrodków akademickich w podejmowaniu tematyki badawczej i w ustalaniu programów oraz sposobów kształcenia; żądają dostarczania kandydatów w pełni przygotowanych do pracy, wyposażonych w umiejętności aktualnie przydatne na rynku.

Administracja rządowa próbuje mediować, mobilizując środowisko akademickie do przywiązywania większej wagi do praktycznych aspektów badań oraz podejmowania badawczej działalności usługowej. Jednym z mobilizujących instrumentów jest okresowa ocena parametryczna jednostek naukowych uwzględniająca patenty oraz wielkość środków finansowych pozyskanych z rynku. Wynik oceny parametrycznej wpływa na kategoryzację jednostki w rankingu krajowych jednostek naukowych, co w zamierzeniu znajdować powinno odzwierciedlenie w wysokości przyznawanej dotacji na badania statutowe. Środowisko akademickie zauważa sugestie zwiększenia zaangażowania w gospodarkę, ale, racjonalnie interpretując główne kryteria oceny, największą wagę przywiązuje do zwiększania aktywności i doskonałości naukowej mierzonej liczbą publikacji w prestiżowych międzynarodowych czasopismach naukowych.

Głównym elementem misji uczelni jest kształcenie studentów na najwyższym poziomie, a *gros* budżetu uczelni publicznych stanowi dotacja dydaktyczna wynikająca z liczby studentów i jakości kadry naukowo-dydaktycznej. Prowadzenie własnych badań naukowych stanowi niezbywalny warunek dobrej jakości kształcenia. Należy jednak pamiętać, że pozyskanie większości środków na badania w formie grantów zależy od indywidualnej skuteczności uczonych i nie bywa związane z polityką naukową podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni. Podejmowana indywidualnie lub zespołowo tematyka badawcza w pewnym, choć niezbyt znacznym, stopniu zależy od specyfiki finansowania nauki z funduszy publicznych. Wobec braku wyrazistej polityki naukowej i technicznej państwa, podbudowanej alokacją poważnego długoterminowego finansowania w wybranych obszarach badawczych, trudno zaobserwować koncentrację na kierunkach badań potencjalnie ważnych dla gospodarki, gdyż gospodarka uchyla się od roli lidera na polu innowacyjności i działań badawczo-rozwojowych. Tematyka badawcza uprawiana w środowisku akademickim wynika z indywidualnych zainteresowań uczonych oraz warsztatu badawczego i uwzględnienia w ubieganiu się o fundusze na badania modnych w aktualnej doktrynie politycznej nauki haseł (bio, info, nano, techno). Specyfika programów fi-

nansowania badań na ogół mobilizuje uczonych wyłącznie do zastosowania odpowiedniej metodyki opisu projektu naukowego oraz przyjęcia narzuconego sposobu raportowania wyników. Niezwykle rzadko obserwuje się próby podjęcia nowej tematyki badawczej wynikającej z bieżącej formuły publicznego finansowania badań. Najważniejszym kryterium przyjęcia projektu do finansowania z funduszy publicznych jest jakość badań, warsztat i dorobek badawczy uczonych – spełnienie tego kryterium nie jest trudne w większości akademickich ośrodków naukowych. Nie sposób odmówić środowisku akademickiemu racjonalności postępowania w pozyskiwaniu funduszy.

Niezwykle istotnymi czynnikami rzutującym na indywidualne postawy uczonych, szczególnie młodych, są kryteria oceny okresowej pracowników naukowych oraz określony w ustawie rytm uzyskiwania stopni i tytułów naukowych. Możliwość awansu i wręcz dalsze zatrudnienie w uczelni zależy od spełnienia reguł akademickich. Najważniejszymi kryteriami w ocenie okresowej jest dorobek naukowy mierzony publikacjami w renomowanych czasopiśmiech o zasięgu międzynarodowym, jakość prowadzonej dydaktyki oraz aktywność w działaniu na rzecz środowiska akademickiego. Uzyskane patenty oraz otrzymane z rynku zamówienia na usługi badawcze są zwykle słabo uwzględniane w ocenie pracowników naukowo-dydaktycznych. Oczywistą konsekwencją jest, że racjonalnie planujący karierę naukową pracownik uczelni nie wykazuje entuzjazmu w podejmowaniu badań ukierunkowanych na doraźne zapotrzebowanie podmiotów gospodarczych. Macierzysta jednostka akademicka nie stara się mobilizować pracowników do poświęcania większego wysiłku na współpracę z biznesem, gdyż mogłoby to negatywnie skutkować w ocenie aktywności naukowej jednostki. W konsekwencji obserwujemy niezbyt dużą intensywność współpracy podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni z przedsiębiorstwami.

Na natężenie współpracy akademika–biznes pozytywnie wpływają dwa czynniki.

- Prawie w każdym lokalnym środowisku akademickim są osoby, których aktywność wykracza poza standardy. Z racji specyfiki własnego warsztatu naukowego, zainteresowań, utrzymywanych kontaktów czy cech osobniczych, przywiązują wagę do użytkowych walorów prowadzonych badań i szerszego wykorzystania infrastruktury laboratoryjnej.
- Zjawisko, które w uproszczeniu nazwać można „szarą strefą”, czyli świadczenie prywatnych usług eksperckich na rzecz przedsiębiorstw. Na ogół fakt podejmowania takich prac nie jest znany kierownictwu jednostki organizacyjnej uczelni, jeśli nie wpływa na jakość wyko-

nywania obowiązków podstawowych. Informacji o tej formie współpracy z gospodarką nie znajdziemy w rocznych sprawozdaniach z działalności naukowej ani w raportach finansowych jednostki. Umykają też analizie statystycznej.

Istnienie „szarej strefy” oceniać należy pozytywnie – stanowi bowiem naturalny potencjał dla wzbudzenia zorganizowanej współpracy akademii–biznes. Możliwość wykorzystania tego potencjału zależy od wypracowania akceptowalnej formuły organizacyjnej i finansowej w triadzie uczelnia–uczony–biznes.

Grupa pracowników uczelni zatrudnionych na stanowiskach inżynierijno-technicznych i naukowo-technicznych byłaby w sposób naturalny predestynowana do podejmowania ciężaru projektów badawczych na rzecz gospodarki wykonywanych pod opieką pracowników naukowych. Pracownicy zaliczani do tej grupy nie podlegają ocenie okresowej, nie prowadzą regularnych zajęć dydaktycznych i znajdują się poza ścieżką kariery akademickiej. Niestety grupa pracowników naukowo-technicznych jest w uczelniach niezbyt liczna i malejąca wskutek przyjętego systemu finansowania szkół wyższych – dotacja dydaktyczna i badawcza przyznawana jest w funkcji liczby studentów i jakości kadry naukowo-dydaktycznej; pracownicy techniczni postrzegani są więc czasem jako grupa „obciążająca budżet”. Uwzględnienie grupy pracowników naukowo- i inżynierijno-technicznych w ustalaniu wysokości dotacji na badania skutkowałoby lepszym wykorzystaniem infrastruktury laboratoryjnej na kierunkach przyrodniczych i technicznych, a być może umożliwiłoby także podejmowanie współpracy biznesowej w formie zorganizowanej.

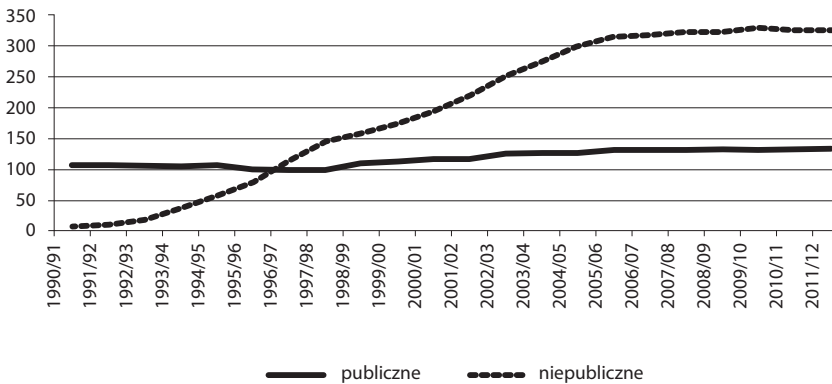
Charakterystyka sektora szkół wyższych

W roku akademickim 2011/2012 działało w Polsce 460 uczelni (łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych), z czego 132 to uczelnie publiczne, w których kształciło się 1 245,9 tys. osób (70,6% ogółu studentów), w tym 317,9 tys. osób na pierwszym roku studiów. Liczba studentów bliska dwóch milionów daje Polsce jeden z najwyższych na świecie wskaźników skolaryzacji, a pod względem liczby szkół wyższych nasz kraj charakteryzuje się największą liczbą instytucji szkolnictwa wyższego w Europie⁷. Od roku akademickiego 2005/2006 – kiedy to liczba studentów osiągnęła rekordowy poziom 1 953,8 tys. – liczba studentów systematycznie maleje – w ciągu

⁷ Na podstawie <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/> [dostęp: 25 marca 2013 r.].

6 lat zmniejszyła się o 9,7%⁸. Można zakładać, że liczba studentów krajowych będzie w kolejnych latach monotonicznie maleć z powodów demograficznych, a odsetek studiujących w szkołach publicznych będzie wzrastać.

Wykres 3. Ewolucja liczby publicznych i niepublicznych szkół wyższych w ostatnim dwudziestoleciu



Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.

W ostatnich dwóch dziesięcioleciach liczba studentów w Polsce wzrosła pięciokrotnie, co uważa się za jedno z osiągnięć polskich przemian ustrojowych. Nakłady na jednego studenta adresowane do uczelni publicznych pozostawały niskie (trzy-, czterokrotnie niższe niż w wiodących krajach europejskich) i malały w związku z szybszym wzrostem liczby studentów niż zwiększaniem nakładów na szkolnictwo wyższe ogółem. W ostatnich latach ponad dwie trzecie całkowitej liczby studentów kształci się w uczelniach publicznych. Najwięcej studentów – ponad 55% ogółu – studiuje na kierunkach ekonomicznych oraz administracyjnych (23%), społecznych (13,9%), pedagogicznych (12%) i humanistycznych (8,8%)⁹.

Według stanu na koniec grudnia 2011 r. w szkołach wyższych pracowało nieco ponad 174 tys. pracowników, w tym 102,8 tys. nauczycieli akademickich oraz 10,3 tys. osób na stanowiskach inżynieryjno-technicznych. Wśród nauczycieli akademickich było między innymi 24,3 tys. osób zatrudnionych

⁸ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.

⁹ *Ibidem.*

na stanowisku profesora (zwyczajnego, nadzwyczajnego, wizytującego), na stanowisku docenta – 1,5 tys., na stanowisku adiunkta – 43,0 tys., a na stanowisku asystenta – 12,6 tys. Nauczyciele pracujący w szkołach publicznych stanowili prawie 83,6% ogółu zatrudnionych w szkołach wyższych¹⁰.

W roku 2011 całkowite przychody z działalności operacyjnej wyższych szkół publicznych wyniosły nieco ponad 17 mld złotych. Główne składniki przychodów to: przychody z działalności dydaktycznej – 77%, przychody z działalności badawczej – 16,2% całkowitych rocznych przychodów. W przychodach z działalności dydaktycznej (kwota 13,1 mld zł) większość środków (9,4 mld zł) stanowi dotacja z budżetu państwa, a kwota 2,2 mld zł pochodzi z opłat za zajęcia dydaktyczne. Wielkość przychodów z działalności badawczej wyniosła 2,76 mld zł¹¹. Ta część przychodów i jej podział będą omówione w części *Nakłady finansowe na działalność B+R* na s. 30–35.

Szkoły wyższe generatorami wiedzy, technologii i techniki

Najważniejszym „produktem” szkół wyższych traktowanych jak przedsiębiorstwa jest myśl – myśl postawiona do wykorzystania w warstwie społecznej i gospodarczej. Szkoły wyższe, jak każdy efektywnie działający przedsiębiorca, chronią dorobek kwalifikowany do sfery wartości niematerialnych. Obowiązujący system prawny umożliwia ochronę praw do wyników związanych z rozwojem wiedzy (publikacje naukowe, *know-how*) oraz do wyników noszących cechy bezpośrednio użyteczności praktycznej (wynalazki, wzory przemysłowe, programy komputerowe).

Wyniki naukowe

Upowszechniany dorobek naukowy chroniony jest prawem autorskim, które stanowi, że prawa autorskie do wyniku przysługują wyłącznie autorom. Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych stanowi w art. 12 ust. 1: *Jeżeli ustawa lub umowa o pracę nie stanowią inaczej, pracodawca, którego pracownik stworzył utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy, nabywa z chwilą przyjęcia utworu autorskie prawa majątkowe w granicach wynikających z celu umowy o pracę i zgodnego zamiaru stron*¹². Uczelnie na ogół nie korzystają z możliwości przejęcia praw majątkowych

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

¹² Ustawa z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. nr 24, poz. 83.

do utworów naukowych, pozostawiając twórcom prawa do decyzji o formie i sposobie upowszechniania dzieł.

Kodeks pracy stanowi w art. 2, że: *Pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę, powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę*¹³. Ustawy dobrze określają relacje dotyczące praw majątkowych do rezultatów pracy twórczej szkoły wyższej i części środowiska akademickiego związanego z uczelnią statusem pracowników.

Uczelnie, szczególnie uczelnie publiczne, tworzą znacznie szersze środowiska niż ograniczone do pracowników. W procesach badań i prac rozwojowych uczestniczą studenci oraz osoby zewnętrzne związane umowami cywilno-prawnymi, których ustawowe regulacje dotyczące ustalenia praw majątkowych nie obejmują. Precyzyjne uregulowanie kwestii praw autorskich majątkowych do utworów naukowych nie jest istotne z punktu widzenia misji uczelni rozumianej jako generowanie wiedzy i jej upowszechnianie. Polskie uczelnie nie dążą do przejmowania praw majątkowych do utworów naukowych, uznając prawa autorskie wszystkich twórców niezależnie od ich afiliacji. Taka polityka jest zgodna ze standardami światowymi. Rezultaty twórcze stają się publicznie dostępne i każdy, także przedsiębiorcy, mogą z nich swobodnie korzystać. Trudno ocenić ilościowo stopień gospodarczego wykorzystania w Polsce wiedzy upowszechnianej publicznie. W społeczeństwach wysoko rozwiniętych gospodarczo wiedza generowana w uczelniach mocno inspiruje innowacyjną działalność gospodarczą zarówno dużych koncernów, jak i firm małych. Na pewno wyniki naukowe polskich uczelni publikowane w języku angielskim mogą być potencjalnie wykorzystywane przez światowe jednostki gospodarcze. Krajowe podmioty gospodarcze nastawione na rozwój przez innowacje zapewne wykorzystują dorobek naukowy krajowych jednostek naukowych. Być może wykorzystują nawet bardziej intensywnie niż publikowane w literaturze naukowej rezultaty światowe – możliwość uzyskania bezpośredniego wsparcia ze strony twórców może stanowić istotny atut. Te procesy nie podlegają jednak systemowemu monitorowaniu i trudno określić stopień gospodarczego wykorzystania w tym scenariuszu funduszy publicznych na badania naukowe

Wynalazki

Poznanie i zastosowanie wiedzy do dalszego rozwoju jest głównym elementem misji szkół wyższych prowadzących badania. Proces badawczy może zaowocować, zakładanymi wcześniej lub nie, wynikami o potencjalnej wartości komercyjnej, takimi jak: wynalazki, *know-how*, programy

¹³ Ustawa z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, Dz.U. nr 24 poz. 141.

komputerowe, urządzenia użytkowe, oznaczenia geograficzne, topografie układów scalonych, znaki towarowe. Wymienione elementy dorobku mogą (powinny) być chronione w formie patentu na podstawie prawa wynalazczego¹⁴ lub poprzez zastosowanie tajemnicy firmy (*know-how*). Artykuł 24 ustawy – Prawo własności przemysłowej stanowi, że: *patenty są udzielane – bez względu na dziedzinę techniki – na wynalazki, które są nowe, posiadają poziom wynalazczy i nadają się do przemysłowego stosowania*. Procedura patentowa wymaga określenia współuprawnionych do patentu, czyli wszystkich podmiotów władających prawami majątkowymi. Wyłącznie współuprawnieni do patentu są właścicielami korzyści majątkowych uzyskanych w drodze udzielenia licencji na korzystanie z patentu lub sprzedaży praw. W przypadku wynalazków dokonywanych w uczelniach uregulowanie kwestii praw majątkowych i podziału korzyści wymaga wprowadzenia dodatkowych wewnętrznych regulacji prawnych, z uwagi na zaangażowanie w grupach badawczych osób innych niż pracownicy, np. studentów. Brak uregulowań wewnętrznych mógłby poważnie utrudnić gospodarowanie prawami majątkowymi uczelni, gdyż w przypadkach współautorstwa studentów w dokonaniu wynalazku stawaliby się oni z mocy prawa współuprawnionymi lub w skrajnych przypadkach – dysponentami wynalazku.

Uczelniane regulaminy zarządzania rezultatami pracy twórczej

Szkoły wyższe zostały pod koniec pierwszej dekady zdecydowanie zmotywowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do wprowadzenia wewnętrznych regulacji określających sposób zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej. Posiadanie regulaminu uczelnianego wiązało się z możliwością dostępu do wybranych programów finansowania z funduszy strukturalnych. Do roku 2011 kilkanaście publicznych szkół wyższych wprowadziło takie regulaminy. Nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym¹⁵ wprowadzona ustawą z 18 marca 2011 r. narzuca uczelniom obowiązek posiadania regulaminów. Artykuł 86c znowelizowanej ustawy stanowi:

Senat, a w przypadku uczelni niepublicznej organ wskazany w statucie, uchwała regulamin zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych, który określa:

¹⁴ Ustawa z 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej, Dz.U. z 2003 r. nr 119, poz. 1117, ze zm.

¹⁵ Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365, ze zm.

- 1) *prawa i obowiązki uczelni, pracowników oraz studentów i doktorantów w zakresie ochrony i korzystania z praw autorskich i praw pokrewnych oraz praw własności przemysłowej;*
- 2) *zasady wynagradzania twórców;*
- 3) *zasady i procedury komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych;*
- 4) *zasady korzystania z majątku uczelni wykorzystywanego do komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenia usług naukowo-badawczych¹⁶.*

Od 2011 r. właściwie wszystkie uczelnie przyjęły regulaminy zarządzania prawami autorskimi oraz prawami własności przemysłowej, a zdecydowana większość ma także regulaminy komercjalizacji rezultatów badań naukowych.

Wszystkie regulaminy przyznają uczelniom wyłączne prawa majątkowe do wynalazków wynikających z prac badawczych i rozwojowych. Jednocześnie nakładają na kierowników jednostek uczelni obowiązek zawarcia stosownych umów z członkami zespołów badawczych niebędącymi pracownikami; co do zasady twórcy zewnętrzni powinni scedować swoje prawa majątkowe na rzecz uczelni. Regulaminy ustalają zasady wynagradzania twórców typowo na poziomie 50–60% dochodów z tytułu komercjalizacji niezależnie od kwoty transakcji. Stałe docenienie finansowe twórców w uczelniach polskich jest znacznie bardziej dla nich korzystne niż zasady przyjęte w uczelniach zachodnioeuropejskich – w uczelniach brytyjskich twórcom przypada nie więcej niż 20% dochodu uczelni przy transakcjach na kwoty znaczne (na przykład w Oxford University twórcom przypada 15,75% dochodu netto przy dochodzie powyżej 720 tys. funtów¹⁷).

Regulaminowe ustalenie kwestii praw majątkowych do wynalazków dokonywanych w uczelniach stanowi konieczny warunek skuteczności procesu komercjalizacji i transferu technologii do gospodarki. Odrębną kwestią jest obserwowana nadal stosunkowo niska świadomość środowiska akademickiego, także kierowników jednostek, co do konieczności wprowadzenia lokalnych procedur, ustalających proces badawczy w sposób sprzyjający uzyskaniu praw wyłącznych do wyników. Zapisy ustawowe oraz przywiązywanie większej wagi w programach finansowania badań do kwestii ochrony

¹⁶ Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 84, poz. 455, ze zm.

¹⁷ <http://www.isis-innovation.com/researchers/patents-8.html> [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

własności intelektualnej wpływają pozytywnie na większą efektywność wykorzystania komercyjnego wyników badań.

Krajobraz polskiej wynalazczości

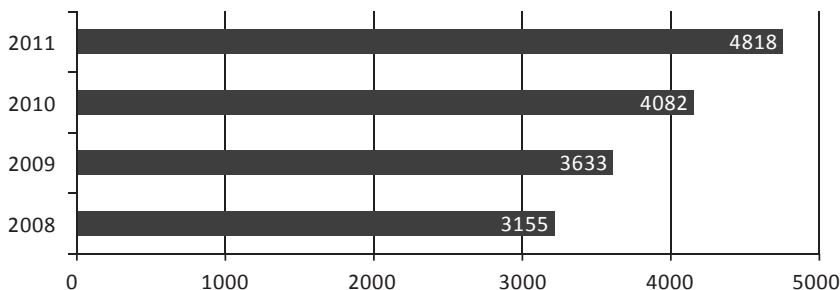
Stopień wynalazczości jest powszechnie stosowaną miarą krajowej skuteczności badań naukowych i prac rozwojowych oraz aktywności innowacyjnej. Wynik oceny w tym zakresie jest dla Polski wysoce niekorzystny i lokuje nasz kraj w ogonie państw Unii Europejskiej pod względem liczby patentów w odniesieniu do liczby mieszkańców. W potocznej opinii (widocznej w mediach, wyrażanych przez przedstawicieli administracji) winna tego stanu jest „niska jakość badań naukowych” (!), nieskuteczny transfer technologii z instytucji naukowych do gospodarki oraz brak współpracy sfery B+R z przedsiębiorstwami. Takie wyroki ferowane przez polityków i dziennikarzy bez przeprowadzenia pogłębionej analizy stanu i uwarunkowań zdecydowanie nie sprzyjają znajdowaniu skutecznych rozwiązań systemowych oraz tworzeniu programów wzmacniania innowacyjności gospodarki z wykorzystaniem funduszy europejskich.

Czy szkoły wyższe w Polsce prowadzące działalność naukową są rzeczywiście mniej skuteczne w dokonywaniu wynalazków niż uczelnie zachodnioeuropejskie funkcjonujące w warunkach gospodarki o wysokim stopniu innowacyjności? Dane Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej (UPRP) pokazują strukturę sektorową źródeł wynalazków zgłaszanych do ochrony. Raport roczny UPRP za rok 2011 pokazuje, że podmioty krajowe dokonały w 2011 r. zgłoszeń 4818 wynalazków i wzorów użytkowych – liczba zgłoszeń wzrosła o 50% w porównaniu z rokiem 2008 (wykres 4). Całkowita liczba zgłoszeń jest niewielka jak na duży europejski kraj.

Analiza sektorowa podmiotów krajowych zgłaszających wynalazki (wykres 5) zachęca do pogłębionej refleksji. W 2011 r. szkoły wyższe dokonały 40% wszystkich polskich zgłoszeń, a liczba zgłoszeń była tylko nieznacznie niższa od liczby zgłoszeń dokonanych przez wszystkie polskie podmioty gospodarcze.

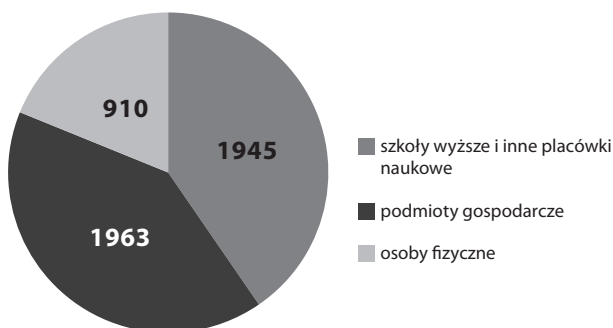
Zestawienie najbardziej aktywnych wynalazczo w roku 2011 podmiotów krajowych pozwala uzyskać pełniejszy obraz struktury instytucjonalnej generatorów patentów (wykres 6)¹³. Wśród podmiotów pierwszej piętnastki w rankingu instytucjonalnym wiodące miejsca zajmują publiczne wyższe szkoły techniczne. W pierwszej piętnastce nie znajdujemy ani jednego podmiotu gospodarczego zgłaszającego znaczną liczbę wynalazków lub wzorów użytkowych. Suma zgłoszeń uczelni wymienionych w rankingu wynosi 913, co oznacza zdecydowaną przewagę sektora publicznych szkół

Wykres 4. Liczba wynalazków i wzorów użytkowych dokonanych przez podmioty krajowe i zgłoszonych w UPRP



Źródło: http://www.uprp.pl/uprp/_gAllery/47/71/47712/raport_roczny_2011.pdf.

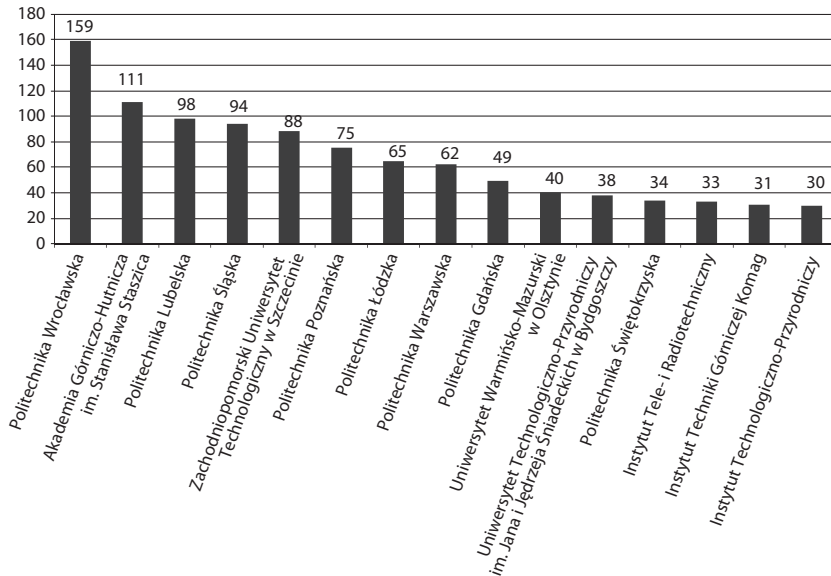
Wykres 5. Liczba zgłoszeń wynalazków i wzorów użytkowych zgłoszonych w UPRP w 2011 r. w podziale na sektory



Źródło: jak pod wykresem 4.

wyższych w efektywności patentowej prac B+R nad innymi sektorami. Czy taka sytuacja może być oznaką wysokiego potencjału rozwojowego Polski? Czy ewentualny brak wdrożeń uczelnianych wynalazków wynika wyłącznie z braku współpracy nauka–gospodarka i nieefektywności uczelnianych jednostek transferu technologii? Czy lepsze wykorzystanie gospodarcze wynalazków uczelnianych może stanowić remedium na słabość Polski pod względem innowacyjności i konkurencyjności gospodarki? Porównanie struktury i intensywności wynalazczości w Polsce i europejskich krajach rozwiniętych może ukierunkować poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania.

Wykres 6. Pierwsza piętnastka podmiotów krajowych pod względem liczby zgłoszeń wynalazków i wzorów użytkowych w UPRP w 2011 r.



Źródło: jak pod wykresem 4.

Stopień i struktura instytucjonalna wynalazczości w Niemczech

W 2011 r. niemieckie firmy i wynalazcy indywidualni dokonali zgłoszeń 46 370 wynalazków¹⁸, w tym niemieckie uniwersytety zgłosiły 672 wynalazki. Strumień zgłoszeń niemieckich podmiotów akademickich wykazywał w ostatnich siedmiu latach stabilny poziom ok. 650 zgłoszeń rocznie (tabela 1). Nie można wykluczyć, że rzeczywisty dorobek uniwersytetów niemieckich jest nieco większy, z uwagi na możliwość istnienia współwłasności praw uniwersytetów w zgłoszeniach dokonywanych przez niemieckie podmioty gospodarcze.

¹⁸ German Patent and Trademark Office – Annual Report 2011, http://www.dpma.de/docs/service/veroeffentlichungen/jahresberichte_en/dpma-annualreport2011_barrierefrei.pdf [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

Tabela 1. Zgłoszenia wynalazków uczelni niemieckich w krajowym urzędzie patentowym w latach 2005–2011

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Liczba zgłoszeń wynalazków uniwersytetów niemieckich	621	665	672	640	721	713	672

Źródło: *German Patent and Trademark Office – Annual Report 2011*, http://www.dpma.de/docs/service/veroeffentlichungen/jahresberichte_en/dpma-annualreport2011_barrierefrei.pdf [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

Ranking instytucjonalny najaktywniejszych podmiotów zgłaszających wynalazki w urzędzie patentowym Niemiec pozwala ocenić względną aktywność patentową sektora gospodarczego i akademickiego w tym kraju (tabela 2).

Tabela 2. Najbardziej aktywne podmioty zgłaszające wynalazki w Niemieckim Urzędzie Patentów i Znaków Towarowych według liczby zgłoszeń w roku 2011

Zgłaszający	Siedziba	Liczba zgłoszeń
Robert Bosch GmbH	Niemcy	3602
Daimler AG	Niemcy	2014
Siemens AG	Niemcy	1910
Schaeffler Technologies GmbH & Co. KG	Niemcy	1832
GM Global Technology Operations LLC	USA	1566
BSH Bosch und Siemens Hausgeräte GmbH	Niemcy	884
Volkswagen AG	Niemcy	730
Wszystkie uniwersytety w Niemczech		672
ZF Friedrichshafen AG	Niemcy	669
Audi AG	Niemcy	661
Bayerische Motoren Werke AG	Niemcy	658
Denso Corp.	Japonia	512
Continental Automotive GmbH	Niemcy	424
General Electric Company	USA	418
Dr. Ing. h.c.F. Porsche AG	Niemcy	405
Ford Global Technologies LLC	USA	394

Źródło: jak pod tabelą 1.

W pierwszej piętnastce rankingu nie znajdujemy ani jednego uniwersytetu niemieckiego. Najaktywniejsza pod względem liczby zgłoszonych wynalazków firma (Robert Bosch GmbH) zgłosiła liczbę wynalazków porównywalną z liczbą wynalazków zgłoszonych w 2011 r. w UPRP przez wszystkie polskie podmioty. Roczna całkowita liczba zgłoszeń wynalazków wszystkich uniwersytetów niemieckich pozwala ulokować je dopiero na 8. miejscu w rankingu instytucji niemieckich.

Uniwersytety niemieckie zgłaszają rocznie mniej wynalazków niż publiczne uczelnie polskie w ostatnich latach. Główny sektor B+R w Niemczech stanowią podmioty gospodarcze z prawie stukrotną przewagą nad wszystkimi jednostkami akademickimi. Główny ciężar prac badawczo-rozwojowych dźwigają w Niemczech firmy – finansują badania z funduszy własnych i prowadzą badania we własnych ośrodkach badawczych. Transfer technologii z uczelni do biznesu w Niemczech istnieje i pozwala wzbogacić innowacyjność przedsiębiorstw, ale nie stanowi fundamentu gospodarki innowacyjnej. Podobnie sytuacja przedstawia się w innych wiodących krajach europejskich, w Japonii i w Stanach Zjednoczonych, gdzie badania i prace rozwojowe prowadzone w uniwersytetach stanowią głównie wsparcie dla firm małych; dla dużych koncernów są wyłącznie ubogającym dodatkiem do własnej działalności B+R.

Porównanie stopnia wykorzystania wyników B+R i struktury źródeł tworzenia wynalazków w Niemczech i w Polsce pokazuje fundamentalne różnice systemowe między wiodącą innowacyjną gospodarką, a wlokącą się w ogonie rankingu innowacyjności krajów europejskich Polską. Polskę od wiodących innowacyjnie gospodarek dzieli przepaść, której nie sposób pokonać jedynie przez nakłanianie uczonych pracujących w publicznych szkołach wyższych do zwiększenia wysiłków w B+R oraz zwiększenia stopnia współpracy akademii z podmiotami gospodarczymi. Statystycznie mierzona wydajność wynalazcza akademickich uczonych w Polsce jest większa od odpowiedniej aktywności w Niemczech (kwestia jakości patentów nie jest w tym ujęciu dyskutowana), a mimo to wskaźnik innowacyjności Polski spada. Niska innowacyjność Polski nie wynika wyłącznie z analizy omawianych tu wskaźników – jest widoczna w produktach i technikach świadczenia usług firm działających w Polsce.

Przedsiębiorcy działający w Polsce nie uwzględniają w swoich długo- i średnioterminowych strategiach prowadzenia własnej działalności B+R czy intensywnej współpracy z uczelniami w tym zakresie. W strategiach krajowych firm o znamionach innowacyjnych dominuje pozyskiwanie gotowych, sprawdzonych na świecie technologii i sprawdzonych nowatorskich technik. Trudno uznać takie podejście za nieracjonalne z punktu widzenia biznesu, gdzie podstawowymi kryteriami są zysk i utrzymanie płynności finansowej. Jeśli rynek nie wymaga podjęcia ryzykownych wysiłków finansowych w zakresie B+R dla osiągnięcia sukcesu w działalności gospodarczej, to racjonalny przedsiębiorca takiego wysiłku nie podejmie. Należy też brać pod uwagę, że podjęcie prac B+R nad nową technologią czy nowatorskim produktem jest kosztowne i niesie znaczne ryzyko gospodarcze. Motorem przemysłowych prac B+R są na świecie silne, stabilne finansowo duże fir-

my, co stanowi fundament struktury innowacyjności. Małe innowacyjne firmy znajdują się wówczas w środowisku, które może stanowić rynek dla rozwiązań technicznych stworzonych w firmach małych bądź pozyskanych z uczelni i poddanych weryfikacji wstępnej. W Polsce taka struktura innowacyjnego środowiska gospodarczego nie istnieje w stopniu dostatecznym, by zapewnić absorpcję wyników B+R z nauki do gospodarki.

Działalność innowacyjna przedsiębiorstw

Ocenę stopnia zaangażowania polskich przedsiębiorstw w działalność badawczo-rozwojową przedstawia badanie ich aktywności innowacyjnej¹⁹. Działalność innowacyjna obejmuje działalność B+R, która nie jest bezpośrednio związana z tworzeniem konkretnej innowacji. Przedsiębiorstwo aktywne innowacyjnie to takie, które w badanym okresie wprowadziło innowację produktową lub procesową bądź realizowało przynajmniej jeden projekt innowacyjny, który został zakończony lub jest kontynuowany.

Obserwuje się stały spadek aktywności innowacyjnej przedsiębiorstw od roku 2006. W ciągu pięciu lat odsetek przedsiębiorstw aktywnych innowacyjnie w sektorze przemysłu obniżył się o 3,9 pkt proc., a wśród podmiotów z sektora usług o 3,1 pkt proc. W latach 2009–2011 aktywne innowacyjnie przedsiębiorstwa przemysłowe oraz z sektora usług stanowiły odpowiednio 16,9% oraz 12,3% ogólnej liczby tych podmiotów. Wartości te były niższe niż w latach 2008–2010, kiedy wyniosły odpowiednio 18,1% i 13,5%. W obu okresach badawczych największy odsetek podmiotów aktywnych innowacyjnie występował wśród jednostek dużych.

Analiza stanu aktywności innowacyjnej w krajach Europy wskazuje, że najwyższy udział przedsiębiorstw przemysłowych w aktywnych innowacyjnie występuje w Niemczech (69,8%), a najniższy – w Rumunii (16,2%). Najwyższy wśród krajów europejskich udział aktywnych innowacyjnie przedsiębiorstw z sektora usług wyniósł 58,0% w Niemczech, najniższy – 11,9% w Rumunii i Bułgarii.

Ciekawą informację uzupełniającą ten obraz zawiera opracowanie *2012 EU Industrial R&D Scoreboard*²⁰, analizujące nakłady przedsiębiorstw na działalność B+R w Europie w 2011 r. Liderami rankingu europejskiego są

¹⁹ *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2009–2011*, pod kier. D. Rozkruta, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2012.

²⁰ *The 2012 EU Industrial R&D Investment Scoreboard*, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, <http://iri.jrc.ec.europa.eu/> [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

Volkswagen, Daimler i Nokia, które zainwestowały w 2011 r. w działalność B+R, odpowiednio, 7,2, 5,6 i 4,9 mld euro. Wśród 1000 najwyżej notowanych firm europejskich znajdujemy tylko dwie firmy klasyfikowane jako polskie: Netia (935 miejsce) i Bank Ochrony Środowiska (948 miejsce) z nakładami w wysokości, odpowiednio, 6,1 i 5,9 mln euro. Wśród 1500 światowych przedsiębiorstw o największej intensywności innowacyjnej w 2011 r. nie znajdujemy ani jednej firmy polskiej, chociaż nakłady na działalność B+R ostatnich firm na liście są na poziomie 35 mln euro, co nie jest dużą kwotą wobec wysokości rocznego zysku największych polskich firm. Można ocenić na podstawie prezentowanych danych, że działalność badawczo-rozwojowa nie jest traktowana jako istotny element strategii długo- i średnioterminowych przedsiębiorstw polskich. Ta konstatacja nie wróży dobrze zwiększaniu stopnia współpracy uczelnie-gospodarka ze względu na niewielkie i wciąż malejące zainteresowanie podmiotów gospodarczych zwiększaniem konkurencyjności przez wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań.

Niewielki popyt rodzimych przedsiębiorstw na innowacje uczelniane potwierdza doświadczenie Uniwersyteckiego Ośrodka Transferu Technologii Uniwersytetu Warszawskiego (UOTT UW). W ciągu ostatnich dwóch lat UOTT UW pośredniczył w czterech transakcjach sprzedaży licencji, innowacyjnego własnego urządzenia pomiarowego oraz *know-how* w sumie na kwotę 300 tys. euro. Nabywcami były wyłącznie podmioty zagraniczne; krajowe podmioty gospodarcze nie wykazywały zainteresowania ofertą Uniwersytetu Warszawskiego.

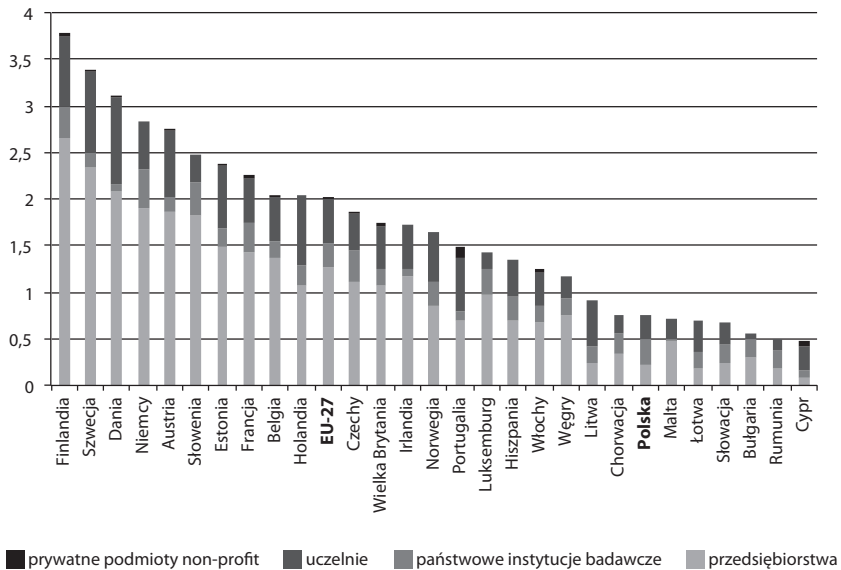
Nakłady finansowe na działalność B+R

Nakłady wewnętrzne na badania i prace rozwojowe w 2011 r. w Polsce wyniosły 11 687 mln zł. Liczba osób zatrudnionych w działalności badawczej i rozwojowej (B+R) w Polsce w 2011 r. osiągnęła poziom 134,6 tys. osób, w tym pracowników naukowo-badawczych (badaczy) – 100,7 tys. osób. Zatrudnienie w działalności B+R w ekwiwalentach pełnego czasu pracy wyniosło 85,2 tys., w tym pracowników naukowo-badawczych – 64,1 tys.²¹

Intensywność prac B+R, czyli udział nakładów wewnętrznych na badania i prace rozwojowe w PKB w 2011 r. sięgała 0,77%. Od 2007 r. odnotowano wzrost wskaźnika o 0,2 pkt proc., przy czym wysokość nakładów na B+R w tym okresie wzrosła prawie dwukrotnie. Pod względem inten-

²¹ *Nauka i technika w 2011 r.*, pod kier. M. Gazińskiej i M. Mojsiewicz, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2012, http://www.stat.gov.pl/gus/nauka_technika_PLK_HTML.htm [dostęp: 24 czerwca 2013 r.].

Wykres 7. Intensywność wydatków na B+R w 2011 r. jako % PKB w podziale na sektory działalności



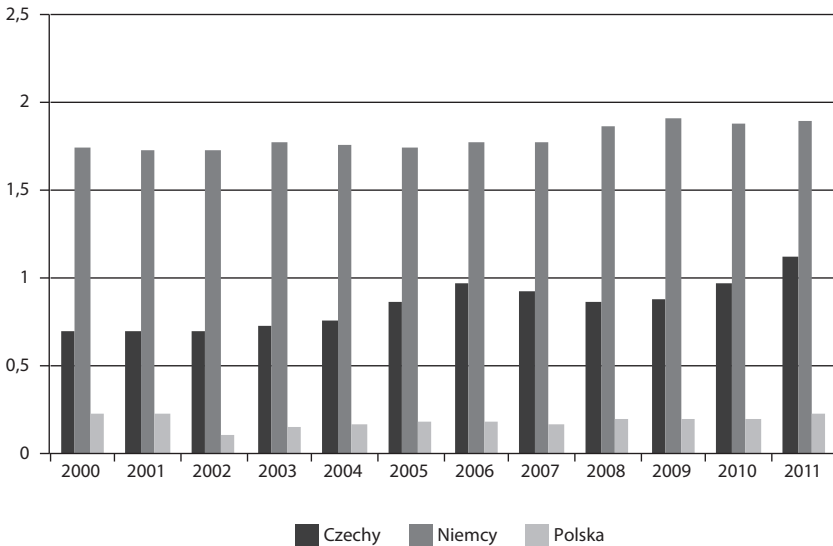
Źródło: na podstawie Eurostatu, dane z 8 sierpnia 2013 r.

sywności prac B+R Polska plasuje się na odległym dwudziestym miejscu wśród krajów europejskich, z intensywnością prac B+R 2,7 razy mniejszą od przeciętnej europejskiej i czterokrotnie mniejszą niż wiodące pod tym względem kraje skandynawskie.

Od wielu lat utrzymuje się w Polsce następująca struktura finansowania całości prac B+R: $\frac{2}{3}$ rocznych nakładów pochodzi z budżetu państwa, a $\frac{1}{3}$ stanowią nakłady podmiotów gospodarczych. Finansowanie z funduszy publicznych dzieli się na prawie równe części pomiędzy szkoły wyższe i instytucje badawcze sektora rządowego (głównie państwowe instytuty badawcze i instytuty PAN).

Warto odnieść zarówno intensywność prac B+R w Polsce, jak i strukturę intensywności do sytuacji w krajach europejskich. Wykres 7 pokazuje proporcje nakładów na działalność B+R w wybranej grupie państw europejskich. Udział wydatków na B+R w PKB silnych i średnich gospodarek europejskich jest znacznie większy niż w Polsce – nakłady na B+R w wiodących gospodarczo krajach przekraczają 2% PKB. Względna słabość intensywności B+R w Polsce jest powszechnie znana. Rzadko natomiast uwagę przykuwa kuriozalna struktura sektorowa intensywności B+R w Polsce,

Wykres 8. Intensywność działalności B+R w sektorze przedsiębiorstw jako % PKB w latach 2000–2011 w Czechach, Niemczech i Polsce



Źródło: jak pod wykresem 7.

gdzie tylko trzecia część działalności B+R pochodzi od podmiotów gospodarczych. We wszystkich krajach Europy Zachodniej intensywność B+R w przemyśle zdecydowanie przewyższa intensywność w szkołach wyższych i państwowych instytucjach badawczo-rozwojowych. Prowadzenie działalności B+R w firmach jest warunkiem koniecznym zdolności firm do absorpcji wyników badań sfery publicznej nauki. Na podstawie przedstawionych danych ocenić można, że polski sektor gospodarczy charakteryzuje się niską zdolnością absorpcji wyników badań sektora naukowych instytucji publicznych, w tym szkół wyższych. Skutkiem jest widoczny w Polsce brak dostatecznego popytu gospodarki na potencjalnie innowacyjne rozwiązania tworzone w laboratoriach szkół wyższych. Uważam czynnik niskiego zapotrzebowania na wyniki prac B+R za decydujący o aktywności szkół wyższych w zakresie usług badawczych na rzecz rynku.

Kuriozalna struktura intensywności B+R w Polsce utrzymuje się od co najmniej kilkunastu lat i nie widać oznak zmiany dostosowującej do standardów europejskich. W krajach europejskich widoczny jest stały wzrost intensywności B+R w sektorze gospodarczym, co, przy utrzymującej się stagnacji w Polsce, grozi pogłębieniem zacofania technicznego naszego

kraju i utratą szans na wzrost konkurencyjności gospodarki przez innowacyjność. Porównanie ewolucji intensywności działalności B+R w przedsiębiorstwach Czech, Niemiec i Polski w latach 2000–2011 potwierdza utrzymywanie się w Polsce niekorzystnej struktury (wykres 8).

Nakłady na działalność B+R w publicznych szkołach wyższych

Raport GUS²² pokazuje, że w 2011 r. całkowite koszty/przychody z działalności badawczej w publicznych szkołach wyższych w Polsce wyniosły ponad 2,76 mld zł. W zestawieniach sprawozdawczych szkół wyższych jako przychody ogółem z działalności badawczej ujmuje się: dotacje na finansowanie działalności statutowej (w tym na utrzymanie potencjału badawczego i działalność polegającą na prowadzeniu badań lub prac rozwojowych służących rozwojowi młodych naukowców), środki na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju oraz Narodowe Centrum Nauki, środki na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą, sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych oraz środki na realizację programów lub przedsięwzięć określanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz pozostałe przychody z działalności badawczej.

Głównym źródłem finansowania działalności badawczej uczelni publicznych były dotacje na działalność statutową (30,1%) oraz środki na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju oraz Narodowe Centrum Nauki (29,5%), a także środki na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą (19,3%). Dotacje na działalność statutową stanowiły główne źródło przychodów z działalności badawczej w szkołach publicznych, z tym że ich udział w całkowitych przychodach na B+R silnie zależał od rodzaju szkoły: w wyższych szkołach artystycznych stanowiły one 77,8%, w wyższych szkołach ekonomicznych – 44,9%, w wyższych szkołach pedagogicznych – 45,0%, na uniwersytetach – 46,2%, w akademiach wychowania fizycznego – 37,9%, w wyższych szkołach rolniczych – 28,0%, w wyższych szkołach technicznych – 20,2%²³.

Pozycja „Sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych” stanowiła 11,9% całkowitych przychodów z działalności badawczej szkół publicznych (tabela 3). Najwyższy udział z tego tytułu w całkowitych przychodach z działalności B+R zanotowały uniwersytety medyczne (21,8%), wyższe szkoły rolnicze (15,1%) oraz wyższe szkoły techniczne (14,9%). Pod względem uzyskanych kwot zdecydowanym liderem są wyższe szkoły tech-

²² *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., op. cit.*

²³ *Ibidem.*

Tabela 3. Przychody z działalności badawczej publicznych szkół wyższych w 2011 r. z uwzględnieniem sprzedaży prac i usług badawczych i rozwojowych

	Przychody z działalności badawczej (w tys. zł)	Sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych (w tys. zł)	Udział sprzedaży w przychodach z działalności badawczej (w %)
Ogółem publiczne szkoły wyższe	2 764 438,9	330 348,7	11,9
Uniwersytety	853 828,8	52 864,4	6,2
Wyższe szkoły techniczne	1 215 038,9	180 627,4	14,9
Wyższe szkoły rolnicze	194 206,5	29 317,5	15,1
Wyższe szkoły ekonomiczne	40 394,9	1 040,8	2,6
Wyższe szkoły pedagogiczne	9 747,5	151,4	1,6
Uniwersytety medyczne	245 768,7	53 455,8	21,8
Akademie wychowania fizycznego	10 938,4	259,7	2,4
Wyższe szkoły artystyczne	8 614,7	152,3	1,8
Pozostałe szkoły wyższe	263,7	-	0,0
Inne	185 636,8	12 479,0	6,7

Źródło: na podstawie *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012.

niczne (180 mln zł), a przychody uniwersytetów i uniwersytetów medycznych (po ok. 53 mln zł) są także znaczne.

Na podstawie zbiorczej informacji statystycznej powstającej z indywidualnych sprawozdań F01/S trudno ocenić rzeczywiste przychody uczelni z działalności B+R na rzecz podmiotów gospodarczych wynikające z wystawiania faktur lub umów dotacji celowej. W pozycji sprawozdawczej mieszczą się także subsydia indywidualne dla naukowców oraz obroty wewnętrzne dotyczące działalności naukowo-badawczej. Analiza szczegółowa tej pozycji w sprawozdaniu rocznym Uniwersytetu Warszawskiego wskazuje, że około połowa przychodów z tego tytułu na B+R może rzeczywiście pochodzić od podmiotów gospodarczych, w tym znaczna część od zagranicznych podmiotów gospodarczych. Nie można wykluczyć, iż udział ten jest wyższy w uczelniach technicznych w regionach o tradycyjnie silnych powiązaniach nauki z przemysłem (Śląsk, Małopolska, Dolny Śląsk) oraz w uniwersytetach medycznych. Obiektywna ocena wielkości udziałów przychodów ze sprzedaży w całkowitych przychodach z działalności B+R nie byłaby w tym miejscu właściwa. Tego rodzaju ocena z natury swojej musi być subiektywna, ponieważ wynika z przyjmowanego modelu szkoły wyższej. Zamiast próby oceny dokonajmy porównania wskaźników dla uczelni krajowych z odpowiednikami dla uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych.

Nakłady na B+R sponsorowane przez firmy w uniwersytetach amerykańskich

Jak raportuje AUTM, w roku 2011 całkowity koszt prac badawczych i rozwojowych prowadzonych w uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych wyniósł 61 mld dolarów, w tym nakłady sponsorowane przez podmioty gospodarcze stanowiły 6%²⁴. Udział środków finansowych pochodzących z gospodarki utrzymywał się w latach 1991–2011 na poziomie 7–8% z tendencją lekko malejącą przy stałym wzroście kwot bezwzględnych, co oznacza szybszy wzrost nakładów na B+R pochodzących z funduszy publicznych – głównie federalnych. Proporcje nakładów można próbować przełożyć na proporcje zaangażowania kadry uniwersyteckiej w badania własne i badania usługowe – mniej niż 10% czasu pracy pracowników naukowych uniwersytetów amerykańskich wiązało się z wykonywaniem usług badawczych na rzecz podmiotów gospodarczych.

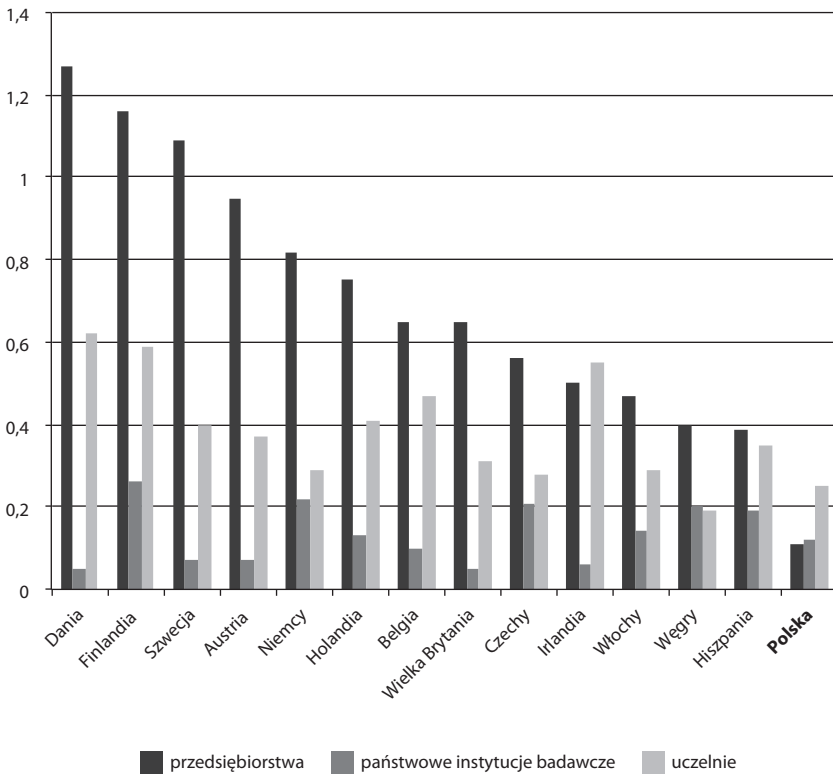
W porównaniu z uniwersytetami amerykańskimi efektywność szkół wyższych w Polsce w zdobywaniu komercyjnych funduszy na badania statystycznie nie przedstawia się rażąco gorzej. Zdecydowanie należy próbować zwiększać przychody uczelni krajowych z tytułu sprzedaży prac i usług badawczych oraz rozwojowych podmiotom gospodarczym – głównie krajowym. Należy też dążyć do długoterminowego ustabilizowania udziału komercyjnych przychodów na B+R w uczelniach w całkowitych kosztach prac badawczych i rozwojowych. W dążeniach do zwiększenia tak zwanej efektywności gospodarczej prac B+R publicznych szkół wyższych należy brać pod uwagę sprawdzone w rozwiniętych społeczeństwach modele – relacja obserwowana w uczelniach amerykańskich wydaje się być odpowiednia.

Kadry B+R w sferze nauki i gospodarki

Fundamentem rozwoju globalnej działalności B+R w kraju są odpowiednio liczne i kompetentne kadry naukowe i inżynierjno-techniczne. Dane statystyczne o stanie zatrudnienia pracowników naukowych i inżynierjno-technicznych w sektorze szkół wyższych przedstawiono wcześniej. Liczby określające stan kadry w szkołach wyższych warto odnieść do stanu kadry w innych sektorach B+R w kraju oraz do standardów europej-

²⁴ *Highlights of the AUTM U.S. Licensing Activity Survey: FY2011*, http://www.autm.net/AM/Template.cfm?Section=FY_2011_Licensing_Activity_Survey&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=8731 [dostęp: 24 czerwca 2013 r.]

Wykres 9. Udział kadry B+R w wybranych krajach europejskich w 2011 r. w całkowitej liczbie pracujących w podziale na sektory działalności



Źródło: jak pod wykresem 7.

skich. Porównanie intensywności zatrudnienia w działalności B+R w Polsce z silniejszymi gospodarkami europejskimi (wykres 9) pozwala wysnuć następujące wnioski:

- udział kadr B+R w ogóle zatrudnionych w Polsce (0,45%) jest bardzo niski w porównaniu z gospodarczo silnymi i gospodarczo przeciętnymi krajami, gdzie nasycenie kadrą B+R wynosi 1,5–2,0%,
- w Polsce występuje „zwierniadlany” rozkład kadry w sektorach gospodarki i szkół wyższych w stosunku do innych krajów europejskich.

Prawie we wszystkich krajach europejskich zdecydowana większość kadry B+R zatrudniona jest w sektorze przedsiębiorstw. Przewaga liczebności kadr w gospodarce nad sektorem szkół wyższych jest dwukrotna w większo-

ści krajów europejskich. W Polsce – wyjątkowym pod tym względem kraju europejskim, sytuacja jest odwrotna: kadra naukowa i techniczna w szkołach wyższych jest 2,5 razy liczniejsza niż w podmiotach gospodarczych. Fakt ten potwierdza także wcześniejsze konkluzje dotyczące braku warunków dla nawiązywania współpracy między uczelniami a gospodarką oraz uzasadnia bardzo niską liczbę wspólnych publikacji naukowych raportowaną w *Innovation Union Scoreboard 2013*. Dodatkowo mocno ograniczona chłonność przedsiębiorstw polskich na wykwalifikowane kadry B+R stawia pod znakiem zapytania sens kształcenia dla krajowej gospodarki licznej rzeszy studentów; przedsiębiorstwa polskie nie są w stanie skutecznie zagospodarować strumienia absolwentów uczelni, ale najlepiej wykształceni na pewno wniosą wkład do rozwoju innowacyjnego na świecie. Odwrócenie sektorowych proporcji zatrudnienia pracowników badawczo-rozwojowych w Polsce w stosunku do standardów krajów europejskich jest jedną z podstawowych przyczyn niesprawności krajowego systemu proinnowacyjnego.

Za pozytywną przesłankę można uznać, że udział pracowników uczelni w ogóle pracujących w Polsce jest porównywalny z odpowiednim wskaźnikiem w Niemczech, Szwecji czy Austrii, a względna liczność kadry w instytutach badawczych w Polsce przewyższa odpowiednie wartości mierzone w Danii, Szwecji i Holandii. W działaniach sprzyjających osiągnięciu odpowiedniej dla standardów europejskich struktury kadr B+R należy tworzyć warunki dla zwiększania aktywności własnej przedsiębiorstw w zakresie B+R, przy co najmniej zachowaniu potencjału kadrowego uczelni i instytutów badawczych.

Transfer wiedzy i technologii z ośrodków akademickich do gospodarki

Uczelnie publiczne z racji swojej funkcji – otwartości prowadzenia badań, kształcenia i otwartej dyfuzji wiedzy przez publikacje naukowe, w sposób naturalny dzielą się dorobkiem z otoczeniem, także podmiotami gospodarczymi. Zorganizowany systemowo transfer wiedzy i technologii tworzonej i rozwijanej w szkołach wyższych do przedsiębiorstw może odbywać się w następujący sposób:

- udzielanie licencji na wykorzystanie gospodarcze wynalazków lub ich sprzedaż,
- świadczenie usług badawczych na zamówienie przedsiębiorców, sprzedaż *know-how*,
- komercyjne udostępnianie infrastruktury laboratoryjnej uczelni,
- zamawiane szkolenia pracowników przedsiębiorstw,

- wprowadzanie do programów studiów elementów wiedzy i umiejętności zamawianych przez pracodawców,
- wprowadzanie absolwentów na rynek pracy z wykorzystaniem indywidualnych porozumień z przedsiębiorstwami,
- tworzenie podmiotów prawa handlowego podejmujących działalność gospodarczą związaną z komercjalizacją wyników własnych prac badawczych i rozwojowych, tzw. spółek *spin-off*,
- wspieranie tworzenia przez studentów i absolwentów firm zależkowych, tzw. *start-up*.

Komercjalizacja wynalazków

Obowiązujące ramy prawne, które wyznaczają strukturę i funkcjonowanie uczelni, precyzyjnie określają formy wspierania i prowadzenia działalności gospodarczej w środowisku akademickim przy pomocy uczelni. Określają też proces sprzedaży licencji na gospodarcze wykorzystanie wyników prac badawczych i rozwojowych. Opisane w prawie procesy nie stanowią spójnej przestrzeni umożliwiającej efektywny komercyjny transfer dorobku badawczego – zamiar ustawodawcy nie zawsze uwzględnił ogólne uwarunkowania prawne i finansowe oraz specyfikę środowiska akademickiego. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym stanowi w art. 86 ust. 1: *W celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego uczelni oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki, uczelnie mogą prowadzić akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii*, wskazując jednoznacznie wymienione formy organizacyjne jako główne instrumenty współpracy z gospodarką. Przed nowelizacją z roku 2011 istotną rolę w transferze dorobku badawczego miały w zamiarze ustawodawcy odgrywać uczelniane centra transferu technologii. Stanowił o tym art. 86 ust. 4: *Centrum transferu technologii tworzy się w celu sprzedaży lub nieodpłatnego przekazywania wyników badań i prac rozwojowych do gospodarki*. Nowelizacja z 2011 r. wprowadziła dodatkowo nowy (wydaje się w zamierzeniu główny) sposób gospodarczego wykorzystania wyników prac badawczych: spółkę celową. Artykuł 86a w ust. 1 stanowi: *Uczelnia, w celu komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych tworzy spółkę z ograniczoną odpowiedzialnością lub spółkę akcyjną, zwaną dalej „spółką celową”*. (...) *Do zadań spółki celowej należy w szczególności obejmowanie udziałów w spółkach kapitałowych lub tworzenie spółek kapitałowych, które powstają w celu wdrożenia wyników badań naukowych lub prac rozwojowych prowadzonych w uczelni*.

W ust. 3 tegoż artykułu czytamy, że: *Uczelnia (...) przekazuje spółce celowej w formie aportu wyniki badań naukowych i prac rozwojowych, w szcze-*

gólności uzyskane prawa własności przemysłowej. W jednym akcie prawnym określonych jest kilka sposobów komercyjnego rozporządzenia prawami własności intelektualnej powstałej z prac badawczych w uczelni. Wydaje się, że uczelnie obligatoryjnie wnoszą wartości niematerialne do spółki celowej z zamiarem komercjalizacji, a jednocześnie mogą je komercjalizować przez centra transferu technologii, w tym przekazywać je nieodpłatnie (!).

Nieodpłatne przekazywanie przez uczelnie praw własności przemysłowej firmom umożliwia wprowadzenie do gospodarki nieatrakcyjnych komercyjnie wynalazków i jest stosowane w Stanach Zjednoczonych (za symbolicznego dolara). Sprzedaż przez rektora uczelni polskiej za „symboliczną złotówkę” patentu, którego utrzymywanie w mocy generuje wyłącznie koszt w długim okresie byłoby niezgodne z obowiązującym prawem. Rozporządzenie Rady Ministrów z 14 września 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad ewidencjonowania majątku Skarbu Państwa nakazuje dokonanie wyceny własności niematerialnej ze względu na zasady ewidencjonowania majątku Skarbu Państwa. Sporządzenie ewidencji powinno być zawsze poprzedzone przygotowaniem wyceny wszelkich praw majątkowych, w tym praw własności intelektualnej, w celu określenia ich rzeczywistej wartości²⁵. Udostępnienie przez uczelnię praw własności intelektualnej podmiotowi komercyjnemu poniżej wyceny księgowej, w tym nieodpłatnie, mogłoby zostać zakwalifikowane jako niegospodarność środkami publicznymi ze wszystkimi przewidzianymi prawem sankcjami. Sztwyne więzy prawne i ryzyko ponoszenia odpowiedzialności karnej nie skłaniają władz szkół wyższych do zwiększania intensywności komercjalizacji wynalazków. Nieprzystające do reguł świata biznesu ograniczenia prawne świata akademickiego poważnie utrudniają komercjalizację wyników prac badawczych i rozwojowych w uczelniach. Przyznanie większej swobody i odpowiedzialności decyzyjnej rektorom szkół wyższych w dysponowaniu wartościami niematerialnymi jest podstawowym warunkiem efektywności transferu technologii.

Proces transferu technologii do przemysłu dodatkowo może spowolnić wymóg ustawy o zasadach wykonywania uprawnień przysługujących Skarbowi Państwa, nakładający na uczelnie obowiązek uzyskania zgody Ministra Skarbu dla skutecznego rozporządzania składnikami aktywów trwałych zaliczanych do wartości niematerialnych i prawnych (np. wyniki prac B+R) o wartości przekraczającej 250 tys. euro. Określona w ustawie kwota progowa jest raczej niska w porównaniu z kwotami dokonywanych na świecie transakcji np. w dziedzinie farmacji, biotechnologii czy telekomunikacji.

²⁵ *Komercjalizacja B+R dla praktyków 2013*, M. Barszcz (red.), Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2013.

Istotnym czynnikiem rzutującym na skuteczność transferu technologii jest stosunkowo krótki czas życia wynalazków w obiegu gospodarczym, wynikający z szybkiego rozwoju nauki i techniki na świecie. Transakcje komercjalizacji wyników prac badawczych powinny być dokonywane szybko, inaczej opracowane technologie tracą wartość rynkową. Zainteresowane pozyskaniem technologii firmy na ogół nie akceptują powolnego wieloetapowego procesu decyzyjnego w uczelniach. Oceniać można, że stworzenie bezpiecznych, uproszczonych regulacji prawnych rządzących procesami komercjalizacji własności intelektualnej zwiększyłoby intensywność współpracy z gospodarką. Ryzyko wystąpienia nadużyć nie jest wielkie z uwagi na wewnątrzuczelniane mechanizmy kontrolne, w tym wynikające z regulaminowego włączenia twórców w proces komercjalizacji.

Akademickie centra transferu technologii

Głównym celem działania akademickich centrów transferu technologii (CTT) jest komercjalizacja *know-how* wytworzonego w środowisku naukowym i budowanie powiązań między nauką a gospodarką.

Pierwsze w Polsce CTT zostało powołane w roku 1995: Wrocławskie Centrum Transferu Technologii przy Politechnice Wrocławskiej. Pierwszym uniwersyteckim CTT jest Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii Uniwersytetu Warszawskiego powołany w 1998 r. Od tego czasu notuje się stały wzrost liczby akademickich CTT. Roczny raport Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości (SOOIIP) podaje statystycznie stan akademickich centrów w 2012 r.²⁶. Zidentyfikowano 34 CTT związane ze szkołami wyższymi, z czego 30 funkcjonowało w ramach uczelni, a pozostałe jako odrębne podmioty prawne powołane przez uczelnie lub zależne od uczelni. W roku 2012, po okresie stabilizacji w latach 2007–2010, nastąpił znaczny wzrost liczby CTT funkcjonujących w ramach szkół wyższych. Nie obserwuje się zwiększenia liczby akademickich CTT funkcjonujących jako spółki. Na przeszkodzie stoi tu prawdopodobnie zbyt duże ryzyko związane z utworzeniem takiego podmiotu przez jednostkę naukową.

Akademickie CTT są jednym z elementów uczelnianej struktury transferu technologii i komercjalizacji wyników badań naukowych. Na uczelniach z reguły funkcjonują różne podmioty, które obok akademickich CTT zajmują się współpracą z przemysłem, ochroną praw własności oraz komercjalizacją, a podstawowe jednostki organizacyjne uczelni mają tradycyjnie

²⁶ A. Bąkowski, *Centra transferu technologii [w:] Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2012*, A. Bąkowski, M. Mażewska (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

samodzielność nawiązywania współpracy zewnętrznej. Realizacja zadań związanych z transferem technologii i komercjalizacją wyników badań jest na uczelniach rozproszona i na ogół nie jest koordynowana. Nie sprzyja to efektywności podejmowanych działań.

Finansowanie działalności akademickich CTT pochodzi głównie z pozyskanych funduszy grantowych i projektowych krajowych oraz europejskich. Wkład finansowy instytucji macierzystej na poziomie średnio 20% rocznego budżetu jest zdecydowanie niewystarczający dla podtrzymania obecnej intensywności działań centrów. Chociaż głównym kierunkiem aktywności centrów akademickich pozostaje transfer i komercjalizacja technologii oraz doradztwo technologiczne i patentowe, to w znacznym stopniu rodzaje działalności centrów podyktowane są specyfiką aktualnych źródeł zewnętrznego finansowania publicznego. Obecna struktura finansowania działalności akademickiego systemu transferu technologii nie sprzyja wypracowaniu stabilnej długoterminowej polityki i metodyki współpracy uczelni z gospodarką. Wśród głównych barier rozwoju CTT raport SOOIIP²⁷ wymienia utrzymującą się niechęć środowiska naukowego do działań komercjalizacyjnych i współpracy z biznesem, małe zainteresowanie tworzeniem technologicznych firm oraz zawiłe procedury prawne transferu i komercjalizacji technologii. Ten ostatni czynnik wydaje się jednym z ważniejszych. Kompleksowa realizacja projektów transferu technologii wymaga specjalistycznej wiedzy w wielu dziedzinach. Centra nie dysponują kadrą ekspercką, a przy głównie projektowym sposobie finansowania nie są w stanie opłacić stosownych usług zewnętrznych. Oceniać można, że akademickie ośrodki technologii trwale wbudowały się w struktury uczelniane, wykazały przydatność w organizowaniu zarządzania własnością intelektualną oraz w podejmowaniu współpracy z gospodarką. Ich istnienie pozytywnie wpływa na unowocześnienie i intensyfikację współpracy akademicka-gospodarka.

Szkoły wyższe w kształceniu dla biznesu

Wyniki badania „Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2010 r.”²⁸ wskazują umiarkowany wysiłek przedsiębiorców, szczególnie małych (zatrudniających do 49 pracowników) w dokształcaniu własnych pracowników. W 2010 r. 77,5% ogółu przedsiębiorstw nie prowadziło szkoleń dla swoich pracowników. W grupie przedsiębiorstw małych szkoleń nie

²⁷ *Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce, op. cit.*

²⁸ *Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2010 r.*, M. Buńko (red.), Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2012.

Tabela 4. Realizatorzy kursów zewnętrznych według klas wielkości przedsiębiorstw w 2010 r.

Realizatorzy kursów zewnętrznych w % przedsiębiorstw prowadzących kursy zewnętrzne:				
	ogółem	małe (10–49 zatrudnionych)	średnie (50–249 zatrudnionych)	duże (powyżej 250 zatrudnionych)
Szkoły wyższe oraz placówki naukowo-badawcze	17,7	10,1	19,9	40,9
Publiczne placówki kształcenia ustawicznego i inne placówki finansowane ze środków publicznych	17,6	12,8	21,7	24,9
Prywatne instytucje szkoleniowe, w tym zakłady doskonalenia zawodowego	76,6	68,6	82,6	92,1
Prywatne firmy, których główną działalnością nie są szkolenia (dostawcy sprzętu itp.)	33,4	29,9	33,8	46,2
Organizacje pracodawców, izby handlowe, samorząd gospodarczy, stowarzyszenia branżowe i zawodowe	24,2	17,9	27,9	39,0
Związki zawodowe	1,5	0,3	1,8	5,5
Inne organizacje	7,6	10,8	4,7	3,2

Źródło: *Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2010 r.*, M. Buńko (red.), Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2012.

prowadziło 84,1%, odpowiednio wśród przedsiębiorstw średnich – 58,6% i w jednostkach dużych – 25,2%. Jako główny powód braku działalności szkoleniowej przedsiębiorcy podają, że obecne kwalifikacje i umiejętności zatrudnionych w pełni odpowiadają potrzebom przedsiębiorstwa – 81,4% ogółu przedsiębiorstw nieprowadzących szkoleń.

Większą intensywność szkoleń wykazywały firmy wprowadzające na rynek nowe produkty i usługi. W 2010 r. blisko co dwunaste przedsiębiorstwo wprowadziło nowe albo znacznie ulepszone produkty, metody produkcji lub usług. Ponad połowa z nich (55,3%) szkoliła swoich pracowników.

Analiza struktury dostawców szkoleń wskazuje (tabela 4), że spośród firm szkolących pracowników tylko 17,7% korzystało w tym zakresie bezpośrednio z usług szkół wyższych lub placówek naukowo-badawczych. Potencjał szkoleniowy uczelni jest wykorzystywany w niewielkim stopniu. Większy stopień korzystania z usług szkoleniowych świadczonych przez

uczelnie lub placówki naukowo-badawcze wykazują przedsiębiorstwa duże; przedsiębiorstwa małe wykorzystują w stopniu marginalnym możliwości uzyskania tej usługi od szkół wyższych. Trudno powiedzieć, czy jest to spowodowane brakiem tradycji współpracy, niedostateczną lub niedostosowaną do oczekiwań ofertą szkół wyższych czy brakiem takiej.

Wyniki badania ustawicznego szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach w 2010 r. wykazały między innymi, że:

- wśród przedsiębiorstw prowadzących szkolenia największy udział miały jednostki prowadzące finansową działalność usługową ubezpieczeniową oraz fundusze emerytalne,
- największą wagę do szkoleń pracowników przykładały jednostki duże,
- najczęstszymi przyczynami nieprowadzenia szkoleń przez przedsiębiorstwo było uznanie obecnych kwalifikacji i umiejętności zatrudnionych za w pełni odpowiadające potrzebom przedsiębiorstwa lub zatrudnianie osób o odpowiednim poziomie kwalifikacji,
- najczęstszym efektem szkoleń jest nabycie przez pracowników umiejętności technicznych, praktycznych lub zawodowych oraz obsługi klienta,
- z roku na rok spada liczba przedsiębiorstw prowadzących szkolenia.

Oferta szkół wyższych w zakresie kształcenia ustawicznego przeważnie sprowadza się do formuły studiów podyplomowych. W ostatnim dziesięcioleciu wiele programów studiów podyplomowych realizowano w ramach finansowania z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Zapotrzebowanie na doksztalcenie pracowników mogło nie być w pełni podyktowane imperatywem strategii i polityki firmy. Studia w tej formule były dla słuchaczy bezpłatne. Czynniki finansowy mógł istotnie pozytywnie wpłynąć na korzystanie przez przedsiębiorstwa z oferty szkół wyższych, chociaż argument dotyczy też znacznej części szkoleń oferowanych przez prywatne instytucje szkoleniowe. Zanikające zainteresowanie szkoleniem pracowników może się wiązać z wygasaniem strumienia środków z EFS – uczelnie wyższe zauważają gwałtownie malejący, wraz z wyczerpaniem środków publicznych, popyt na ofertę regularnych studiów podyplomowych.

Tworzenie i wspieranie powstawania podmiotów gospodarczych przez uczelnie

Wspieranie przez szkoły wyższe powstawania podmiotów gospodarczych związanych z komercjalizacją wyników własnych prac badawczych jest powszechnie postrzegane jako jeden z ważniejszych sposobów transferu wiedzy. Takie podmioty gospodarcze nazywane są w literaturze *spin-off* lub *spin-out*. W realiach zachodnioeuropejskich, szczególnie brytyjskich,

istnieją skuteczne rozwiązania prawne i organizacyjne tworzenia – bezpośrednio lub pośrednio – spółek odpryskowych przenoszących do sfery gospodarczej wiedzę powstającą w procesie badawczym. Tworzenie akademickich firm innowacyjnych wpisuje się w nurt tzw. przedsiębiorczości akademickiej, rozumianej jako świadome zarządzanie aktywami niematerialnymi uczelni. Nowo tworzone firmy uczelniane stanowią jeden z najważniejszych mechanizmów komercjalizacji i transferu technologii. Od pewnego czasu pojęcie *spin-off* wzbudza także coraz większe zainteresowanie wśród polityków i w mediach. Wokół tego typu przedsiębiorczości nagromadziło się wiele nieporozumień związanych z nadużywaniem tych pojęć w polskiej rzeczywistości.

Spin-off (*spin-out*), zgodnie ze światową terminologią, to przedsiębiorstwo powstałe przez wydzielenie się z jednostki macierzystej, którego celem jest komercjalizacja wiedzy naukowej i technologii, w szczególności komercyjnej realizacji konkretnego projektu technologicznego²⁹. Do najważniejszych cech charakterystycznych tego typu przedsięwzięć zalicza się, że wśród ich założycieli są pracownicy, studenci lub absolwenci uczelni, którzy korzystają z technologii wytworzonej w uczelni, uzyskują wsparcie kapitałowe ze strony placówki naukowej.

Wyróżnikiem firmy *spin-off* jest pozostawanie w związku kapitałowym z jednostką macierzystą (uczelnia) bezpośrednio – uczelnia obejmuje udziały, lub pośrednio – udziały obejmuje powołana przez uczelnię spółka celowa. W systemie anglosaskim i skandynawskim tworzenie firm *spin-off* przez spółki celowe jest powszechną praktyką w uczelniach. Odpowiednie uregulowanie prawne w Polsce jest stosunkowo nowe i zawarte w nowelizacji w 2011 r. ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Wcześniej uczelnie mogły tworzyć podmioty gospodarcze, ale właściwie nie korzystały z tego prawa ze względu na złożony i dość długotrwały proces decyzyjny oraz, co chyba ważniejsze, z obawy o skuteczność nadzoru działalności spółek „profesorskich”. Stąd też właściwie żadna z polskich firm przedstawianych w mediach i sprawozdaniach jako *spin-off* uczelniane takim podmiotem nie jest, z racji braku związku kapitałowego z uczelnią. Jak podaje P. Tamowicz w swoim opracowaniu³⁰, polskie spółki „profesorskie” są indywidualną działalnością osób realizujących w praktyce gospodarczej *know-how* czy technologię powstałe w uczelni. Taką formę komercjalizacji dorobku badawczego zaliczyć można do „szarej strefy” w pozytywnym sensie tego pojęcia. Niewątpliwie

²⁹ P. Tamowicz, *Przedsiębiorczość akademicka: spółki spin-off w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2006.

³⁰ *Ibidem*.

w ostatnich latach był to najbardziej skuteczny sposób wprowadzania rezultatów badawczych do gospodarki. W liczbach bezwzględnych trudno ocenić skalę tego procesu, gdyż większość powstałych w ten sposób firm nie manifestuje swoich uczelnianych korzeni. Był to jednak poważny wkład w tworzenie sektora gospodarki opartej na wiedzy. Zjawisko potwierdza istniejący w szkołach wyższych potencjał (często nieuświadomiony) dorobku badawczego o znamionach przydatności gospodarczej.

Absolwenci

Platformy ramowe współpracy szkół wyższych i przedsiębiorstw stanowić mogą najkorzystniejsze środowisko podejmowania wspólnych zadań B+R, transferu wiedzy oraz zdobywania przez uczelnie praktycznych informacji o strategicznych planach rozwojowych gospodarki. Bezinwestycyjne z natury tworzenie trwałych łączników uczelni z otoczeniem gospodarczym może spowodować powstanie nowej jakości zarówno w metodyce kształcenia i badań, jak i w aktywności biznesowej. Załączki współpracy istnieją w większości uczelni, ale wynikają raczej z kontaktów osobistych niż z działań strategicznych. „Miękkie” formy wsparcia procesu – zachęty finansowe z funduszy publicznych oraz ułatwienia prawne – przyspieszyłoby formowanie środowisk współpracy, a nie wiązałyby się z tworzeniem nowych bytów instytucjonalnych ani z inwestycjami. Beneficjentami natchmiastowymi staliby się absolwenci szkół wyższych – grupa niezwykle ważna w procesach transferu wiedzy między uczelniami i biznesem.

Absolwenci szkół wyższych, uczestniczący w trakcie studiów w projektach badawczych, są najbardziej naturalnymi „nośnikami” wiedzy z uczelni do gospodarki – zarówno osoby podejmujące pracę, jak i osoby zakładające działalność gospodarczą. Absolwenci pozostający w relacjach z uczelnią mogą przekazywać „zwrotnie” doświadczenia wpływające konstruktywnie na procesy kształcenia oraz działalność B+R.

Uczelnie, aktywnie uczestnicząc w etapie „podyplomowym” życia studentów, zyskiwałyby na atrakcyjności wśród kandydatów na studia. Formami aktywności mogą być na przykład ukierunkowane skuteczne rekomendacje na rynku pracy, przygotowywanie do podejmowania działalności gospodarczej i wsparcie w początkowym okresie tworzenia firmy. Budżety uczelni nie przewidują finansowania takich form aktywności w dostatecznym stopniu i przewidywać nie mogą przy obecnej strukturze finansowania i rozliczania działalności szkół wyższych. Bieżące instrumenty wspierania kształcenia kadr dla gospodarki opartej na wiedzy (m.in. Program Operacyjny „Kapitał ludzki” – POKL) przewidują intensywne zachęty podejmowania studiów na kierunkach zamawianych (uznanych za ważne dla gospo-

darki) w postaci fundowania wartościowych stypendiów dla najlepszych studentów na tych kierunkach. Jest to niewątpliwie ważny element procesu kształcenia dla innowacyjnej gospodarki. Niestety, kolejny element procesu – ukierunkowane lokowanie absolwentów w gospodarce – pozostawiony jest działaniu mechanizmów rynkowych, co czyni inwestycję w stypendia studenckie niezbyt efektywną. Sfera aktywnej opieki nad absolwentami jest niezwykle ważna dla zapewnienia spójności kształcenia oraz społecznej i gospodarczej efektywności kształcenia na poziomie wyższym; zdecydowanie powinna zostać uwzględniona w planowaniu wspierania działalności B+R z funduszy publicznych.

Skuteczność takich instrumentów potwierdzają wyniki projektów pilotażowych rozpoczętych w 2006 r. Ilustracje tezy stanowić mogą dwa projekty realizowane przez Uniwersytecki Ośrodek Transferu Technologii Uniwersytetu Warszawskiego: „Staże dla innowacji”³¹ oraz „Aktywny student”³² w ramach funduszy Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego w latach 2006–2008. Tego rodzaju projekty nie znalazły niestety kontynuacji w programach operacyjnych na lata 2007–2013.

Projekt „Staże dla innowacji” przewidywał sześciomiesięczne staże absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego w przedsiębiorstwach na terenie województwa mazowieckiego. W ciągu dwóch lat 107 absolwentów kierunków matematyczno-przyrodniczych uczelni zostało skierowanych – zgodnie z profilem wykształcenia – na płatne staże do przedsiębiorstw prowadzących działalność o cechach innowacyjności. Wynagrodzenia stażowe finansowane były w całości z funduszy projektu. Stażyści zdobyli doświadczenia zawodowe, a 91% spośród nich znalazło zatrudnienie po zakończeniu stażu.

Projekt „Aktywny student” udzielił wsparcia w podjęciu działalności gospodarczej absolwentom uczelni mazowieckich. Wsparcie wiązało się ze szkoleniem wstępnym, a następnie udzieleniem dotacji pomostowej (4200 zł) oraz inwestycyjnej (do 20 000 zł) nowo utworzonym podmiotom gospodarczym. W trakcie projektu powstało ponad 50 firm. Większość z firm tworzonych na bazie wiedzy zdobytej w uczelniach istnieje do tej pory, rozwija się i utrzymuje kontakty z uczelniami.

Przykłady wymienionych projektów wskazują, że przy stosunkowo niewielkich nakładach z funduszy publicznych (koszty obu projektów wyniosły około 2,5 mln zł) osiągnąć można znaczny efekt społeczny i gospodarczy.

³¹ http://www.uott.uw.edu.pl/images/Staze/a.rozycka-pierwsza_praca_dla_absolwentow_kierunkow_scislych_uniwersytetu_warszawskiego_staz_dla_innowacji.pdf [dostęp: 23 czerwca 2013 r.].

³² http://www.uott.uw.edu.pl/images/AS/aktywny_student_informacje_o_projekcie.pdf [dostęp: 23 czerwca 2013 r.].

Podsumowanie

Zagadnienie współpracy i transferu wiedzy pomiędzy przedsiębiorstwami a ośrodkami akademickimi jest w warunkach polskich niezwykle złożone. Istniejące przed rokiem 1989 rozwiązania systemowe przerwane zostały w procesie transformacji. Przedsiębiorstwa skoncentrowały się na maksymalizacji ekonomicznych efektów działalności przy wykorzystaniu istniejących i łatwo dostępnych zasobów, pozbywając się składowych najbardziej kosztochłonnych, jakimi (w dominacji krótkoterminowych strategii działania) są przemysłowe centra B+R. Z kolei szkoły wyższe skoncentrowały się na kształceniu oraz doskonaleniu badań finansowanych z funduszy publicznych – krajowych i europejskich. Sfery gospodarcze i akademickie nie wypracowały mechanizmów porozumienia i współpracy. Utrwaleniu stanu rozłączności sprzyjało pozostawienie tej sfery działaniu mechanizmów rynkowych. Pojawiające się załączki współpracy: akademie –gospodarka–uczelniane CTT, inkubatory, parki naukowo-technologiczne, tworzone raczej w wyniku inicjatyw oddolnych w związku z otwierającym się dostępem do programów i funduszy europejskich. Spowodowanie, aby świat biznesu i świat akademicki zaczęły nawiązywać intensywną współpracę w imię własnych długookresowych interesów jest procesem długotrwałym i wymaga dobrego, stabilnego prawa oraz cierpliwości ze strony decydentów.

Zaangażowanie polskich przedsiębiorstw w działalność badawczo-rozwojową jest bardzo niewielkie. O niskim średnim poziomie innowacyjności krajowych podmiotów gospodarczych świadczy przeraźliwie mały strumień zgłoszeń wynalazków. Stan ten wynika w pewnej mierze z braku długoterminowych strategii przedsiębiorstw, ale też z konieczności zapewnienia bieżącej skuteczności gospodarczej. Z drugiej strony średni poziom aktywności patentowej szkół wyższych dorównuje standardom europejskim, chociaż trudno globalnie ocenić wartość rynkową akademickich wynalazków ze względu na niewielką liczbę ujawnionych przypadków komercjalizacji.

Podmioty gospodarcze nie wykorzystują odpowiednio potencjału szkół wyższych w kształceniu i szkoleniu kadr. Szkoły wyższe nie formułują oferty szkoleniowej w zakresie wiedzy technicznej i przyrodniczej; zapewne na ten stan wpływa niewielki popyt.

Wobec słabej współpracy uczelni z istniejącymi przedsiębiorstwami szansą na tworzenie przyjaznego, partnerskiego otoczenia gospodarczego uczelni może być wspieranie podejmowania działalności gospodarczej przez absolwentów (firmy załączkowe – *start-up*) oraz zorganizowane formy wprowadzania absolwentów na rynek pracy.

Podmioty gospodarcze i jednostki akademickie nie tworzą środowiska sprzyjającego transferowi wiedzy i doświadczeń. Istniejące w uczelniach przychówki w postaci centrów transferu technologii koncentrują się z konieczności na pobudzaniu świadomości środowiska akademickiego, wypracowaniu wewnętrznych regulacji organizujących procesy współpracy z otoczeniem gospodarczym oraz podejmowaniu projektów związanych z programami finansowanymi ze środków publicznych, co nie jest zaskakujące wobec braku stabilnego finansowania budżetowego działalności centrów. Pewne uporządkowanie sytuacji w zakresie transferu technologii przynieść może tworzenie uczelnianych spółek celowych, chociaż pierwszych pozytywnych wyników komercyjnych oczekiwać można w okresie dziesięciolecia.

Specyfika oceny indywidualnej pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, polegającej na weryfikacji jakości naukowej mierzony publikacjami oraz jakości dydaktyki, nie zachęca uczonych do podejmowania dodatkowych wysiłków współpracy z podmiotami gospodarczymi. Stąd między innymi wynika niewielkie zainteresowanie środowiska akademickiego projektami badawczo-rozwojowymi na rzecz przedsiębiorstw. Takie postawy wyrażają racjonalne podejście do własnej kariery naukowej i są w pełni zrozumiałe. Trzeba pamiętać, że standardem światowym jest przeznaczanie przez uczelnie tylko bardzo niewielkiej części zasobów materialnych i kadrowych na rzecz zadań badawczo-rozwojowych dla gospodarki i nie należy dążyć do przekształcenia uczelni publicznych w zaplecze B+R przedsiębiorstw. W rozwiniętych gospodarkach światowych główna działalność B+R prowadzona jest w przemysłowych centrach badawczo-rozwojowych. Większe i lepiej ukierunkowane wsparcie działalności badawczej ze środków publicznych oraz dedykowane proinnowacyjne propozycje fiskalne mogą zachęcić przedsiębiorców do zaangażowania większych środków własnych.

Pozycja Polski w europejskim rankingu innowacyjności jest bardzo niska i słabnie w kolejnych latach, zbliżając się do miejsca ostatniego. Niski poziom innowacyjności mierzony statystycznie potwierdza codzienne doświadczenie. Większa intensywność współpracy gospodarki i uczelni może stanowić wsparcie dla zwiększenia stopnia innowacyjności, chociaż nigdzie na świecie nie jest głównym motorem rozwoju innowacyjności produkcji i usług. Zadaniem państwa jest tworzenie pełnego i spójnego systemu innowacyjności, w którym współpraca akademicka–biznes będzie istotnym elementem. Tworzenie systemu poprzedzać musi opracowanie długoterminowej strategii gospodarczej kraju, której realizacja wspierana będzie interwencją publiczną w formie inwestycji i zamówień publicznych.

Bibliografia

- A. Bąkowski, *Centra Transferu Technologii [w:] Ośrodki innowacji i przedsiębiorczości w Polsce. Raport 2012*, A. Bąkowski, M. Mażewska (red.), Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.
- Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2009–2011*, pod kier. D. Rozkruta, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2012.
- German Patent and Trademark Office – Annual Report 2011*, http://www.dpma.de/docs/service/veroeffentlichungen/jahresberichte_en/dpma-annualreport2011_barrierefrei.pdf.
- Innovation Union Scoreboard 2013*, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf.
- Komercjalizacja B+R dla praktyków 2013*, M. Barszcz (red.), Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa 2013.
- Kształcenie zawodowe w przedsiębiorstwach w Polsce w 2010 r.*, M. Buńko (red.), Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2012.
- Nauka i technika w 2011 r.*, pod kier. M. Gazińskiej i M. Mojsiewicz, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2012.
- Raport roczny Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej za 2011 rok*, http://www.uprp.pl/uprp/_gALLERY/47/71/47712/raport_roczny_2011.pdf.
- „Strategia rozwoju kraju 2020”, Warszawa, wrzesień 2012 r, załącznik do uchwały nr 157 Rady Ministrów z dnia 25 września 2012 r., poz. 882.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.
- P. Tamowicz, *Przedsiębiorczość akademicka: Spółki spin-off w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2006.
- The 2012 EU Industrial R&D Investment Scoreboard*, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, <http://iri.jrc.ec.europa.eu/>.
- Ustawa z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. nr 24, poz. 83.
- Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U nr 24, poz. 141.
- Ustawa z 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej, Dz.U. z 2003 r. nr 119, poz. 1117, ze zm.
- Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365, ze zm.

Jerzy Wilkin*

Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform

Funding of the higher education and science in Poland: The article looks at the question of higher education funding schemes. In the first section the institutional aspects are covered. The author examines how various government agencies and other institutions finance universities and research. Next, he covers European funds dedicated to the financing of higher education and research. The article concludes with some recommendations.

Słowa kluczowe: *finansowanie szkolnictwa wyższego, Polska, szkolnictwo wyższe*
Keywords: *higher education financing, Poland, higher education*

* Profesor doktor hab., członek rzeczywisty PAN, Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN; e-mail: wilkin@wne.uw.edu.pl.

Wstęp

We współczesnych krajach wysoko rozwiniętych, do których należy już także Polska, finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego jest skomplikowanym i niezwykle ważnym systemem. Złożoność tego systemu wynika przede wszystkim z wielu różnorodnych podmiotów w nim uczestniczących i relacji między tymi podmiotami. Uproszczoną strukturę systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce przedstawia wykres 1 na s. 55. Bardzo ważnym czynnikiem kształtowania owego systemu w naszym kraju stała się akcesja Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., a także postępujące otwarcie Polski na więzi i oddziaływania globalne. Podobnie jak rynek towarów i usług, także funkcjonowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych jest w coraz większym zakresie poddane konkurencji międzynarodowej i połączane w różnorodny sposób z systemem globalnym. Proces ten będzie

się nasilał, należy więc to zjawisko uwzględnić i odpowiednio się do niego przygotować. Wyraźnie wzrasta też znaczenie unijnych funduszy służących finansowaniu badań. W odróżnieniu od innych strategii działania, takich jak polityka rolna czy polityka regionalna, gdzie dokonuje się alokacja środków unijnych pomiędzy poszczególne kraje na podstawie uzgodnionych kryteriów, we wspólnotowej polityce badań naukowych nie stosuje się tego typu alokacji funduszy między kraje członkowskie. W tej dziedzinie obowiązuje zasada otwartej konkurencji, w której wynagradzane są, otrzymując odpowiednie finansowanie, zespoły i instytucje badawcze, które przedstawiają najlepsze projekty naukowe. Wynikiem tych zasad jest duże zróżnicowanie korzyści (uzyskiwanych funduszy na badania) pomiędzy krajami członkowskimi. Polska niestety należy do najsłabszych uczestników owej konkurencji. Poprawa sytuacji na tym polu musi być jednym z priorytetów działań reformujących funkcjonowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, między innymi ze względu na to, że wielkość środków przeznaczonych przez Unię Europejską na wspieranie badań naukowych i wdrożeń wyraźnie wzrośnie w najbliższym okresie programowania, czyli w latach 2014–2020.

Nieprzypadkowo w tym artykule analizie poddane będzie łącznie finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego. Są to dziedziny bardzo silnie ze sobą powiązane. Większość badań naukowych jest w Polsce realizowanych w jednostkach organizacyjnych (wydziałach i instytutach) wyższych uczelni. Tam znajduje się też największy potencjał kadrowy i materialny polskiej nauki. Istnieje na ogół silny związek między jakością i intensywnością badań naukowych prowadzonych na uczelniach, a jakością kształcenia w szkołach wyższych. Pozycja uczelni w międzynarodowych rankingach zależy przede wszystkim od osiągnięć naukowych (badawczych) kadr akademickich, zaprezentowanych w najwyższej punktowanych publikacjach. Biorąc to pod uwagę, należałoby dość gruntownie przeanalizować instytucjonalne podstawy powiązań między działalnością dydaktyczną a działalnością badawczą na wyższych uczelniach. Przyjęte w roku 2010 podstawy legislacyjne dotyczące finansowania badań naukowych i funkcjonowania szkolnictwa wyższego nie rozwiązały dotychczas tego problemu. Ma on też swoje źródła w strukturach, wewnętrznych regulacjach i zakorzenionych zwyczajach istniejących na uczelniach wyższych.

Rozwój nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce jest utrudniany i ograniczany przez niedostateczny poziom ich finansowania, zarówno ze źródeł publicznych, jak i prywatnych. Dotyczy to zwłaszcza wydatków na naukę, mierzonych w relacji do produktu krajowego brutto. Pod tym względem znajdujemy się ciągle w ogonie krajów członkowskich UE, chociaż wydatki na ten cel w ostatnich kilku latach wyraźnie wzrosły. Nie wdrożono też od-

powiednich mechanizmów zachęcających podmioty prywatne, zwłaszcza przedsiębiorstwa, do angażowania swoich środków w badania realizowane przez polskie placówki naukowe. Istnieje na ogół silny związek między wysokością finansowania badań i wdrożeń ze środków publicznych i prywatnych. Tam, gdzie przeznaczana się stosunkowo dużo środków na badania z funduszy publicznych, tam również wzrasta skłonność podmiotów prywatnych do finansowania badań naukowych i wdrożeń. Widoczne jest to szczególnie wyraźnie w krajach skandynawskich, zaliczanych do najbardziej innowacyjnych i konkurencyjnych na świecie, gdzie wystąpiła synergia dużego zaangażowania państwa i podmiotów prywatnych w proces wspierania badań naukowych i ich praktycznego wykorzystania. W rankingu innowacyjności 2013, ogłoszonym przez Komisję Europejską w marcu 2013 r., kraje członkowskie podzielono na cztery grupy. W pierwszej grupie – liderów innowacyjności znalazły się: Szwecja, Niemcy, Dania i Finlandia. W czwartej, ostatniej, grupie nazwanej „innowatorzy o skromnych wynikach” obok Polski znalazły się: Łotwa, Bułgaria i Rumunia¹. W Czechach, znacznie mniejszym kraju niż Polska, wydatki na działalność badawczo-rozwojową (GERD – *Gross Domestic Expenditure on R&D/GDP*, krajowe wydatki na badania i wdrożenia w relacji do PKB) są podobne jak w naszym kraju, a wydatki jednostek gospodarczych na ten cel (BERD – *Business Expenditure on Research and Development*) są dwukrotnie wyższe niż w Polsce.

Niesatysfakcjonujący postęp w rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce ma też swoje przyczyny w rozwiązaniach instytucjonalnych i postawach przejawiających się na szczeblu podstawowych jednostek naukowych (wydziałów, uczelni i instytutów badawczych). Wynikiem tego jest bardzo duże zróżnicowanie aktywności badawczej, jakości badań i kształcenia pomiędzy uczelniami i placówkami badawczymi w kraju.

W pierwszej części artykułu przedstawiona została struktura instytucjonalna systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego ukształtowana przede wszystkim pakietem ustaw przyjętych w 2010 r. W drugiej części dokonano oceny możliwości finansowania badań naukowych i wdrożeń w Polsce ze źródeł unijnych i przeanalizowano przyczyny niskiego poziomu wykorzystania tych możliwości przez jednostki naukowe w naszym kraju. W kolejnej części zamieszczono rozważania dotyczące tego, co mogą zrobić jednostki naukowe w ramach istniejących ram prawnych i poziomu finansowania nauki w kraju, aby zintensyfikować badania naukowe. Zaprezen-

¹ http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm [dostęp: 23 czerwca 2013 r.].

towane też zostały główne problemy finansowania szkolnictwa wyższego. Artykuł kończą wnioski i rekomendacje skierowane zwłaszcza do instytucji politycznych i administracyjnych odpowiedzialnych za politykę naukową i edukacyjną w Polsce.

Struktura instytucjonalna systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce

Zarówno badania naukowe, jak i kształcenie na poziomie wyższym są w Polsce finansowane głównie ze środków publicznych, chociaż po 1989 r. powstały prawne możliwości zaangażowania w ten proces funduszy prywatnych. Z tej możliwości skorzystano przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, gdzie powstało ponad 300 uczelni niepublicznych, a uczelnie publiczne wydatnie poszerzyły ofertę studiów płatnych. W Polsce udział funduszy prywatnych w finansowaniu studiów wyższych należy do najwyższych w Europie. Natomiast w odniesieniu do badań naukowych jest on jednym z najniższych.

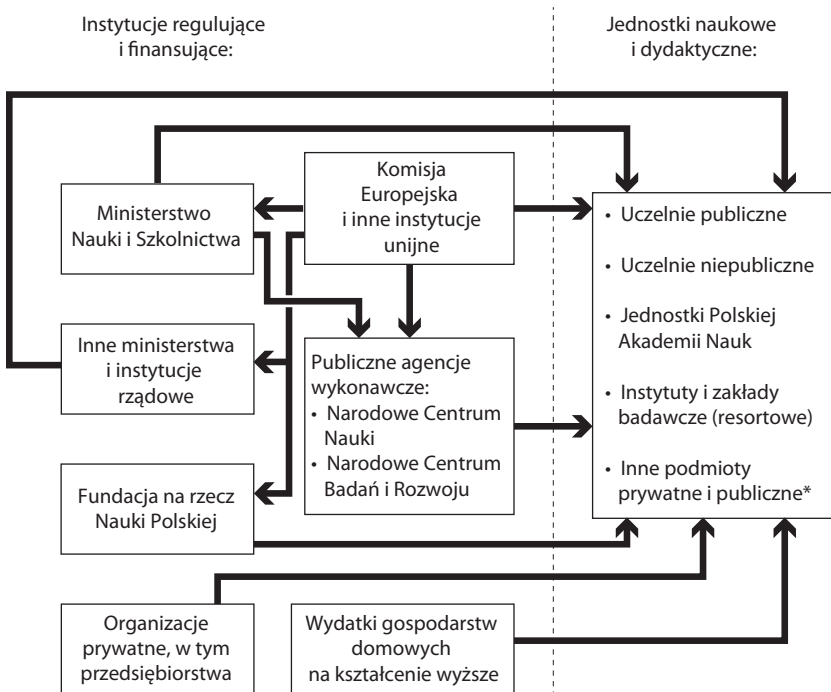
Prowadzona przez kilka lat dyskusja o kierunkach reform w szkolnictwie wyższym i w sferze badań naukowych zaowocowała uchwaleniem w 2010 r. sześciu ustaw regulujących te dziedziny, w tym ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki. Zakładano, że reformy instytucjonalne (w tym zmiana ram prawnych) są niezbędne do zwiększenia efektywności wydatków publicznych i prywatnych na badania, wdrożenia i szkolnictwo wyższe.

Ważnym składnikiem wymienionych reform było powołanie dwóch wyspecjalizowanych publicznych agencji wykonawczych, zajmujących się organizowaniem i finansowaniem konkursów na projekty badawcze ze środków budżetu państwa i częściowo z funduszy UE: Narodowego Centrum Nauki (NCN) i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBR). Zwiększony też został udział funduszy na badania, rozdzielanych poprzez konkursy grantowe, a zmniejszono udział wsparcia dla tzw. badań statutowych jednostek naukowych.

Przełomowe znaczenie dla finansowania nauk humanistycznych miało ustanowienie 2 listopada 2010 r. „Narodowego programu rozwoju humanistyki” (NPRH). Zasilenie finansowe tego programu wygląda następująco:

- w pierwszym etapie przekazano na projekty w tym programie 110 mln zł,
- w 2012 r. przewidywano wydatkowanie na ten program 88,9 mln zł,
- do końca 2012 r. było to ok. 200 mln zł wydatków od początku ustanowienia programu.

Wykres 1. Struktura systemu instytucjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce



* Wnioskodawcami ubiegającymi się o sfinansowanie projektów badawczych (np. z NCN) mogą być również: konsorcja, centra badawcze, sieci naukowe, biblioteki naukowe, przedsiębiorstwa realizujące badania, a także osoby fizyczne.

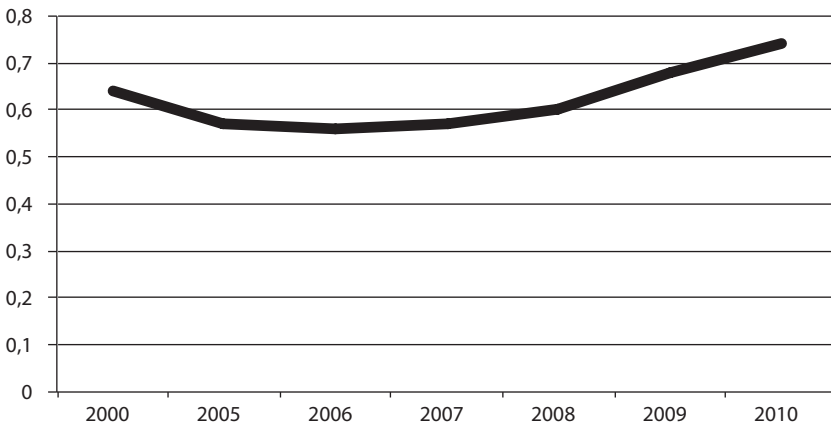
Dla porównania: w latach 2005–2007 na nauki humanistyczne przeznaczano tylko ok. 15 mln zł rocznie². Ustanowienie NPRH pozwoliło wydatnie zwiększyć poziom wsparcia finansowego dla rozwoju nauk humanistycznych, co było postulatem od dawna zgłaszanym przez to środowisko.

Moduły NPRH, w ramach których przyznawane są granty:

- moduł badawczy
 - moduł wspierania młodych humanistów
 - moduł upowszechniania wyników polskich badań humanistycznych w świecie.

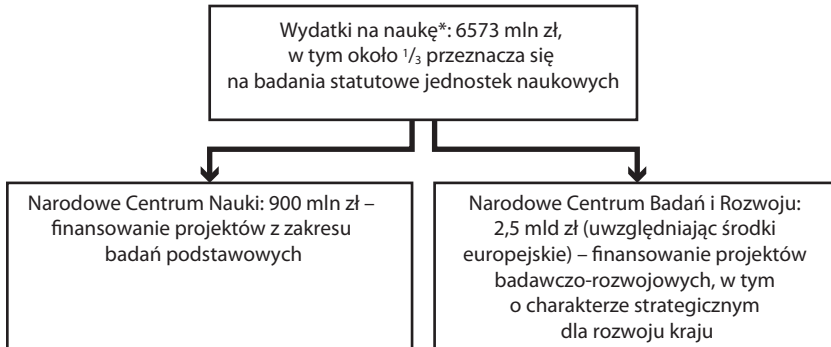
² Dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Wykres 2. Udział wydatków wewnętrznych (krajowych) na badania i wdrożenia w PKB w latach 2000–2010 (w % PKB)



Źródło: *Nauka i technika w 2010 r.*, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2011.

Wykres 3. Wydatki publiczne na naukę w Polsce w 2012 r.



* Z uwzględnieniem wydatków z Funduszu Nauki i Technologii Polskiej i ze środków europejskich. Od 1 września 2011 r. NCBR stał się także instytucją pośredniczącą w realizacji trzech programów operacyjnych, finansowanych z UE: „Innowacyjna gospodarka”, „Kapitał ludzki” oraz „Infrastruktura i środowisko”, co wydatnie poszerzyło możliwości finansowania badań przez tę instytucję.

Przedstawiciele nauk humanistycznych uzyskują także środki na badania w konkursach organizowanych przez Narodowe Centrum Nauki.

Bardzo ważnym, nowym i pozytywnym zjawiskiem w istniejącym systemie finansowania nauki jest wydzielanie specjalnej puli środków finansowych przeznaczonych na finansowanie projektów realizowanych przez młodych naukowców, w tym rozpoczynających karierę naukową. Jest to szczególnie widoczne w działalności Narodowego Centrum Nauki, gdzie na ten cel przeznaczona jest 20% środków rozdysponowywanych przez tę instytucję na projekty badawcze. Wspieraniu młodych naukowców coraz więcej uwagi poświęca też NCBR, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, a także Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach tzw. inicjatyw ministra. Z organizacji pozarządowych zajmujących się w naszym kraju wspieraniem badań naukowych najważniejsze znaczenie ma Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, która niedawno obchodziła jubileusz 20-lecia powstania. Ta bardzo użyteczna i sprawnie funkcjonująca organizacja wydała w 2011 r. na swoje cele statutowe ponad 100 mln zł, wykorzystując także fundusze unijne.

Finansowanie badań naukowych w Polsce ze źródeł unijnych – możliwości i bariery

Polska uczestniczyła w programach ramowych UE jeszcze przed wstąpieniem naszego kraju do Unii w 2004 r. Unia Europejska co najmniej od kilkunastu lat traktuje wspieranie badań naukowych, innowacji i upowszechniania wiedzy jako jeden ze swoich priorytetowych kierunków działań. Bardzo ważnym dokumentem strategicznym, świadczącym o rosnącym zainteresowaniu UE wspieraniem badań i edukacji była tzw. strategia lizbońska przyjęta przez Radę Europejską w Lizbonie w marcu 2000 r. Celem tej strategii było przekształcenie UE do roku 2010 w: *najbardziej dynamiczną i konkurencyjną gospodarkę świata, opartą na wiedzy, zdolną do zrównoważonego wzrostu poprzez stwarzanie większej liczby lepszych miejsc pracy, z większą spójnością społeczną i poszanowaniem środowiska naturalnego*³.

Jednym z rezultatów przyjęcia strategii lizbońskiej było wydatne zwiększenie środków, jakie Unia przeznaczona na wspieranie badań naukowych, co znalazło wyraz szczególnie w 7 Programie Ramowym (7PR). Zakładano w tym dokumencie, że wydatki na badania i rozwój (B+R) w UE wzrosną z 2% PKB w 2001 r. do 3% PKB w 2010 r., w tym 2/3 będą stanowić wydatki

³ *The Lisbon Strategy 2000–2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved*, European Parliament, Bruksela 2010, s. 11 (tłum. własne).

prywatne. W 2001 r. udział ten w Polsce wynosił ok. 0,6% PKB, a obecnie ok. 0,75% PKB, z czego blisko $\frac{2}{3}$ to nakłady z funduszy publicznych. UE nie zrezygnowała z priorytetów sformułowanych w strategii lizbońskiej, chociaż nie były one realizowane z odpowiednią determinacją przez kraje członkowskie, w tym zwłaszcza nasz kraj.

Na rosnące znaczenie wspierania badań w strategii UE wskazuje wysoka dynamika wydatków na badania naukowe (wydatki rocznie):

- 1984 r. – 593 mln euro/ecu – początek tzw. programów ramowych,
- 2000 r. – 3607 mln euro,
- 2012 r. – 10 212 mln euro.

Wzrost wydatków na badania naukowe finansowane z budżetu UE w latach 1984–2012 był więc 17-krotny. Ta wysoka dynamika ma być też utrzymana w latach następnych, mimo zapowiadanych cięć w wydatkach budżetowych UE. Przewiduje się, że w następnej tzw. perspektywie finansowej UE (2014–2020) wydatki unijne na wspieranie nauki w ramach programu „Horizon 2020”, który zastąpi 7 Program Ramowy, wyniosą ok. 87 mld euro, a więc o 50% więcej niż na poprzedni program. W dokumencie „Europa 2020” utrzymano w zasadzie wszystkie priorytety rozwoju UE wymienione w strategii lizbońskiej. Wśród nadrzędnych celów zapisano między innymi: *na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczać 3% PKB Unii*⁴.

Polscy badacze i jednostki naukowe nie wykorzystują wielkich możliwości, jakie stwarzają programy unijne i przeznaczane na nie środki na badania⁵. W okresie realizacji 7 Programu Ramowego (po 337 zakończonych konkursach) polskie zespoły wnioskowały o ok. 2,5 mld euro, natomiast otrzymały 286,5 mln euro⁶. Współczynnik sukcesu polskich zespołów wyniósł 17%, przy średniej unijnej wynoszącej 20%. Czy to relatywnie dużo, czy mało? Jest to mało i to zdecydowanie za mało! Widać to wyraźnie, jeśli porównamy liczbę zgłaszanych wniosków i otrzymanych środków z liczbą zatrudnionych w sferze badań i rozwoju (wskaźniki w przeliczeniu na 1000 osób zatrudnionych w B+R). Pod tym względem znajdujemy się na przedostatnim miejscu w UE. Co ciekawe, na pierwszym miejscu w takim zestawieniu znajduje się Cypr. Przeciętny polski badacz – beneficjent 7PR

⁴ „Europa 2020”. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela 2010, s. 6.

⁵ J. Duszyński, M. Szumowski, *Nauka w Polsce w obliczu nowej perspektywy finansowej UE 2014–2020 i nowego programu ramowego tej perspektywy – Horizon 2020*, „Nauka” 2012, nr 2.

⁶ *Udział Polski w 7. Programie Ramowym. Statystyki po 337 zakończonych konkursach*, Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE, Warszawa 2012.

otrzymuje 4,4 tys. euro, a cypryjski 60 tys. euro⁷. Polscy badacze składają mało wniosków i na stosunkowo niewielkie kwoty. Rzadko są koordynatorami projektów badawczych. Współczynnik sukcesu pod tym względem (wnioski o koordynację) jest niewielki i wynosi 12%. Co gorsza, następuje spadek liczby polskich zespołów badawczych, zarówno jeśli chodzi o liczbę zgłaszanych wniosków, jak i przyznane dofinansowania. W 2007 r. wnioski na badania zgłosiło 2414 polskich zespołów, a dofinansowano 423 wnioski; w 2011 r. wnioski zgłosiło 1513 zespołów, a dofinansowano 142⁸.

Jakie są główne przyczyny niewielkiej aktywności i skuteczności polskich jednostek naukowych i badaczy w ubieganiu się o środki unijne na badania? Najczęściej wymieniane i obserwowane przyczyny są następujące:

- nadmierne zaabsorbowanie polskich naukowców pracą dydaktyczną. Większość badań w Polsce realizowanych jest w jednostkach uczelnianych (wydziałach i instytutach). W naszym kraju obserwowaliśmy *boom* edukacyjny na poziomie wyższym, który musiał być „obsłużony” przez dość ograniczoną liczbę kwalifikowanych pracowników naukowych. Wynikiem tego była wieloetatowość i brak zainteresowania badaniami naukowymi oraz czasu na nie,
- większość uczelni nie stwarzała odpowiednich warunków i bodźców do zwiększonej aktywności w sferze badań, a zwłaszcza w ubieganiu się o trudne do uzyskania środki z programów ramowych UE. Brakowało też odpowiednio przeszkolonych i przygotowanych pracowników pomocniczych (technicznych i administracyjnych) wspierających przygotowanie wniosków, a następnie realizowanie projektów unijnych. W systemie awansów i oceny pracowników naukowych (zwłaszcza na uczelniach) udział w ambitnych projektach badawczych nie jest odpowiednio doceniany i wynagradzany,
- po wejściu Polski do UE pojawiły się dość pokaźne środki związane z realizacją programów unijnych. Znaczna część pracowników naukowych, poza wspomnianym wyżej często nadmiernym zaangażowaniem dydaktycznym, wybierała udział w projektach szkoleniowych i działalności eksperckiej, jako wygodniejszego i łatwiejszego sposobu poprawy swojej sytuacji finansowej,
- w naszym kraju jest stosunkowo niewiele jednostek naukowych, które mogą być uznane za centra zaawansowanych badań naukowych, a zazwyczaj takie mają szanse na sukces w rywalizacji o pełnienie

⁷ *Ibidem*, s. 15.

⁸ *Ibidem*, s. 18.

funkcji koordynatorów dużych projektów badawczych, finansowanych w ramach programów ramowych,

- w Polsce dość rzadko prowadzi się nowatorskie badania o charakterze interdyscyplinarnym (ramka 1), a tego typu projekty są coraz częściej finansowane z funduszy unijnych,
- mamy niewiele dobrze działających konsorcjów i sieci naukowych; ich utworzenie jest często warunkiem umożliwiającym ubieganie się o wysokobudżetowe projekty badawcze,
- barierą w ubieganiu się o fundusze unijne na badania, zwłaszcza te większe, związane z koordynacją międzynarodowych projektów badawczych, są bardzo niewielkie możliwości sfinansowania wkładu własnego, co jest często wymogiem tych programów, a także bardzo trudne warunki lokalowe i materialne jednostek naukowych, zwłaszcza uczelnianych.

Ramka 1. Integracja nauk i zaawansowane badania interdyscyplinarne*

Bardzo obiecującą formą integracji nauk, nie tylko społecznych, jest stosunkowo nowa dziedzina nazywana naukami behawioralnymi. Chyba najbardziej znaną i prestiżową placówką naukową z tej dziedziny jest Centrum Zaawansowanych Badań w Naukach Behawioralnych Uniwersytetu Stanforda (*Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences at Stanford University*). Na stronie internetowej tego centrum widnieje jego misja: „Rozwiązywanie problemów, informowanie społeczeństwa” (*Solving Problems, Informing the Public*). Ta stosunkowo kameralna instytucja naukowa, istniejąca od 1954 r., jest wzorcowym przykładem twórczego przenikania inspiracji i osiągnięć naukowych wypracowanych w różnych dyscyplinach. Jej twórcy byli przekonani, że wielkie problemy naukowe i społeczne wymagają zintegrowanego działania naukowców. Wśród dotychczasowych członków-stypendystów (*fellows*) Centrum znalazło się 22 laureatów Nagrody Nobla, 14 laureatów Nagrody Pulitzera i wielu innych laureatów prestiżowych nagród. W 2012 r. wśród stypendystów Centrum znajdują się przedstawiciele następujących dyscyplin: kognitywistyka, psychologia, socjologia, ekonomia, historia, informatyka, prawo, nauki polityczne, komunikacja medialna, lingwistyka, literatura i religioznawstwo. Trudno sobie nawet wyobrazić utworzenie i finansowanie takiej placówki naukowej w naszym kraju, i to wcale nie ze względu na szczególnie wysokie jej koszty, ale ze względu na sztywność przepisów, struktur organizacyjnych i bariery mentalne, zarówno po stronie dużej części naukowców, jak i administratorów nauki*.

* J. Wilkin, *Komu potrzebne są nauki społeczne? Nauki społeczne w polskiej i europejskiej przestrzeni badawczej oraz w rozwiązywaniu problemów rozwoju*, „Nauka” 2012, nr 4.

W ostatnich kilku latach wiele uczelni i instytutów badawczych zdołało poprawić swoje warunki lokalowe i sprzętowe, dzięki funduszom strukturalnym pozyskiwanym przez nasz kraj z UE. W parze z tą poprawą nie idzie jednak odpowiedni wzrost wynagrodzeń pracowników naukowych, a także możliwość sfinansowania kosztów eksploatacyjnych nowych obiektów. To zależy z kolei od krajowych wydatków na naukę, a te są ciągle na bardzo niskim poziomie. Długookresowe i kosztowne projekty wymagają finansowania wieloletniego, umożliwiającego skoncentrowanie środków na kluczowe, decydujące o postępie nauki projekty⁹. Tymczasem, finansowanie nauki w Polsce preferuje projekty stosunkowo mało kosztowne i raczej krótkookresowe. Prowadzi to do rozproszenia funduszy na badania i ich niewielką efektywność. Nowelizacja ustawy o zasadach finansowania nauki ma poprawić tę sytuację¹⁰.

Wyrazem niedoceniań roli nauki i jej umiejscowienia w priorytetach rozwoju kraju jest bardzo niski udział zatrudnionych w działalności B+R w przeliczeniu na 1000 zatrudnionych ogółem w naszym kraju. Ilustrują to poniższe wskaźniki¹¹:

- Unia Europejska 27 (średnia) – 11,4
- Finlandia (wskaźnik najwyższy) – 22,8
- Rosja – 12,3
- Polska – 4,6.

Stosunkowo niewielka liczba zatrudnionych w sektorze B+R w połączeniu z nadal jeszcze niskim udziałem wydatków na tę działalność nie pozwala na wykorzystanie wielkiego potencjału, jaki daje duży przyrost absolwentów wyższych uczelni, zwłaszcza tych najlepszych, do modernizacji i rozwoju kraju, poprzez zaangażowanie ich w badania naukowe i wdrożenia. Nie ma w naszym kraju odpowiedniej drożności między kształceniem na poziomie wyższym a rozwojem sektora B+R. Sektor ten powinien ich wchłaniać znacznie więcej niż dotychczas. Byłoby to niewątpliwie korzystne dla rozwoju kraju, dla konkurencyjności polskiej gospodarki i dla poszerzenia możliwości zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem¹².

⁹ Pisze o tym m.in. A. Zalewska, *Odkrycie bozonu Higgsa a finansowanie nauki w Polsce*, „PAUza Akademicka” 2013, nr 203. Na to zjawisko zwracała też uwagę Najwyższa Izba Kontroli.

¹⁰ Projekt założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw, z 28 listopada 2012 r.

¹¹ J. Duszyński, M. Szumowski, *Nauka w Polsce w obliczu*, *op. cit.*, s. 72.

¹² Jednym z ważnych dokumentów służących ocenie realizacji tzw. strategii lizbońskiej był raport Wima Koka, przedstawiony w 2004 r. w którym stwierdzono m.in., że

Od 1989 r., czyli od rozpoczęcia tzw. postsocjalistycznej transformacji systemowej w Polsce, żaden rząd nie podjął decyzji, aby inwestowanie w badania, wdrożenia i kreowanie innowacji potraktować jako priorytet rozwoju i szansę na uzyskanie przez gospodarkę wysokiej pozycji konkurencyjnej, wsparcie przełomu cywilizacyjnego w kraju i stworzenie wielu wysoce produktywnych stanowisk pracy. Taką strategię wybrali np. Finowie, którzy również po rozpadzie Związku Radzieckiego, swojego głównego partnera handlowego przed 1990 r., znaleźli się w trudnej sytuacji gospodarczej. Teraz są wśród światowych liderów w zakresie badań, innowacyjności i konkurencyjności, a gospodarka tego kraju zaliczana jest do najbardziej efektywnych i zrównoważonych. Żaden polski rząd nie podjął decyzji o zwiększeniu wydatków na badania i rozwój (chodzi o decyzje realizowane, a nie deklarowane), chociażby do poziomu połowy tego, co średnio wydaje się w UE (GERD/PKB) i nie doprowadził do osiągnięcia takiego wskaźnika. Pozostawały jedynie deklaracje dobrej woli. Obserwując te procesy w naszym kraju, miałem nie tylko wrażenie, ale też przekonanie, że w „sferze politycznej” brakuje zaufania do kreatywnej i prorostkowej roli sektora nauki i wdrożeń. Inwestowania w ten sektor wcale nie traktowano jako „dobrej inwestycji” o wysokich „efektach mnożnikowych”. Pogarda, albo przynajmniej ograniczone zaufanie, do „wykształciuchów” i „jajogłowych” wcale nie była ograniczona tylko do jednej orientacji politycznej i jednego rządu.

Obecny rząd, kierowany przez premiera D. Tuska, wykazał chęć zreformowania systemu instytucjonalnego związanego z badaniami i szkolnictwem wyższym, co w pewnym zakresie dokonało się w 2010 r. Skuteczność i efektywność tych reform jest jednak dość powszechnie krytykowana. Rosną w ostatnich kilku latach wydatki na badania i rozwój, chociaż w tempie niegwarantującym osiągnięcia celów zapisanych w strategii „Europa 2020”. W dużych kłopotach finansowych znalazło się szkolnictwo wyższe z przyczyn, o których piszę w dalszych fragmentach artykułu. Nie oznacza to jednak, że obecnie istniejące możliwości są dobrze wykorzystywane.

Co mogą zrobić jednostki naukowe, aby wzmocnić swoją pozycję naukową?

Jednym z ważnych składników reformy systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, dla którego ramy prawne zostały stwo-

badania wykazują, iż prawie 40% wzrostu produktywności pracy jest generowane przez wydatki na badania i rozwój, które mają także silnie pozytywne efekty zewnętrzne w innych dziedzinach, zależnie od sposobu wydatkowania tych pieniędzy.

rzony w 2010 r., było wydatne zwiększenie roli mechanizmu konkurencji w ubieganiu się o środki na badania, poprzez zwiększenie kwoty służącej finansowaniu grantów przyznawanych przez NCN i NCBR, kosztem dotacji statutowej (te pierwsze zostały zwiększone do ok. 50% ogółu środków przeznaczanych przez państwo na finansowanie nauki). Dotacja statutowa miała też być silniej powiązana z jakością jednostek naukowych (wydziałów i instytutów) wyznaczaną przez nowy system parametryzacji. Jednocześnie wzrastały możliwości ubiegania się o fundusze na badania będące w dyspozycji Unii Europejskiej (zwłaszcza przez programy ramowe). Mimo względnie skromnych rozmiarów funduszy przeznaczanych w kraju na naukę, najbardziej aktywne jednostki naukowe i poszczególni badacze mają większe niż uprzednio możliwości sfinansowania zgłaszanych przez siebie projektów, o ile wykażą odpowiednią jakość, zaangażowanie i przewagę konkurencyjną. Rośnie więc znaczenie systemów motywacyjnych i sposobów wsparcia dla badań wewnątrz poszczególnych jednostek badawczych. Nie można więc obarczać winą za niedostateczny postęp w dziedzinie badań wyłącznie okoliczności zewnętrznymi: niskich nakładów na badania w skali kraju, istniejących ram prawnych czy niesprawności administracji. Okazuje się, że w tych samych ogólnych warunkach instytucjonalnych poszczególne jednostki naukowe (wydziały uczelni i instytuty badawcze) potrafią zdobywać znaczne środki na badania i osiągać wartościowe rezultaty badawcze (ramka 2). Bardzo musi niepokoić niedostateczny wysiłek większości polskich jednostek naukowych w ubieganiu się o środki unijne. Polscy badacze składają mało projektów i na stosunkowo niewielkie sumy, na co regularnie wskazują raporty Krajowego Punktu Kontaktowego Programów Badawczych Unii Europejskiej. Ilustracją zjawiska niedostatecznego wykorzystania polskiego potencjału badawczego w rozwoju badań naukowych jest chociażby Uniwersytet Warszawski, skądinąd instytucja wyróżniająca się jako całość w tej dziedzinie, w skali ogólnopolskiej.

Ramka 2. Aktywność badawcza i pozyskiwanie środków na badania przez jednostki Uniwersytetu Warszawskiego*

Uniwersytet Warszawski jest najbardziej aktywną polską uczelnią w dziedzinie pozyskiwania krajowych i unijnych środków finansowych służących rozwojowi badań naukowych. Wysokość tych środków w przeliczeniu na pracownika naukowego jest prawie o 50% wyższa niż w następnym polskim uniwersytecie w tym rankingu. Nie może to być jednak powodem do samozadowolenia, bowiem zróżnicowanie aktywności badawczej na tej wiodącej uczelni jest bardzo duże, co wskazuje na niedostateczne wykorzy-

stanie istniejącego tam potencjału. W latach 2004–2009 na jednego doktora przeliczenie pozyskiwanych środków na badania (bez środków na badania statutowe i SPUB) na poszczególnych wydziałach UW wykazywało rozpiętość od 3 tys. zł do 214 tys. zł, przy średniej dla UW w wysokości 49 tys. zł. W badanym okresie prawie co drugi wniosek na badania złożony przez UW i finansowany ze środków krajowych był zaakceptowany do finansowania. Niektóre jednostki składały jednak bardzo mało wniosków, a w przypadku niektórych wskaźnik sukcesu był zerowy. Bardzo silne zróżnicowanie między jednostkami występowało też w odniesieniu do środków na badania statutowe (od 100 tys. zł do 9 mln zł na jednostkę, najczęściej – wydział uczelni). W konkluzji raportu przygotowanego dla Senatu UW stwierdzono między innymi:

- a) nawet przy tak niskim poziomie wydatków na naukę, jaką mamy od wielu lat w Polsce, Uniwersytet Warszawski może wydatnie powiększyć środki na badania przez wdrożenie wielu reform sprzyjających mobilizacji pracowników na rzecz działalności badawczej i usprawniających system organizowania i finansowania badań, w ramach uczelni i wydziałów,
- b) środki przeznaczone na badania ze źródeł krajowych i zagranicznych będą w najbliższych latach głównym źródłem zwiększania przychodów UW i poprawy sytuacji dochodowej naszych pracowników naukowych,
- c) główny wysiłek jednostek UW powinien iść w kierunku znacznie większego niż dotychczas pozyskiwania funduszy na badania z programów ramowych UE, a w następnej kolejności z NCN i NCBR. Nie powinniśmy tolerować tego, że połowa jednostek UW nie uzyskuje środków z programów ramowych i nie wykazuje dostatecznej aktywności w ubieganiu się o fundusze na badania ze źródeł krajowych,
- d) w celu poprawy aktywności badawczej na UW konieczne są odpowiednie działania reformatorskie zarówno na wydziałach, jak i w skali uczelni. UW i wydziały powinny mieć strategie rozwoju badań naukowych i własne systemy wspierania tego rozwoju. Niezbędne jest wprowadzenie większej niż dotychczas elastyczności w kształtowaniu proporcji między działalnością dydaktyczną i badawczą w odniesieniu do poszczególnych pracowników akademickich.

Problemy wyżej zasygnalizowane występują też na innych uczelniach, zazwyczaj w bardziej spotęgowanej postaci niż na UW.

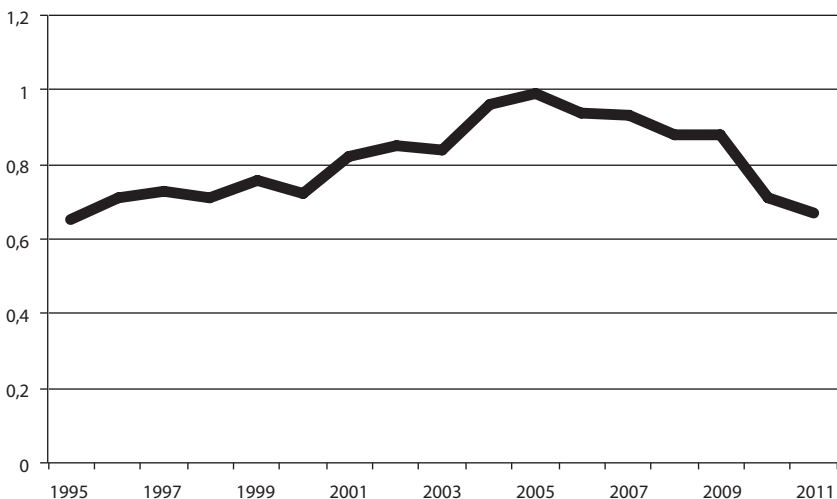
* Informacje zamieszczone w tej ramce pochodzą z raportu przygotowanego w 2011 r. przez Komisję Budżetu i Finansów Senatu UW pod kierunkiem J. Wilkina.

Finansowanie szkolnictwa wyższego – ramy ogólne

W okresie od 1990 r. szybko wzrastała liczba studentów w Polsce, a wskaźnik skolaryzacji (w grupie ludności w wieku 19–24 lata) osiągnął poziom jeden z najwyższych nie tylko w Europie, ale też na świecie. Stało się to możliwe zarówno dzięki zwiększeniu przyjęć na uczelniach publicznych, jak i dzięki ukształtowaniu się stosunkowo dużego sektora uczelni niepublicznych. Na tych ostatnich studiuje prawie $\frac{1}{3}$ ogółu studentów w naszym kraju, ale ich liczba, ze względu na sytuację demograficzną i dość duże nasycenie rynku absolwentami wyższych uczelni, od kilku lat spada. Studia odpłatne stały się ważnym źródłem dochodów także uczelni publicznych. Przykładowo: na Uniwersytecie Warszawskim opłaty za świadczone usługi edukacyjne w 2012 r. (dane szacunkowe) stanowiły 15% ogólnych przychodów uczelni i ponad 24% przychodów ogółem z działalności dydaktycznej. Na niektórych uczelniach, zwłaszcza ekonomicznych, udział ten był znacznie wyższy. Uczelnie publiczne dostosowały się i niejako przyzwyczyły do możliwości powiększania swoich przychodów przez sprzedaż usług edukacyjnych. Obniżenie liczby kandydatów na wyższe uczelnie wpływa bardzo negatywnie na budżety zarówno uczelni prywatnych, jak i publicznych. Zbiegło się to z obniżaniem relatywnych (w stosunku do PKB) wydatków na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa. Ilustruje to wykres 4. Odmowa zwiększenia wydatków na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa, poza argumentami związanymi z koniecznością ograniczania deficytu i długu publicznego, jest niekiedy uzasadniana tym, że zmniejsza się liczba studentów, a dotacja dydaktyczna dla uczelni publicznych nie zmniejsza się. Trzeba jednak w tym miejscu wspomnieć, że wielki skok ilościowy w zakresie kształcenia na poziomie wyższym, jaki dokonał się w naszym kraju w ubiegłych 20 latach, nie szedł w parze z odpowiednim wzrostem jakości kształcenia, a wydatki na ten cel w przeliczeniu na jednego studenta należały do najniższych w grupie krajów OECD. Koszt studiowania w Polsce wynosi zaledwie około $\frac{1}{4}$ średniego kosztu w krajach Europy Zachodniej i $\frac{1}{8}$ średniego kosztu studiowania w Stanach Zjednoczonych. Przy tak niskich nakładach na kształcenie studentów nie da się znacząco poprawić jakości tego kształcenia. W tzw. projekcie środowiskowym reform szkolnictwa wyższego, przedstawionym w 2009 r.¹³, zaproponowano uruchomienie działań prowadzących do tego, aby wydatki na szkolnictwo wyższe osiągnęły poziom 2% PKB, w tym 1%

¹³ Jest to projekt przygotowany wspólnie przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Konferencję Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZASP) i Fundację Rektorów Polskich.

Wykres 4. Udział wydatków na szkolnictwo wyższe w Polsce w relacji do PKB w latach 1995–2011
(w % PKB)



Źródło: na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego.

ze środków publicznych i 1% ze środków prywatnych (wprowadzając częściową odpłatność za studia na uczelniach publicznych)¹⁴. Podobną wielkość i proporcje nakładów zaproponowano w odniesieniu do sfery badań i rozwoju. Tymczasem udział wydatków na szkolnictwo wyższe w PKB spada od 2005 r. i osiągnął w 2011 r. najniższy poziom od kilkunastu lat (z 1995 r.). Pokazuje to wykres 4. Ponieważ ze względu na zapis konstytucyjny odrzucony został postulat współpłatności za studia wyższe (postulowano w projekcie środowiskowym, aby wynosił on ¼ kosztów kształcenia) na uczelniach publicznych, obowiązek finansowania szkolnictwa wyższego na poziomie zapewniającym jego powszechną dostępność i jakość spoczywa na państwie i funduszach publicznych. Łatwo stwierdzić, że obecny poziom wydatków na ten cel nie spełnia tego wymogu.

O ile wzrost liczby studentów na studiach licencjackich i magisterskich sytuuje nasz kraj w czołówce europejskiej, o tyle liczba doktorantów w odniesieniu do liczby ludności kraju należy do najniższych. Zbyt mało uwagi i środków finansowych przeznaczamy na ten etap kształcenia, który jest także bardzo ważny dla rozwoju sektora nauki i wdrożeń. W uczelniach

¹⁴ *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

zachodnich kształcenie doktorantów jest zazwyczaj silnie powiązane z ich uczestnictwem w badaniach naukowych. Na wielu polskich uczelniach nie ma takich warunków, co ma negatywne skutki zarówno dla poziomu studiów doktoranckich, jaki dla rozwoju badań naukowych w kraju.

W funkcjonowaniu uczelni nie znaleziono odpowiednich rozwiązań wiążących działalność dydaktyczną z badawczą. Stosowany dotychczas algorytm podziału środków budżetowych między uczelnie i wydziały oraz sztywne reguły rozliczania z tzw. pensum dydaktycznego nie sprzyjają zintensyfikowaniu aktywności badawczej na uczelniach, chociaż, jak wspominałem powyżej, tam zgromadzony jest najważniejszy potencjał badawczy naszego kraju.

Wnioski i rekomendacje

- Wzrost krajowych wydatków na badania i rozwój powinien wynosić przez najbliższych kilku lat przynajmniej 10–20% rocznie, aby Polska mogła zbliżyć się do celów wyznaczonych przez unijną strategię „Europa 2020”. Byłaby to jedna z najważniejszych prorozwojowych inwestycji w naszym kraju, mająca także różnorodne pozytywne efekty cywilizacyjne. Wymaga to decyzji politycznej, na którą żaden z dotychczasowych rządów w okresie postsocjalistycznym się nie zdecydował. W czasie bardzo dobrej koniunktury gospodarczej w Polsce, a mianowicie w latach 2005–2008, wydatki na badania i rozwój w relacji do wielkości PKB spadały.

- Wzrost wydatków na badania i rozwój może być źródłem finansowania nowych miejsc pracy. Udział zatrudnionych w sektorze badań i rozwoju powinien wzrosnąć przynajmniej do średniego wskaźnika w tym zakresie osiągniętego w UE, a więc z obecnego w Polsce 4,6 na 1000 zatrudnionych w ogóle do 11,4 (średnia europejska), chociaż pożądanym byłoby osiągnięcie wskaźnika 22,8, jaki ma Finlandia, czyli prawie pięciokrotnie wyższego niż obecnie ma nasz kraj.

- Niezbędne jest też osiągnięcie i utrzymanie publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe w wysokości przynajmniej 1% PKB. Zmniejszenie liczebności roczników młodzieży rozpoczynających studia wyższe nie może być pretekstem do zmniejszania relatywnych wydatków na szkolnictwo wyższe. Mamy za sobą etap „taniego” kształcenia na uczelniach (wydatki na studenta w Polsce należały do najniższych nie tylko w UE, ale też w grupie krajów OECD). Konieczne jest przejście z fazy ilościowej do jakościowej w tym zakresie, a to dość dużo kosztuje¹⁵. Ze względu na

¹⁵ Pisałem o tym w artykule *Ile kosztuje dobry uniwersytet?*, „Nauka” 2010, nr 4.

pogarszanie się poziomu przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów wyższych, sygnalizowane przez wielu nauczycieli akademickich, utrzymanie, a zwłaszcza poprawienie poziomu kształcenia na wyższych uczelniach będzie wymagało znacznie większych nakładów niż dotychczas. Zmniejszają się przychody uczelni publicznych z odpłatnych form kształcenia i wzrasta odsetek jednostek naukowych uczelni (wydziałów), które mają z tego powodu duże trudności finansowe. Reakcją na to jest w wielu przypadkach powiększanie liczebności grup studenckich, zmniejszanie liczby zajęć aktywizujących studentów (konwersatoriów, laboratoriów i ćwiczeń) i ograniczanie zajęć do wyboru poza macierzystym wydziałem¹⁶.

- Dotychczasowy system finansowania nauki i szkolnictwa wyższego z budżetu państwa rozmieszczał środki na badania i kształcenie wyższe dość równomiernie między uczelnie i instytuty badawcze. Wynikało to zarówno ze stosowanego algorytmu podziału funduszy (np. liczby studentów i zatrudnionej kadry), jak i ich dużej ograniczoności. Były to zazwyczaj środki finansowe „podtrzymujące” egzystencję i zapewniające wypełnianie przynajmniej podstawowych funkcji, do których były powołane. Brakowało systemowego rozwiązania sprzyjającego wyłanianiu się wiodących, zaawansowanych centrów badawczych i elitarnych form kształcenia, a te budują prestiż nauki i edukacji danego kraju. Postulowany wzrost, z wcześniej zaprezentowanych względów, nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe w Polsce, w tym wydatne zwiększenie zatrudnienia w sektorze B+R, powinien przede wszystkim wspierać takie wiodące jednostki. Inicjatywa tworzenia krajowych naukowych ośrodków wiodących była tylko drobnym krokiem w tym kierunku, o niewielkim, jak dotychczas, wpływie na kondycję polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

- Reformy systemu funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego wywołane wprowadzeniem ustaw z roku 2010, spowodowały, zdaniem władz uczelni i instytutów badawczych, dość wyraźne zwiększenie obciążeń administracyjnych i biurokratycznych, których użyteczność jest powszechnie podawana w wątpliwość. Bardzo dużą i w pełni uzasadnioną krytykę wywołuje stosowanie prawa o zamówieniach publicznych, a także ustawy o finansach publicznych w odniesieniu do uczelni i instytutów badawczych. Uważane są one za zbyt restrykcyjne, utrudniające ich funkcjonowanie i nieefektywne. Władze krajowe nie wykorzystują możliwości, jakie daje także ustawodawstwo unijne, aby uprościć przepisy w tych dziedzinach

¹⁶ Tę kwestię omawiam w artykule *Uniwersytet w sieci, w chmurze i na rynku. Co z tego wynika?*, „UW – Czasopismo Uczelni” 2013, nr 2.

i pozwolić jednostkom naukowym na większą samodzielność w gospodarowaniu ograniczonymi środkami¹⁷.

- Zdecydowanie niewystarczające jest wykorzystanie potencjału naukowego zgromadzonego w Polskiej Akademii Nauk. Dotyczy to zwłaszcza korporacji członków PAN i komitetów naukowych. Te grona, skupiające najwybitniejszych polskich naukowców, powinny odgrywać znacznie większą niż dotychczas rolę w kształtowaniu strategicznych kierunków rozwoju nauki, uczestniczyć w ewaluacji jednostek naukowych i stanowić najmocniejsze lobby promujące wagę badań naukowych i szkolnictwa wyższego w rozwoju i postępie cywilizacyjnym w naszym kraju. Wzmocnieniu musi ulec też rola PAN w upowszechnianiu nauki, bo jest to nadal bardzo zaniedbana dziedzina. Znowelizowana w 2010 r. ustawa o Polskiej Akademii Nauk spotkała się z powszechną i uzasadnioną, w moim przekonaniu, krytyką i nie spowodowała oczekiwanego usprawnienia tej ważnej instytucji oraz podniesienia jej znaczenia. Odrębnym problemem jest rażąco niedostateczne finansowanie PAN. Zmiana ustawy o Polskiej Akademii Nauk wydaje się w tej sytuacji koniecznością.

- Rola badań naukowych, upowszechniania nauki, znaczenia innowacji, kreatywności i kształcenia nie stała się w Polsce przedmiotem ogólnonarodowej dyskusji i troski społecznej, na którą zasługuje.

Literatura

- A. Białas, *Prawo zamówień publicznych, c.d.*, „PAUza Akademicka” 2013, nr 198.
- J. Duszyński, M. Szumowski, *Nauka w Polsce w obliczu nowej perspektywy finansowej UE 2014–2020 i nowego programu ramowego tej perspektywy – Horizon 2020*, „Nauka” 2012, nr 2.
- „Europa 2020”. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
- The Lisbon Strategy 2000–2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved*, European Parliament, Bruksela 2010.
- Nauka i technika w 2010 r.*, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa 2011.
- Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

¹⁷ Przykładem jest cykl debat na ten temat, jakie przeprowadziła Polska Akademia Umiejętności i postulaty zgromadzone w tej dyskusji, zob. A. Białas, *Prawo Zamówień Publicznych, c.d.*, „PAUza Akademicka” 2013, nr 198.

Projekt założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw, z 28 listopada 2012 r.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.

Udział Polski w 7. Programie Ramowym. Statystyki po 337 zakończonych konkursach, Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE, Warszawa 2012.

J. Wilkin, *Ile kosztuje dobry uniwersytet?*, „Nauka” 2010, nr 4.

J. Wilkin, *Komu potrzebne są nauki społeczne? Nauki społeczne w polskiej i europejskiej przestrzeni badawczej oraz w rozwiązywaniu problemów rozwoju*, „Nauka” 2012, nr 4.

J. Wilkin, *Uniwersytet w sieci, w chmurze i na rynku. Co z tego wynika?*, „UW – Czasopismo Uczelni” 2013, nr 2.

A. Zalewska, *Odkrycie bozonu Higgsa a finansowanie nauki w Polsce*, „PAUza Akademicka” 2013, nr 203.

Jerzy Woźnicki*

Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012

Higher education in Poland in the process of transition. Systemic changes in 2007–2012: The aim of the article is to examine selected aspects of the higher education reforms in Poland. The author provides an overview of the changes to the Polish higher education system introduced in the last years. He presents crucial elements of the amendment to the Law on Higher Education of 2011 and higher education transition shortages. The author claims that despite major public funding spent by the Ministry of Science and Higher Education for “systemic projects”, their effects were not sufficiently taken into account for initiating and implementing changes in the higher education and research system in recent years. The author puts forward the systemic solutions and recommendations. The article presents also new initiatives of bodies representing academic community. In conclusion, three possible scenarios regarding future of the higher education in Poland are indicated.

Słowa kluczowe: *szkolnictwo wyższe, reforma szkolnictwa wyższego, Polska, prawo o szkolnictwie wyższym*

Keywords: *higher education, higher education reform, Poland, law on higher education*

* Profesor zwyczajny Politechniki Warszawskiej, prezes Fundacji Rektorów Polskich, członek prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich; e-mail: frpfund@mbbox.pw.edu.pl.

Wstęp

Zapewnienie warunków do rozwoju sektora wiedzy obejmującego oświatę, szkolnictwo wyższe, badania naukowe i innowacje jest ważnym zadaniem państwa. Wiąże się z tym potrzeba prowadzenia kompleksowej i spójnej polityki w tym zakresie. Procesy restrukturyzacyjne i niezbędne zmiany harmonizujące funkcjonowanie wszystkich działów tego sektora

wymagają planu strategicznego, operacjonalizacji programów rozwojowych oraz inwestycji. W szczególnym stopniu dotyczy to szkolnictwa wyższego.

Trwały rozwój polskich uczelni wymaga doskonalenia mechanizmów konkurencyjnych, w tym tych o charakterze rynkowym. Wzrost kompetencji absolwentów, poprawa osiągnięć naukowych, postęp w zakresie transferu i komercjalizacji technologii, to istotne wymagania z tym związane. Zwiększanie elastyczności organizacji oraz zacieśnianie związków z otoczeniem szkół wyższych sprzyjają poprawie konkurencyjności uczelni i związanych z nimi instytutów i firm innowacyjnych¹.

Kreatywność rozwija się tam, gdzie znajduje poszanowanie autonomia twórcy w wymiarach: osobistym, środowiskowym i instytucjonalnym. Dla rozwoju szkolnictwa wyższego ogromne znaczenie mają otwartość, aktywność, niezależność i samoorganizacja środowisk akademickich. Autonomii instytucjonalnej w określonych prawnie granicach towarzyszyć musi jednak poszanowanie zasad dobra wspólnego, służby publicznej i odpowiedzialności, a także działania w granicach interesu publicznego i dla jego ochrony. Samorządność środowiskowa musi respektować wymagania rządności instytucjonalnej, rozliczalności i transparentności. Poszanowane muszą być wymogi etyki zawodowej, etosu i dobrych praktyk w działaniu². Środowiska akademickie powinny kierować się zasadami bezstronności w życiu publicznym, ale jednocześnie mają one prawo oczekiwać poszanowania przez rządzących zasad państwa prawnego oraz reguł kulturowych świata akademickiego. Działania organów władzy publicznej nie powinny naruszać wartości i zasad fundamentalnych z tym związanych. Wynika z tego wymóg prowadzenia polityki przewidywalnej oraz respektującej zasady współdziałania między przedstawicielami władz oraz organów, instytucji i organizacji reprezentatywnych w środowisku akademickim³.

Artykuł ten poświęcony jest wybranym aspektom rozwoju szkolnictwa wyższego w naszym kraju. W skali międzynarodowej uczelnie odnotowują dynamiczne przemiany w wielu krajach na wszystkich kontynentach. Kolejne, dalej idące zmiany widać już na horyzoncie⁴. Ze względu na ograniczone

¹ J. Woźnicki, *O szansach rozwojowych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój” 2011, t. XX (XLV).

² *Kodeks. Dobre praktyki w szkołach wyższych*, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Kraków 2007.

³ J. Woźnicki, *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, UNESCO-CEPES, Bukareszt 2009.

⁴ Patrz np. M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*, 2013, <http://www.ippr.org/publication/55/10432/avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead> [dostęp: 13 maja

ramy niniejszego opracowania i znaczny zakres problematyki nie jest ono raportem szczegółowym, wyczerpująco referującym stan i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce. Opracowania takie są dostępne⁵. Artykuł ma przede wszystkim charakter przeglądowy. Jego zasadnicze stwierdzenia sytuują się nie w warstwie analitycznej, lecz problemowej. W szczególności, zwieńczonej oceną poddano zmiany regulacyjne wprowadzone w okresie ostatnich kilku lat w wyniku nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. Niezależna ewaluacja przeprowadzonych działań legislacyjnych jest bowiem elementarnym wymogiem właściwego działania organów władzy publicznej.

Istotnym, pozytywnym wnioskiem z zaprezentowanych w przypisie 5 analiz może być stwierdzenie, że w ogólności okres ostatnich 5 lat w szkolnictwie wyższym nie został zmarnowany. Weszły w życie nowe ustawy i liczne akty wykonawcze, sfinansowano wiele inwestycji zmieniających obraz kampusów akademickich, powstały nowe centra naukowe. Zrealizowano wiele projektów w ramach kilku dedykowanych programów operacyjnych. Wydatkowano znaczne kwoty ze środków agendy finansowej UE: 2007–2013. Efekty o przełomowym znaczeniu, zmieniające ogólny obraz systemu, nie zostały jednak osiągnięte⁶.

Zasadniczą tezę artykułu o charakterze krytycznym jest brak jasnej perspektywy dalszych reform w szkolnictwie wyższym w latach 2014–2020. Z kolei efekty już wprowadzonych zmian nie stały się przedmiotem publicznej debaty odwołującej się do ich profesjonalnych ocen. Pomimo wydatkowania przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) poważnych środków publicznych na tzw. projekty systemowe, to nie ich efekty były

2013 r.]; autorzy raportu wskazują, że modele kształcenia wyższego, które podbiły świat w drugiej połowie XX wieku, wymagają radykalnej i pilnej transformacji, w tym m.in. wyjścia naprzeciw rosnącym oczekiwaniom studentów przy uwzględnieniu nowych sposobów uczenia się, wykorzystujących rozwój nowych technologii, a także odejście od tradycyjnych uczelni wielozadaniowych (oferujących wiele ścieżek kształcenia prowadzących do uzyskania różnych tytułów i stopni naukowych), na rzecz szkół wyższych wyspecjalizowanych w nauczaniu.

⁵ Por. *Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy*, Fundacja Rektorów Polskich, KRASP i Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, 2009; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, raport na zamówienie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010.

⁶ Patrz np. M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010.

główną podstawą inicjowanych i wprowadzanych w ostatnich latach zmian w szkolnictwie wyższym i w systemie badań naukowych. Podaje to w wątpliwość celowość wydatkowania środków na niektóre z tych projektów.

Autor przedstawia w artykule wnioski z analiz i projektów zrealizowanych w *think-tanku* Fundacji Rektorów Polskich i Instytucie Społeczeństwa Wiedzy (FRP-ISW)⁷, odwołując się także do literatury źródłowej⁸, treści uchwał ustawowo umocowanych podmiotów reprezentatywnych w szkolnictwie wyższym oraz swego dorobku i doświadczenia wynikającego z nieprzerwanego, wieloletniego udziału w procesie przemian w szkolnictwie wyższym.

Ustawy, strategie rozwojowe oraz inne propozycje zmian w szkolnictwie wyższym

Najważniejsze przedsięwzięcia dla szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich 5 latach wskazano na wykresie 1.

Wykres 1. Szkolnictwo wyższe dzisiaj – Polska: najważniejsze inicjatywy w ostatnich latach

I. Pakiet ustaw o nauce z 2010 r.	II. Prace nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego 2011–2020 (dwa projekty: FRP na zlecenie KRASP (KRePSZ) i KRZaSP – projekt środowiskowy* z 2009 r. oraz E&Y i IBnGR na zlecenie MNiSW z 2010 r., a następnie prace Forum Ekspertów z MNiSW w 2010 r.
III. Nowelizacja ustawy (Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach i tytułach) z 2011 r.	IV. Założenia finansowania budżetowego szkolnictwa wyższego i nauki

* Projekt środowiskowy – w przeciwieństwie do projektu E&Y i IBnGR – został poparty przez różne organizacje i instytucje: Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (RGSW), Krajową Reprezentację Doktorantów (KRD), KRASP(KRePSZ), KRZaSP, Krajową Izbę Gospodarczą, Business Centre Club, Związek Pracodawców Prywatnych Edukacji Lewiatan, Związek Banków Polskich, jako projekt bazowy w pracach MNiSW.

⁷ Patrz np. *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*, J. Woźnicki (red.), Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012; *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*, J. Woźnicki (red.), Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2012.

⁸ Patrz np. J. Wilkin, *Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2010.

W dniu 1 października 2010 r. wszedł w życie pakiet pięciu (formalnie sześciu) ustaw o nauce, obejmujący między innymi zmianę zasad finansowania badań naukowych, zmianę formuły działania Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBR), a także utworzenie Narodowego Centrum Nauki (NCN) oraz Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN).

W wyniku prac nad „Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020”, prowadzonych niezależnie przez dwa zespoły, powstały dwa projekty: opracowany przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) na zlecenie konsorcjum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) z Konferencją Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ) i Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP), z udziałem FRP – tzw. projekt środowiskowy z 2009 r. oraz przedłożony przez Ernst & Young (E&Y) i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR) na zlecenie MNiSW z 2010 r. Plan resortowy rozwoju szkolnictwa wyższego, opracowany następnie (w okresie 2010–2011) przez Forum Ekspertów w Ministerstwie, oparty na projekcie środowiskowym strategii, jest merytorycznie gotowy od kwietnia 2011 r. Jednak jego formalne ogłoszenie przez MNiSW nigdy nie nastąpiło. Jedynie wybrane rozwiązania projektu środowiskowego strategii, w następstwie prac Forum Ekspertów, zostały wprowadzone do rządowych projektów tzw. strategii horyzontalnych, w tym zwłaszcza do projektu strategii rozwoju kapitału ludzkiego. Niektóre elementy z projektu środowiskowego zostały także uwzględnione w procesie nowelizacji ustaw w 2011 r.

W dniu 24 listopada 2009 r. Rada Ministrów przyjęła dokument „Plan uporządkowania strategii rozwoju”, w którym nastąpiło ograniczenie liczby strategii rozwoju i polityki – z wcześniej obowiązujących 42 dokumentów tego typu – do 9 nowych tzw. horyzontalnych strategii rozwoju, określających średnio- i długookresową perspektywę rozwoju kraju. Strategia rozwoju nauki została podporządkowana „Strategii innowacyjności i efektywności gospodarki” (koordynator: Minister Gospodarki), zaś strategia rozwoju szkolnictwa wyższego stała się elementem „Strategii rozwoju kapitału kudzkiego” (Minister Administracji i Cyfryzacji Michał Boni w dniu 29 maja 2012 r. przekazał ten dokument do dalszych prac Ministrowi Pracy i Polityki Społecznej Władysławowi Kosiniakowi-Kamyszowi). Zagadnienia dotyczące nauki i szkolnictwa wyższego zostały także włączone do „Strategii rozwoju kapitału społecznego” (koordynator – Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego).

W 2011 r. nastąpiła nowelizacja ustaw (Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki), przygotowana niezależnie od prac nad „Strategią”. Oceny samych zmian w tych ustawach i późniejszych aktów wykonawczych są zróżnicowane i niejednoznaczne. W nowelizacji odnajdujemy liczne regu-

lacje pozytywne, ale i przepisy nierealistyczne lub kontrowersyjne, które nie zyskały poparcia środowiska akademickiego w pracach nad ustawą. Wyrażnie gorzej oceniana jest nowelizacja ustawy o stopniach i tytułach. Ponadto ustawa nowelizująca była procedowana zbyt powierzchownie i pod presją czasu, jakiej wcześniej nie było⁹. Stąd wiele w niej błędów: *Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. nie jest, niestety, przykładem „dobrego prawa” czy, ściślej, dobrego ustawodawstwa (bona lex), bowiem w zbyt wielu miejscach nie odpowiada postulatowi prawa już nie tylko dobrego, ale, jak to określa Trybunał Konstytucyjny, gdy mówi o legislacji przyzwoitej czy poprawnej, „przyzwoitego”. Nazbyt wiele w niej niedookreśleń, lapsusów i luk – a to w oczywisty sposób utrudnia jej rozumienie i w konsekwencji wykładanie*¹⁰.

Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że nowelizacja z 2011 r. wskazuje pewne nowe ścieżki rozwojowe, miejscami kierując szkolnictwo wyższe ku nowym horyzontom. Najważniejsze zmiany wynikające z nowelizacji były motywowane intencją poprawy jakości kształcenia w uczelniach i efektywności ich działania. Zmiany projakościowe to przede wszystkim wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji, a zmiany proefektywnościowe to wprowadzenie wymogów wynikających z dyscypliny finansowej i reguł zarządzania strategicznego.

Założenia finansowania budżetowego szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, odwołują się do wieloletniego planu finansowania budżetowego państwa. W 2008 r. rząd zapowiedział dostrzegalny wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę, łącznie do 2% PKB do 2013 r., ale w 2010 r. wobec uwarunkowań zewnętrznych o charakterze kryzysowym w Europie, wycofał się z tego. W 2011 r. zapowiedziano podwyżki dla pracowników uczelni publicznych przewidziane do wprowadzenia w latach 2013–2015 (w okresie trzech lat średnio na nauczyciela o ok. 30%). Pojawiła się też tzw. dotacja projakościowa, zwiększająca (wyjściowo o ok. 300 mln zł) wysokość nakładów z tzw. dotacji stacjonarnej, która sama nominalnie nie ulegnie zmianie. Założenia te mogą się zmieniać w zależności od sytuacji gospodarczej, w tym od ewentualnych kolejnych przejawów kryzysu światowego, gdyby jego skutki nasiliły się w naszym kraju.

Według danych GUS w 2005 r. udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB osiągnął wartość najwyższą – 0,99%. W kolejnych

⁹ Ustawa była procedowana w Sejmie, w komisji i w podkomisji zaledwie kilka tygodni, a obrady trwały czasami przez wiele godzin dziennie. Dla porównania ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. była w Sejmie procedowana ok. półtora roku, podobnie pakiet pięciu ustaw o nauce.

¹⁰ H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytułach naukowych. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa 2011, s.13.

latach udział ten zaczął spadać, by w roku 2011 osiągnąć wysokość zaledwie 0,67% PKB¹¹. Z kolei finansowanie prac w sferze B+R, mierzone udziałem nakładów z budżetu państwa w PKB, od 2007 r. (kiedy wyniosło 0,32%) zaczęło wzrastać tak, że w 2010 r. osiągnęło wartość 0,42%¹² (tabela 1).

Tabela 1. Udział wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe oraz na badania i prace rozwojowe w PKB (%) w Polsce w latach 2007–2010

	2007	2008	2009	2010
Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe	0,93	0,88	0,88	0,71
Środki asygnowane przez rząd na badania i prace rozwojowe	0,32	0,32	0,34	0,42

Źródło: na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012, s. 338, oraz *Nauka i technika w Polsce w 2010 r.*, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012, s. 58.

W tabeli 1 przedstawiono dane dotyczące poziomu nakładów z budżetu państwa w kolejnych latach, ponieważ to ich wymiar jest wyrazem intencji rządu i systemowej wagi tych obszarów działania państwa w jego polityce. W zestawieniach nie uwzględniono nakładów ze źródeł pozabudżetowych, które w szkolnictwie wyższym maleją, zależą bowiem od szybko zmieniających się na niekorzyść uwarunkowań rynkowych, zaś w sferze B+R pozostają od lat na relatywnie niskim poziomie, ok. 0,3% PKB, z tendencją niewielkiego wzrostu. Ze względu na wyznaczony zakres tematyczny tego artykułu i jego ograniczoną objętość, nie zostały poddane analizie nakłady ze środków europejskich, których podsumowanie – pod względem wysokości i efektywności – będzie mogło nastąpić po zamknięciu aktualnej perspektywy budżetowej, tj. po 2013 r.

Silne i słabe strony zmian ustawowych dotyczących szkolnictwa wyższego

Polityka wprowadzania zmian ustawowych w szkolnictwie wyższym znalazła swój wyraz w kilku dokumentach MNiSW o charakterze programowym – w postaci projektów założeń zmian, a następnie w projektach ustaw i w ustawie nowelizującej (m.in. ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym), która weszła w życie w 2011 r. W tym punkcie autor odnosi się jedynie do wówczas wprowadzonych nowych regulacji ustawowych, po-

¹¹ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.

¹² *Nauka i technika w Polsce w 2010 r.*, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.

mijając, z nielicznymi wyjątkami, warstwę regulacyjną na poziomie aktów wykonawczych. W artykule nie zamieszczono ogólnej oceny dokumentu MNiSW z 2013 r. pt. „Założenia projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”, ponieważ w chwili zamykania prac nad jego tekstem Komitet Stały, a następnie Rada Ministrów nie zdecydowały jeszcze o ostatecznym brzmieniu tego dokumentu¹³.

Zwięźle zestawienie tabelaryczne zawierające wybór – dokonany przez autora – zasadniczych zmian ustawowych z 2011 r. dotyczących szkolnictwa wyższego, obejmuje nowe regulacje, które zasługują na ocenę pozytywną (wybrano 12 przykładów, zob. tabela 2) oraz negatywną (wskazano 6 przykładów, zaprezentowanych w tabeli 3). Pominięto liczne inne regulacje, które odgrywają mniejszą rolę, ponieważ ich znaczenie normatywne dla systemu jest mniejsze lub nie rodzi na poziomie systemowym istotnych praktycznych skutków. Podstawą przedstawionej oceny są treści ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, a także opinie i oceny formułowane w trakcie dyskusji nad założeniami do tej ustawy, w czasie prac parlamentarnych i na etapie wdrażania nowych rozwiązań.

Oprócz tego w tabeli 4 wskazano zmiany, które nie zostały wprowadzone, choć zdaniem wnioskodawców są one niezbędne dla dokonania zasadniczego postępu jakościowego o charakterze systemowym i poprawy pozycji szkolnictwa wyższego w jego rywalizacji międzynarodowej. Inicjatywy te nie zostały podjęte pomimo przedstawienia propozycji ich wprowadzenia w projekcie środowiskowym strategii przez legitymujące się znacznym dorobkiem podmioty reprezentatywne w sprawach szkolnictwa wyższego, w tym przez KRASP, KRZaSP i RGNiSW (przywołano 6 przykładów takich zmian). Zbiór przykładów w poszczególnych grupach zmian, przedstawionych w kolejnych tabelach, ustalono tak, aby liczba zmian wskazanych jako pozytywne była taka sama jak liczba regulacji ocenianych krytycznie w ramach łącznie dwóch pozostałych grup. Zabieg ten w intencji autora ma stać się wyrazem eksperckiego obiektywizmu *a priori* tego artykułu. Czytelnicy znajdą w tekście podstawę do własnych ocen. Należy podkreślić jednak, że na gruncie profesjonalnym dowolność oceny podlegać musi istotnym ograniczeniom metodologicznym i merytorycznym.

¹³ Dostępne są opinie m.in. Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNiSW) oraz KRASP w sprawie projektu „Założeń”, http://www.krasp.org.pl/pl/opinie/projekt_zalozen_ustawa_prawo_o_szkolnictwie_wyzszym; <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/?q=node/2212> [dostęp: 13 maja 2013 r.].

Tabela 2. Zmiany ustawowe z 2011 r. dotyczące szkolnictwa wyższego zasługujące na ocenę pozytywną

Zmiany zasługujące na ocenę pozytywną	
1) wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji	Komentarz: ideowo zmiana godna poparcia, sposób wdrożenia zbyt pośpieszny i biurokratyzowany (zmiana fundamentalna)
2) wprowadzenie regulacji zbliżających proces kształcenia do rynku pracy i promocja tych rozwiązań	Komentarz: wzrost znaczenia interesariuszy zewnętrznych (pracodawców), ale obawy o zachowanie uniwersyteckiego charakteru wykształcenia
3) rozwiązania promujące/wymuszające działania proinnowacyjne i związane z ochroną własności intelektualnej	Komentarz: zmiany godne poparcia, włączając w to uczelniane regulaminy ochrony własności intelektualnej oraz programy dedykowane NCBR (zmiana fundamentalna)
4) ustanowienie Narodowego Centrum Nauki oraz zmiana formuły działania Narodowego Centrum Badań i Rozwoju	Komentarz: nowa jakość w polityce przyznawania grantów przez NCN, zwiększona skala działania NCBR; przeniesienie zadań w tym zakresie z MNiSW na niezależne instytucje (zmiana fundamentalna)
5) zmiana formuły działania RGSW – ustanowienie RGNiSW	Komentarz: nadanie bardziej merytorycznego, reprezentatywnego i samorządnego/niezależnego charakteru Radzie – zmiana łącząca szkolnictwo wyższe i naukę
6) wprowadzenie odpłatności za kolejne kierunki studiów (drugi, trzeci...)	Komentarz: decyzja właściwa w świetle postępujących procesów patologizacji, do których prowadziły wcześniejsze regulacje; wyjątek dla studentów osiągających wyróżniające się wyniki
7) wprowadzenie nowych narzędzi walki z negatywnymi zjawiskami na uczelniach w sferze ekonomicznej	Komentarz: pożądane zwiększenie rygorów dyscypliny finansowej w uczelniach i nowych reguł transparentności ekonomicznej
8) nowe regulacje określające ścieżki awansowe w karierze nauczycieli akademickich oraz strukturę obszarów wiedzy, dziedzin nauki i dyscyplin naukowych	Komentarz: – w odniesieniu do modelu kariery system wymagał zmiany, ale niezbędna jest korekta ustawy (narzuca ona zbyt wiele wymagań zbędnych lub nierealistycznych, np. wymogi czasowe) – w przypadku struktury obszarów i dyscyplin naukowych zmiana korzystna i bardzo potrzebna (zmiana fundamentalna)
9) ustanowienie Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych oraz wprowadzenie nowych reguł oceny jednostek naukowych	Komentarz: pozytywna ocena dla nowych rozwiązań od strony ideowej, wątpliwości budzi proces wdrażania zmian (zmiana fundamentalna)
10) wprowadzenie elementów zarządzania strategicznego w uczelniach publicznych i niepublicznych	Komentarz: dobra idea, zbyt często niewłaściwie, bo niekonsekwentnie wdrażana w uczelniach; niespójność w polityce MNiSW: strategie uczelniane są wymagane, a strategii ani programu ministerialnego nie ma i ma nie być! (zmiana fundamentalna)
11) zmiany w systemie pomocy materialnej dla studentów i nadanie osobowości prawnej Parlamentowi Studentów Rzeczypospolitej Polskiej (PSRP) i Krajowej Reprezentacji Doktorantów (KRD)	Komentarz: – odejście od przesadnego znaczenia stypendiów naukowych – rozwiązanie oczekiwane przez – odpowiednio – studentów i doktorantów
12) wprowadzenie jednoetatowości w uczelniach publicznych (wymóg zgody rektora na kolejny drugi etat)	Komentarz: rozwiązanie ważne, potrzebne i oczekiwane przez rektorów publicznych uczelni akademickich

Tabela 3. Zmiany ustawowe z 2011 r. dotyczące szkolnictwa wyższego zasługujące na ocenę negatywną

Zmiany zasługujące na ocenę negatywną
<p>1) limitowanie całkowitej liczby studentów na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych Komentarz: naruszenie zasady autonomii rekrutacyjnej uczelni; jeśli już, to limit powinien dotyczyć poziomu rekrutacji (obecnie jest zgoda na takie zmiany)</p>
<p>2) nakładanie na uczelnie publiczne i niepubliczne obowiązków ustawowych rodzących znaczne koszty, bez zapewnienia środków budżetowych na ich pokrycie Komentarz: przykładami mogą być: obowiązek monitorowania losów absolwentów oraz system POL-on</p>
<p>3) próby narzucenia uczelniom w trybie interpretacji ustawy, obowiązku zawierania umowy z każdym studentem (a nawet z kandydatem na studia – por. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”) Komentarz: błędna interpretacja ustawy i intencja prowadząca do szkodliwej biurokratyzacji działania uczelni</p>
<p>4) formuła KNOW-ów z niewłaściwymi regułami ich działania i finansowania Komentarz: krajowe naukowe ośrodki wiodące (KNOW) to forma wieloletniego wypłacania nagrody finansowej za przeszłe osiągnięcia, bez nałożenia obowiązku realizacji dodatkowych zadań naukowych (badań zaawansowanych) związanych z dotacją</p>
<p>5) odstąpienie od ustawowego określenia kompetencji senatu uczelni (z niewielkimi wyjątkami) z jednoczesnym szczegółowym uregulowaniem kompetencji rady jednostki podstawowej (wydziału) Komentarz: brak logiki regulacji i niespójność legislacyjna</p>
<p>6) przywrócenie obowiązkowego konkursu, także w przypadku intencji awansowej, wobec własnego nauczyciela akademickiego oraz wprowadzenie konkursu przy każdym zatrudnieniu przewyższającym połowę etatu, a także zniesienie stanowiska docenta w gronie pracowników dydaktycznych Komentarz: – przykład biurokratyzacji działania uczelni – regulacja, która osłabia w praktyce ideę konkursu jako narzędzia obiektywizacji polityki kadrowej – zlikwidowanie stanowiska docenta jako najwyższego stanowiska dla wybitnych dydaktyków kierujących laboratoriami i zespołami dydaktycznymi jest działaniem na szkodę procesu i jakości kształcenia</p>

Tabela 4. Zmiany sugerowane przez podmioty reprezentatywne, ale odrzucane przez MNiSW

Braki w sferze zmian systemowych
<p>1) brak projakościowej zmiany o charakterze zasadniczym, sposobu finansowania studiów ze środków publicznych, obejmującej: – dywersyfikację źródeł finansowania i wprowadzanie kontraktów zawieranych przez uczelnie z niezależną agencją rządową – narzędzia sprzyjające zapewnianiu właściwych relacji pomiędzy liczbą absolwentów studiów licencjackich i promowanych magistrów – finansowanie oparte na rezultatach (ang. <i>performance-based financing</i>) – wykonanie dyspozycji ustawy (art. 95 w powiązaniu z art. 94 ust. 5) do wydania rozporządzenia określającego warunki i tryb występowania przez uczelnie niepubliczne o dotacje Komentarz: uczelnie nie powinny być karane ekonomicznie za skreślenie złego studenta, a liczba magistrów powinna ulec pewnej redukcji w porównaniu z liczbą licencjatów (zmiana fundamentalna)</p>

<p>2) brak skutecznych działań MNiSW na rzecz konsolidacji uczelni (agregacji zasobów i integracji kadry w ramach struktur uczelnianych z wykorzystaniem związku uczelni jako formuły organizacyjnej)</p> <p>Komentarz: liczba uczelni publicznych i niepublicznych jest zbyt duża, a rozproszenie instytucjonalne osłabia system szkolnictwa wyższego (zmiana fundamentalna)</p>
<p>3) brak działań na rzecz stworzenia uniwersytetów badawczych, rozumianych zgodnie ze standardami międzynarodowymi, zdolnych do zasadniczej poprawy swej pozycji w skali międzynarodowej</p> <p>Komentarz: KNOW-y same nie mogą stać się efektywnym narzędziem kreowania takich uczelni; niewłaściwe jest rozumienie przez MNiSW pojęcia i roli uniwersytetów badawczych (typu <i>research university</i>) (zmiana fundamentalna)</p>
<p>4) deregulacja systemu i konwergencja sektorów publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym; w szczególności brak skutecznych działań na rzecz uwolnienia uczelni publicznych od nadregulacji ustaw o zamówieniach publicznych i finansach publicznych m.in. w odniesieniu do pochodów własnych (jest zapowiedź tej ostatniej zmiany)</p> <p>Komentarz: liczne nadregulacje dotyczące obu sektorów istotnie utrudniają działanie uczelni (zmiana fundamentalna)</p>
<p>5) brak działań prowadzących do utworzenia Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej</p> <p>Komentarz: od lat KRASP bezskutecznie zabiega o utworzenie takiej instytucji (na wzór DAAD lub Campus France) (zmiana fundamentalna)</p>
<p>6) objęcie wszystkich uczelni w Polsce jednolitym nadzorem ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego, z pozostawieniem, a nawet wzmocnieniem innej roli ministerstw branżowych wobec uczelni odpowiednich typów</p> <p>Komentarz: brak takiej zmiany dekomponuje system szkolnictwa wyższego i zaburza logikę jego działania; w założeniach MNiSW z 2013 r. pojawiła się nawet szkodliwa dla systemu szkolnictwa wyższego propozycja przejścia nadzoru nad Akademiami Wychowania Fizycznego przez Ministerstwo Sportu (dobrze, że tę propozycję odrzucono) (zmiana fundamentalna)</p>

Jak stwierdzono wyżej, przedstawione tabele zawierają spojrzenie na działania legislacyjne w sferze ustawodawczej zrównoważone pod względem ilościowym w odniesieniu do regulacji pozytywnie ocenionych jako ważne i potrzebne oraz regulacji ocenionych krytycznie. Na te ostatnie składają się w równej proporcji regulacje oceniane negatywnie i propozycje niepodjęte przez MNiSW. Nie oznacza to, że sumaryczna ocena działań legislacyjnych wypada „pół na pół”. Poszczególne regulacje we wszystkich tych grupach charakteryzują się bowiem zróżnicowaną, większą lub mniejszą, wagą dla rozwoju szkolnictwa wyższego.

Wagi te można przypisać poszczególnym elementom oceny, odwołując się do kryterium znaczenia poszczególnych regulacji dla osiągnięcia najważniejszego celu reform. Powinno nim być planowe, ewolucyjne, ale konsekwentne, wprowadzenie kilku zmian przełomowych, które fundamentalnie przekształciłyby na korzyść szkolnictwo wyższe w naszym kraju. Oznacza to, że w sposób wymierny zmiany te podwyższyłyby jego międzynarodową pozycję konkurencyjną i zasadniczo poprawiłyby wewnętrzny, krajowy wizerunek. Zdaniem autora za kluczowe z tego punktu widzenia można uznać

regulacje wyróżnione w tabelach uwagą w brzmieniu: „zmiana fundamentalna”. Z natury rzeczy nie może to dotyczyć zmian ocenionych negatywnie. Z drugiej strony wszystkie propozycje wskazane jako braki w sferze zmian systemowych z definicji kwalifikują się do grupy zmian fundamentalnych, bo takie jest wprowadzone w tym artykule kryterium ich wyboru.

W przedstawionych zestawieniach tabelarycznych bilans liczbowy dotyczący zmian fundamentalnych nie jest najważniejszy, jakkolwiek i w tym zakresie autor, kierując się intencją bezstronności oceny, konsekwentnie stosuje zasadę parytetu. Podstawowe znaczenie ma potrzeba wprowadzenia szkolnictwa wyższego w perspektywie do 2020 r. na nowe ścieżki zmian dalej idących, trudniejszych merytorycznie i politycznie, ale niezbędnych, jeśli oczekujemy istotnego awansu polskich uczelni. Szanse powodzenia na tej drodze zwiększa nowa agenda finansowa UE: 2014–2020. Bardzo ważna jest jednak także deklarowana gotowość wspierania uzgodnionych zmian, ogłoszona przez reprezentatywnych partnerów instytucjonalnych MNiSW działających w szkolnictwie wyższym (zob. następny podrozdział). Oczywiście jest, że za fundamentalne mogą zostać uznane jedynie takie zmiany, których efekty są istotne, wymierne i obserwowalne na poziomie systemowym.

Zaproponowana w ogłoszonych przez MNiSW w 2012 r. założeniach nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym interpretacja pojęcia „uczelnie badawcze” jest błędna. Przez „uniwersytety badawcze” rozumie się w świecie wyjątkowe, na ogół duże uczelnie, których misja naukowa dominuje nad dydaktyczną¹⁴. Przykładowo, stowarzyszenie The Association of American Universities (AAU) obejmuje łącznie w USA i w Kanadzie jedynie 62 uniwersytety badawcze, które spełniają odpowiednie wymogi. W Polsce obecnie takich uczelni nie ma. Utworzenie uniwersytetów badawczych wymaga nowych narzędzi i działań. Tymczasem ani ostatnia nowelizacja prawa o szkolnictwie wyższym, ani obecne założenia tego nie przewidują. KNOW-y nie staną się załącznikiem uniwersytetów badawczych. Środki dla nich, to rodzaj nagrody za osiągnięcia z przeszłości, a nie finansowanie nowych, zaawansowanych badań. Utworzenie uniwersytetu badawczego w rozumieniu międzynarodowym wymaga koncentracji nakładów, zasobów badawczych oraz inwestycji w zagraniczną kadrę naukową, ale przede wszystkim zasadniczej zmiany profilu działania uczelni z dydaktycznego na naukowy. Na to wszystko potrzebne są znaczne środki. Niezbędne jest skierowanie na ten cel w procedurze konkursowej w agendzie finansowej 2014–2020 środków europejskich na poziomie kilku miliardów złotych.

¹⁴ Inną, szerszą grupę stanowią tzw. uczelnie akademickie.

Nowe działania środowiskowe – apel do parlamentu i rządu Rzeczypospolitej Polskiej, troska o tożsamość RGNiSW oraz starania o osobowość prawną KRASP i KRZaSP

Przedstawiciele KRASP-RGNiSW-KRZaSP-FRP,¹⁵ apelując do parlamentu i rządu Rzeczypospolitej Polskiej, 11 stycznia 2013 r. zwrócili się o: *nadanie najwyższego priorytetu rozwojowi szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, które mogą i powinny stać się siłą napędową modernizacji Polski w najbliższych dziesięcioleciach* oraz złożyli deklarację *aktywnego włączenia się w procesy wprowadzania zmian na rzecz przyspieszenia rozwoju naszego kraju i wzrostu jego pozycji międzynarodowej*. Do apelu zostało dołączonych wiele dokumentów merytorycznych¹⁶. Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki

¹⁵ Przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich prof. Wiesław Banyś, Przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Józef Lubacz, Przewodniczący Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich prof. Waldemar Tłokiński, Prezes Fundacji Rektorów Polskich prof. Jerzy Woźnicki, <http://forum.forumakademickie.pl/aktualnosci/2013/2/1/1322/apel-do-parlamentu-i-rzadu-rzeczypospolitej-polskiej> [dostęp: 13 maja 2013 r.].

¹⁶ Dokumenty KRASP, RGNiSW, KRZaSP i FRP stanowiące załączniki do apelu:

- uchwała Prezydium KRASP z 11 stycznia 2013 r. w sprawie współdziałania MNiSW-KRASP na rzecz modernizacji kraju
- działania KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju
- uchwała nr 423/2012 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw
- uchwała nr 424/2012 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw
- apel Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego do Rządu i Parlamentu RP z 12 stycznia 2013 r.
- uchwała Prezydium KRZaSP z 8 stycznia 2013 r. w sprawie współpracy Konferencji i MNiSW w zakresie zmian legislacyjnych obszaru nauki i szkolnictwa wyższego wobec aktualnych wyzwań rozwoju kraju
- publikacje FRP-ISW (2004–2012)
- stanowisko KRASP dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”
 - dodatek nr 1 do stanowiska KRASP pn. „Bilans prac Zespołu MNiSW ds. zmian przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego”
 - dodatek nr 2 do stanowiska KRASP pn. „Uwagi szczegółowe dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”

(dokumenty dostępne na: www.krasp.org.pl).

i Młodzieży w swej opinii uchwalonej 7 lutego 2013 r.¹⁷ pozytywnie odnotowała pojawienie się apelów.

Niektóre kolejne zapowiedzi zmian legislacyjnych ogłoszone przez MNiSW w marcu 2013 r. wywołały protesty przedstawicieli środowisk akademickich. Dotyczy to między innymi propozycji dotyczących studentów, które nie są satysfakcjonujące dla PSRP¹⁸. Rektorzy odnieśli się krytycznie między innymi do dwóch zmian, które zostały przedstawione w „Projekcie założeń...” w brzmieniu:

- *Proponuje się zgodnie z rozwiązaniami przyjętymi dla Komitetu Polityki Naukowej wprowadzić zasadę rotacyjnego przewodniczenia pracom Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z opinią Komitetu Polityki Naukowej zasada ta może być upowszechniana jako dobra praktyka także wobec innych ciał kolegialnych o podobnym charakterze. Zakłada się, że pełnienie funkcji przewodniczącego będzie powierzane na okres 6 miesięcy osobie wybranej przez członków Rady.*
- *W związku z propozycją nadania osobowości prawnej KRASP o nadanie osobowości prawnej wystąpiły także KRZaSP i KRePSZ. Biorąc pod uwagę opinię KSN NSZZ „Solidarność” oraz Rządowego Centrum Legislacji dotyczącą braku wystarczającego uzasadnienia tego rozwiązania, odstąpiono od nadania osobowości prawnej KRASP.*

Te zaskakujące zapowiedzi spotkały się ze zdecydowanym protestem i sprzeciwem ze strony reprezentatywnych podmiotów działających w systemie szkolnictwa wyższego¹⁹. Uznano, że pierwsza z nich jest zakwestionowaniem przez wysoki organ władzy publicznej tożsamości i podmioto-

¹⁷ Opinia nr 13 Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży dla Prezesa Rady Ministrów w sprawie nadania szkolnictwu wyższemu i nauce najwyższego priorytetu w rozwoju kraju, uchwalona na posiedzeniu w dniu 7 lutego 2013 r.

¹⁸ Por. np. zarządzenie Przewodniczącego PSRP nr 2/2013 z 10 stycznia 2013 r. w sprawie wyrażenia opinii w sprawie projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, <http://bip.psrp.org.pl/uploads/zarzadzenie-nr-2-opinia-do-zalozen-ustawy.pdf> [dostęp: 13 maja 2013 r.], oraz stanowisko Przewodniczącego PSRP, <http://www.youtube.com/watch?v=AiAz8rzyS6I> [dostęp: 13 maja 2013 r.].

¹⁹ „Wspólny protest KRASP, KRZaSP oraz PSRP” z 4 kwietnia 2013 r. oraz „Wspólny sprzeciw KRASP i KRZaSP wobec odrzucenia przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego wniosku o nadanie osobowości prawnej obu Konferencjom” z 4 kwietnia 2013 r., <http://www.krasp.org.pl/pl/komunikaty/komunikaty>; stanowisko KRD z 3 kwietnia 2013 r. w sprawie projektu założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z 15 marca 2013 r., <http://www.krd.ogicom.pl/pl/>; RGNiSW zapowiedziała zajęcie krytycznego stanowiska w dn. 11 kwietnia 2013 r.

wości RGNiSW przez narzucenie rozwiązania, które w praktyce istotnie ograniczałoby zdolności operacyjne Rady, pozbawiając ją możliwości efektywnej realizacji jej ważnych, różnorodnych i odpowiedzialnych zadań ustawowych. Oznaczałoby to próbę odebrania Radzie niezależności i uczynienie z niej mało istotnego, dekoracyjnego organu doradczego, którym Rada nie jest i nigdy nie była.

Druga zapowiedź budziła zdziwienie w nie mniejszym stopniu. Oto, wbrew wcześniejszym własnym propozycjom i uzgodnieniom z rektorami, MNiSW w swych „Projekcie założeń...” odrzuciło wnioski o nadanie osobowości prawnej KRASP i KRZaSP, w sytuacji gdy na wniosek Ministerstwa ustawodawca wyposażył w taką osobowość KRD i PSRP w 2011 r.

Działania takie mogłyby zostać uznane za sprzeczne z regułami kulturowymi partnerskich relacji w szkolnictwie wyższym i zaprzeczenie dobrych praktyk przywołanych na początku tego artykułu, gdyby nie uprawnione oczekiwanie przez rektorów wycofania się Ministerstwa z tych propozycji, do czego pozytywną przesłankę stwarza odnotowana w II kwartale 2013 r. poprawa atmosfery i życzliwy, partnerski dialog pomiędzy panią minister i KRASP. Pozytywnym tego przejawem stało się przywrócenie w projekcie ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 16 lipca 2013 r. regulacji przyznającej konferencjom rektorów osobowość prawną.

Podsumowanie i wnioski końcowe

W podsumowaniu możemy stwierdzić, że wiele propozycji pozytywnie wpływających na rozwój szkolnictwa wyższego zostało uwzględnionych w nowelizacji z 2011 r., ale niektóre kluczowe wnioski, w tym te dotyczące sposobu i poziomu finansowania szkolnictwa wyższego, pozostają bez reakcji ze strony MNiSW. Tymczasem wyzwania wobec szkolnictwa wyższego narastają. Można przewidywać, że w najbliższym roku akademickim 2013/2014 potrzebne będzie nowe otwarcie – aktualizacja i operacjonalizacja wybranych celów strategii jako programu rozwoju szkolnictwa wyższego. Można się spodziewać, że pojawią się kolejne propozycje środowiskowe na rzecz zaprojektowania następnego etapu zmian. Osiąganie realnego postępu w szkolnictwie wyższym wymaga współdziałania rządu, parlamentu i poparcia Prezydenta RP, wymaga też porozumienia środowiskowego, bo kolejne zmiany – jeśli mają być istotne – będą znacznie trudniejsze do wprowadzenia.

Ogłoszony w styczniu br. apel środowiska to znak, że takie porozumienie jest możliwe. Powinno ono zostać wypracowane przy udziale wszystkich stron, jeżeli pragniemy zmian bardziej przełomowych. Edukacyjna racja stanu

tego wymaga, jeśli pragniemy skierować polskie szkolnictwo wyższe na nowe ścieżki rozwoju, znacznie szybszego działania niż to ma miejsce obecnie.

Doświadczenia wskazują, że w prowadzonej polityce należy unikać niekonsekwencji i kolizji nadmiernej szczegółowości perspektywy taktycznej w postaci planu 2–3-letniej małej modernizacji, z wymaganą ogólnością perspektywy strategicznej do 2020 r. (obecnie niesprecyzowanej).

Należy wystrzegać się apriorycznego przyjmowania uproszczonej wizji świata akademickiego, który z założenia mógłby być proefektywnościowo ekonomizowany w wyniku poddania uczelni jednocześnie dwóm presjom. Na poziomie systemowym – presji regulacyjnej i budżetowej, a na poziomie instytucjonalnym – ustawowym ingerowaniem w obszar mikrozarządzania oraz regułom biznesowego menedżeryzmu, obcym kulturowo uniwersytetowi i ograniczającym jego zdolności rozwojowe.

Nowelizacja z 2011 r. ominęła problem finansowania szkół wyższych. Projekt kolejnych założeń z 2013 r. też go nie zauważa. Tymczasem poprawa jakości kształcenia wymaga, aby uczelnie przestały być ekonomicznie karane za pozbywanie się złych studentów, zwłaszcza na studiach magisterskich. Obecnie skreślanie tych niezainteresowanych nauką lub niespełniających wymagań jest dla uczelni bardzo nieopłacalne.

Aby istotnie poprawić jakość kształcenia, trzeba zasadniczo zmienić sposób finansowania studiów, w tym kryteria podziału środków, uzupełniając system o zasady konkursowe i kontraktowe w ramach kilkuletniej perspektywy, jak to się dzieje np. w Anglii. Potrzebne są decyzje polityczne pozwalające znaleźć nowy punkt równowagi między jakością kształcenia, masowością studiów i powszechnością dyplomu magisterskiego. Dostępność kształcenia na poziomie wyższym, którą należy utrzymywać, powinny gwarantować studia licencjackie. Niezbędne jest też wprowadzenie tzw. piątego poziomu krajowych ram kwalifikacji.

Istnieje konieczność ograniczenia zakresu regulacji obowiązujących uczelnie publiczne, zawartych w ustawach o finansach publicznych i zamówieniach publicznych. Narastającym problemem jest również kwestia potencjalnych zagrożeń wynikających z tzw. niedozwolonej pomocy publicznej w ramach wsparcia udzielanego uczelniom z funduszy unijnych. Warto zauważyć, że może to dotyczyć uczelni obu sektorów w szkolnictwie wyższym.

Rysują się trzy możliwe scenariusze dotyczące przyszłości polskich uczelni:

- priorytet polityczny dla rozwoju szkolnictwa wyższego z wejściem na ścieżkę dynamicznych działań na rzecz wprowadzenia fundamentalnych zmian²⁰ – scenariusz rozwoju,

²⁰ Por. tabela 4.

- mała modernizacja przy braku wizji strategicznej – scenariusz stagnacji,
- spadek nakładów i pogarszanie się sytuacji, zanik zdolności rozwojowych i w ślad za tym stopniowe pogarszanie się pozycji i szans konkurencyjnych – scenariusz upadku.

Jeśli szkolnictwo wyższe ma w przyszłości stać się dźwignią rozwojową kraju i źródłem jego prestiżu, wymaga to przyjęcia nowej perspektywy strategicznej oraz wprowadzenia zmian dalej idących niż te wdrożone w ostatnich latach. Jest to szczególnie ważne i pilne ze względu na zbliżającą się agendę finansową UE: 2014–2020, z której środki finansowe – pod warunkiem ich właściwego wydatkowania z punktu widzenia osiągnięcia niezbędnych zmian instytucjonalnych – będą prawdopodobnie ostatnią taką szansą na dokonanie skoku jakościowego w szkolnictwie wyższym i w systemie badań naukowych w naszym kraju.

Bibliografia

- M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*, 2013, <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>.
- Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 r., J. Górniak (red.), PARP, Warszawa–Kraków 2013.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, pod kier. P. Łysonia, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.
- Nauka i technika w Polsce w 2010 r.*, seria „Informacje i Opracowania Statystyczne GUS”, Warszawa 2012.
- H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa 2011.
- Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wyd. KRASP, FRP i Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, 2009.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*, Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, raport na zamówienie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010.

Uchwały i stanowiska

Uchwała Prezydium KRASP z 11 stycznia 2013 r. w sprawie współdziałania MNiSW-KRASP na rzecz modernizacji kraju.

Działania KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju.

Uchwała nr 423/2012 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw.

Uchwała nr 424/2012 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 18 grudnia 2012 r. dotycząca projektu założeń do ustawy o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw.

Apel Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego do rządu i parlamentu RP z 12 stycznia 2013 r.

Uchwała Prezydium KRZaSP z 8 stycznia 2013 r. w sprawie współpracy Konferencji i MNiSW w zakresie zmian legislacyjnych obszaru nauki i szkolnictwa wyższego wobec aktualnych wyzwań rozwoju kraju.

Stanowisko KRASP dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”

- dodatek nr 1 do stanowiska KRASP pn. „Bilans prac Zespołu MNiSW ds. zmian przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego”
- dodatek nr 2 do stanowiska KRASP pn. „Uwagi szczegółowe dotyczące treści dokumentu pt. „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”, www.krasp.org.pl.

Podziękowanie

Autor wyraża podziękowanie mgr Marii Pacuskiej za pomoc techniczną w przygotowaniu tekstu niniejszego artykułu.

Andrzej Kajetan Wróblewski*

Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach

Polish science in international rankings: This paper reviews international rankings of scientific achievements and the standings that Polish science and academic institutions occupy. A survey of bibliometric methods and measures (publications, citations, patents, indices etc.) is presented. Next, the results of several recent rankings are given. Polish science taken as a whole ranks 20 in the world (8 in the European Union) according to the number of publications in the Thomson/Reuters data base. The exact sciences, especially physics, rank better. The criteria used to classify universities are more questionable and subject to criticism from the experts. Polish universities are classified far beyond the leading world institutions, but some departments compete successfully with their European and world counterparts.

Słowa kluczowe: *bibliometria, cytowania, publikacje, Polska, rankingi uczelni i dyscyplin, szkolnictwo wyższe*

Keywords: *bibliometrics, publications, citations, Poland, rankings of universities and branches of science, higher education*

* Profesor dr hab., fizyk, były rektor UW (1989–1993), członek PAN i PAU;
e-mail: akw@fuw.edu.pl.

Wstęp

Jest sprawą oczywistą, że panie i panowie parlamentarzyści, jak również inni czytelnicy „Studiów BAS” powinni dysponować solidnymi i dobrze udokumentowanymi informacjami o stanie nauki w Polsce, jej osiągnięciach i pozycji w świecie, nie zaś opierać się na doniesieniach mediów czy nawet wyrwykowych wypowiedziach czynników oficjalnych, które – jak zobaczymy niżej – bywają wręcz mylące.

Niniejsze opracowanie zawiera przeto informacje zaczerpnięte z najbardziej wiarygodnych źródeł, takich jak Eurostat Unii Europejskiej czy

amerykańskiej National Science Foundation, jak również z baz danych powszechnie uznawanych za wiarygodne.

Co jest celem badań naukowych?

Wydawałoby się, że odpowiedź na to pytanie jest oczywista. Jest to, po pierwsze, poszukiwanie prawdy o otaczającym świecie, inaczej mówiąc, odkrywanie nowych, nieznanych przedtem rzeczy, a po drugie, wykorzystywanie wyników tych odkryć do poszukiwania i wdrażania nowych ich zastosowań. Upraszczając nieco sprawę, można powiedzieć, że pierwsze zadanie wypełniają badania podstawowe, a drugie – badania stosowane.

Tymczasem śledząc doniesienia medialne, można odnieść wrażenie, że o tych sprawach mało kto chce pamiętać. Media najchętniej wypowiadają się o nauce w Polsce wtedy, kiedy mogą to opatrywać dramatycznymi tytułami. Oto dwa przykłady wypowiedzi z poczytnego dziennika, jakim jest „Gazeta Wyborcza”: *Naukowy ogon Europy* – to tytuł artykułu na pierwszej stronie 11 września 2012 r.; *Nauka bez wyników* – tytuł z 19 marca 2013 r.

Okazuje się, że pod tymi dramatycznymi tytułami nie ma wcale mowy o wynikach badań naukowych Polaków, są natomiast narzekania, że polscy naukowcy uzyskują zbyt małe środki z Unii Europejskiej, dalej mowa o różnych współczynnikach sukcesu, tj. stosunku liczby grantów przyznanych do liczby złożonych wniosków itd. Innymi słowy, wszystko kręci się wokół pieniędzy, tak jakby to samo zdobywanie pieniędzy i ich wydawanie (czasem bezproduktywne!) miało być celem nauki!

Warto zatem przypomnieć, że nie jest celem nauki zdobywanie grantów, publikowanie artykułów, uzyskiwanie ich cytowań i licytowanie się na rozmaite wskaźniki bibliometryczne. Są to jedynie środki pozwalające podążać w kierunku zasadniczego celu badań naukowych sformułowanego powyżej.

Oceniając uczonego, chcielibyśmy wiedzieć, co konkretnie on osiągnął, w jakim stopniu jego badania posunęły naprzód naukę, czy odkrył coś nowego, czy zaproponował lub znalazł nowe istotne zastosowania. Mniej ważne powinno być natomiast to, ile ten badacz uzyskał grantów i ile wydał pieniędzy na swe badania. Może się przecież zdarzać, że nawet wydanie dużych pieniędzy z licznych grantów nie posunęło nauki ani o krok.

To samo dotyczy instytucji naukowych, które powinny być oceniane jedynie na podstawie osiągniętych wyników badań, a nie na podstawie ilości wydanych na te badania pieniędzy.

Trudność w ocenie nauki stanowi jednak to, że o ważności odkryć naukowych przekonujemy się zwykle dopiero po pewnym czasie. Bardzo rzadko się zdarza, by odkrycie naukowe zostało docenione natychmiast.

Tak było w przypadku odkrycia promieni Röntgena, które już po paru tygodniach znalazły zastosowanie w medycynie! Ale odkrycie penicyliny czekało na uznanie ponad 10 lat, a i tak to uznanie zostało przyspieszone przez wybuch II wojny światowej.

Administratorzy nauki domagają się jednak oceny badań natychmiast, a nie po latach. I tu wkracza bibliometria, która dostarcza wielu rozmaitych wskaźników, łatwych w użyciu i sprawiających wrażenie obiektywności. Urzędnicy uwielbiają te wskaźniki, ponieważ operowanie nimi wymaga tylko znajomości czterech działań arytmetycznych – wszak chodzi wyłącznie o proste liczby. Wyobrażają więc sobie, że potrafią sami – bez zatrudniania ekspertów – klasyfikować instytucje naukowe i osiągnięcia uczonych.

Tymczasem te bibliometryczne wskaźniki liczbowe są tylko substytutami rzetelnej oceny wyników i jakości badań dokonywanej przez ekspertów (tzw. *peer review*).

Podstawowe informacje dotyczące bibliometrii

Bibliometria jest dyscypliną naukową zajmującą się „pomiarami” publikacji naukowych¹. Historia badań bibliometrycznych zaczęła się wiele lat przedtem, zanim stworzono termin „bibliometria” (1969)². Ważne dla rozwoju dyscypliny były zwłaszcza prace Alfreda Lotki³, który badał między innymi rozkład produktywności uczonych i zwrócił uwagę, że znaczna część publikacji naukowych jest dziełem ograniczonej liczby wyjątkowo wydajnych naukowców. Istotnie, jak dziś dobrze wiemy, odkrycia i postęp w nauce są zawsze dziełem niewielkiej mniejszości czy nawet pojedynczych uczonych. W nauce nigdy nie obowiązuje demokracja, ponieważ prawdy naukowej nie można ustalić drogą głosowania.

Prace naukowe są publikowane w dziesiątkach czy nawet setkach tysięcy czasopism, które jednak nie mają jednakowej wartości, ponieważ różnią się znacznie zasięgiem i rangą. Następnym istotnym elementem w rozwoju bibliometrii były zatem prace Samuela Clementa Bradforda⁴, który udowodnił, że około 95% istotnych prac w danej dyscyplinie naukowej ukazuje się w stosunkowo niewielkiej liczbie 500–1000 czasopism.

¹ Obszerny wykład dotyczący zagadnień bibliometrii zawiera np. artykuł: A.K. Wróblewski, *Bibliometryczna trylogia*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2003, nr 1–2, s. 7–29.

² A. Pritchard, *Statistical bibliography or bibliometrics?*, „Journal of Documentation” 1969, nr 25(4), s. 348–349.

³ A.J. Lotka, *The frequency distribution of scientific productivity*, „Journal of the Washington Academy of Sciences” 1926, nr 16, s. 317–323.

⁴ S.C. Bradford, *Documentation*, Public Affairs Press, Washington D.C. 1950.

Rozwijając wnioski Bradforda, Eugene Garfield stwierdził, że „trzon” światowego piśmiennictwa mieści się również w niewielkiej liczbie czasopism. Aby ustalić listę czasopism zawierających istotne dla rozwoju nauki publikacje, Garfield wprowadził w 1955 r. tzw. *impact factor* („współczynnik wpływu” IF)⁵, charakteryzujący średnią liczbę cytowań, jaką uzyskują artykuły z danego czasopisma (zob. niżej dokładną definicję tego wskaźnika). Zastosowanie idei Bradforda-Garfielda do pomiaru cytowań czasopism pozwoliło stwierdzić, że większość istotnych publikacji w danej dyscyplinie naukowej ukazuje się w stosunkowo niewielkiej liczbie czasopism, a bardzo niewiele czasopism uzyskuje olbrzymią część ogółu cytowań.

Badania bibliometryczne mają też sporo ograniczeń. Publikacje w czasopismach nie są jedynym środkiem komunikacji naukowej; przekaz ustny (np. w czasie konferencji), elektroniczny (lista dyskusyjna, czasopisma elektroniczne, tzw. elektroniczne archiwum) czy w formie tzw. szarej literatury, uymyka pomiarom. Artykuły nie są jedynym, a w niektórych dyscyplinach nawet nie najważniejszym rezultatem badań. Patenty, prototypy urządzeń czy ulepszenia technologii mogą mieć znacznie większe znaczenie. Ponadto wyniki badań prowadzonych w laboratoriach wojskowych i przemysłowych publikowane są rzadko lub z opóźnieniem.

W bibliometrii operuje się różnymi wskaźnikami, jak np. liczba publikacji (wskaźnik produktywności), liczba cytowań (wskaźnik wpływu publikacji, autora, instytucji), „cytowalność” albo wskaźnik wpływu (ogólna liczba cytowań podzielona przez ogólną liczbę publikacji dla danej dyscypliny, instytucji lub kraju), wskaźnik efektywności (procent publikacji cytowanych wśród ogółu publikacji), współautorstwo artykułów (wskaźnik współpracy na szczeblu krajowym lub międzynarodowym).

Literatura bibliometryczna zawiera wiele zaleceń, jak poprawnie analizować dane. Po pierwsze, zwraca się uwagę, że analiza makro (ocena dyscypliny, krajów, uczelni) pozwala na ogół uzyskać bardziej wiarygodne wnioski niż poziom mikro (ocena poszczególnych badaczy i zespołów). Wskaźniki bibliometryczne (podobnie jak wszystkie wskaźniki statystyczne) powinny być raczej analizowane porównawczo i w relacji do innych zmiennych niż pod względem swych wartości absolutnych. Liczby publikacji czy liczby cytowań mogą być względnie wiarygodnym wskaźnikiem w odniesieniu do badań podstawowych, natomiast są mało przydatne do oceny instytucji zajmujących się przede wszystkim badaniami stosowanymi.

⁵ E. Garfield, *Citation indexes for science; a new dimension in documentation through association of ideas*, „Science” 1955, nr 122, s.108–111.

Jak wskazano wyżej, poczytność periodyków naukowych jest liczbowo określana przez tzw. *impact factor* wprowadzony przez E. Garfielda. Jest to w zasadzie ułamek określający stosunek liczby cytowań do liczby artykułów w danym periodyku. W oryginalnej definicji Garfielda wartość IF czasopisma w danym roku X jest równa stosunkowi C/P , gdzie C jest liczbą cytowań zebranych w roku X z wszystkich czasopism całego świata, do artykułów ogłoszonych w tym czasopiśmie w poprzedzających X dwóch latach (a więc latach $X - 1$ i $X - 2$), a P – liczbą wszystkich artykułów ogłoszonych w tym czasopiśmie w tych dwóch latach.

Okazuje się jednak, że ta definicja ma wady⁶, faworyzuje bowiem czasopisma o dużej liczbie listów naukowych do redakcji (jak np. „Nature”). Listy te nie są traktowane jako publikacje naukowe wchodzące do obliczania P , natomiast cytowania tych listów są zaliczane do C . W ten sposób, wskutek wadliwej definicji, zawyża się licznik, a zaniża mianownik ułamka C/P określającego liczbowo IF. Ponadto wiadomo, że liczba cytowań w każdym, nawet najbardziej prestiżowym czasopiśmie ma rozkład bardzo silnie malejący (rozkład ten jest nieźle opisywany wzorem potęgowym lub wykładniczym). Większość publikacji ma 0, 1 lub najwyżej 2 cytowania, a o wartości IF decydują właściwie tylko nieliczne artykuły o bardzo dużej liczbie cytowań. Z tego powodu eksperci są zgodni, że posługiwanie się IF jest niebezpieczne⁷.

Oczywiście liczba cytowań jest proporcjonalna do całkowitej liczby publikowanych prac naukowych, ta zaś jest wprost proporcjonalna do liczebności uczonych w danej dyscyplinie. W bardzo wąskich dyscyplinach, skupiających nielicznych naukowców, publikowanych jest stosunkowo niewiele prac, a więc i liczba cytowań jest potencjalnie nieduża.

Inną przyczyną znacznych różnic wartości IF między czasopismami dla poszczególnych dyscyplin jest różnica w tzw. obrocie (ang. *turnover*), będącym miarą stopnia, w jakim dana dyscyplina opiera się na najświeższych wynikach. Ten „obrot” jest szczególnie duży w naukach medycznych, biochemii i biologii molekularnej, znacznie mniejszy np. w matematyce i bardziej tradycyjnych dyscyplinach biologicznych, a zupełnie mały w humanistyce. Wobec powyższego porównywanie czasopism pod względem wartości IF powinno odbywać się tylko w ramach tej samej dziedziny.

⁶ H.F. Moed, T.N. Van Leeuwen, *Impact factors can mislead*, „Nature” 1996, nr 381, s. 186.

⁷ F. Hecht, B.K. Hecht, A.A. Sandberg, *The Journal „Impact Factor”: A misnamed, misleading, misused measure*, „Cancer Genet. Cytogenet” 1998, nr 104, s. 77–81; D. Colquhoun, *Challenging the tyranny of impact factors*, „Nature” 2003, nr 423, s. 479; A.K. Wróblewski, *A commentary on misuses of the impact factor*, „Archivum Immunologiae et Therapiae Experimentalis” 2008, nr 56, s. 355.

W różnych dyscyplinach istnieją różne zwyczaje dotyczące cytowania prac innych autorów. Różnice przeciętnej liczby cytowań podawanych w pracach z poszczególnych dyscyplin mogą być bardzo duże. Autorzy prac w pewnych dziedzinach uznają za stosowne cytować w nich bardzo wiele artykułów innych uczonych tej specjalności, w innych zaś cytowania są rzadkością⁸. Wyjątkowo wysoki poziom cytowań jest w biologii molekularnej i genetyce oraz w immunologii, a bardzo niski – w matematyce, informatyce i większości dyscyplin humanistycznych i społecznych. Na przykład publikacje z biologii komórki są cytowane przeciętnie ponad 7 razy częściej niż prace z matematyki i 32 razy częściej niż artykuły z historii. Najmniej chętnie cytują kolegów autorzy artykułów z architektury i sztuki i te prace odznaczają się najmniejszą przeciętną liczbą cytowań. Znaczne różnice występują nawet w ramach jednej dziedziny. Na przykład artykuły medyczne dotyczące ortopedii są przeciętnie cytowane ponad 4 razy rzadziej niż prace z onkologii. Najczęściej cytują swoje prace autorzy z nauk biomedycznych, a dużo rzadziej – przedstawiciele nauk technicznych i humanistycznych. Zdarzają się jednak anomalie. Artykuły z nauk prawnych mają przeciętną częstość cytowań półtora raza większą od prac z informatyki.

Ta zależność poziomu cytowań od dyscypliny powoduje, że wszelkie porównania międzydyscyplinowe (np. ranking instytutów oparty po prostu na wskaźniku liczby cytowań w stosunku do liczby pracowników) nie mają uzasadnienia. Takie porównania można robić tylko w obrębie wąskiej dyscypliny.

Trzeba wiedzieć, że istnieją różne bazy danych, w których zbierane są informacje o publikacjach naukowych. Najstarszą z nich jest baza w założonym przez E. Garfielda Instytucie Informacji Naukowej (Institute of Scientific Information – ISI) w Filadelfii. Lista czasopism uwzględnianych w tej bazie nosi u nas nazwę „listy filadelfijskiej”. Po zmianie właściciela tej instytucji jest to baza Thomson-Reuters albo Thomson Scientific/ISI (<http://www.isinet.com>). Wersja internetowa danych tej bazy to Web of Science (<http://portal.isiknowledge.com/>). Elsevier rozwija swoją bazę danych Scopus (<http://www.scopus.com/>), a np. Google ma bazę Google Scholar (<http://scholar.google.com/>). Istnieją wreszcie bazy bardziej specjalistyczne, obejmujące tylko wybrane dziedziny, jak np. utrzymywana w SLAC (Stanford, USA) baza INSPIRE dla prac głównie z fizyki (<http://www.slac.stanford.edu/spires>).

Między poszczególnymi bazami danych występują różnice, czasem nawet dość znaczne, wynikające z różnic w listach czasopism uwzględnianych w tych bazach. Niestety nie ma jednoznacznego dowodu na to, która lista periodyków naukowych jest najlepsza i powinna być reprezentowana w da-

⁸ Pełna tabela przeciętnych liczb cytowań podana jest np. w artykule: A.K. Wróblewski, *Nauka w Polsce według rankingów bibliometrycznych*, „Nauka” 2005, nr 2, s. 13–28.

nej bazie. To powoduje, że wnioski wyciągane na podstawie różnych baz danych mogą się poważnie różnić.

Raport Nauka w Polsce, 2013 r.

W styczniu br. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło raport *Nauka w Polsce*. Liczy on 64 strony formatu A4 i jest pełen bardzo ładnych kolorowych wykresów i zestawień.

Jednak lektura tego dokumentu rozczarowuje. Czytelnik mógłby się spodziewać, że w publikacji pod tytułem *Nauka w Polsce* znajdzie informacje o stanie badań w naszym kraju, o tym, które dziedziny osiągnęły największe sukcesy naukowe, a które zostały pod tym względem bardziej w tyle, o najciekawszych i najważniejszych wynikach naszych badaczy, o porównaniu z badaniami w innych krajach, o tym, jak nas postrzegają inni itd. Niestety, w raporcie nie ma ani słowa o wynikach, a to przecież ich osiągnięcie jest celem nauki. Zamiast tego jest tam mnóstwo informacji, z których sporo jest mało istotnych, wydumanych, albo tak spreparowanych, że przysłaniają lub lukrują rzeczywistość. Większość raportu dotyczy tylko pieniędzy, nakładów, wydatków, procentów sukcesu itd.

Porównania międzynarodowe są nieliczne. Na stronie 9 raportu *Nauka w Polsce* mamy dane na temat: „Kapitał ludzki w nauce w Polsce na tle Europy”. Okazuje się, że pod względem liczby ludzi zajmujących się badaniami naukowymi (64 511 osób w 2010 r.) Polska jest na szóstym miejscu w Europie. Ta triumfalna informacja została podchwycona przez media, np. autor artykułu w „Gazecie Wyborczej” z 19 marca 2013 r. cieszy się, że tak dużo mamy w Polsce badaczy⁹.

Jednak ta informacja ministerialna, chociaż prawdziwa, bez odpowiedniego kontekstu jest bardzo myląca. Prawda jest taka, że na liście uszeregowanej pod względem liczby ludzi zatrudnionych w badaniach naukowych tuż za nami są kraje dużo mniejsze, w których w nauce jest znacznie większy procent siły roboczej. Pod względem procentu ludności zatrudnionej w badaniach naukowych Polska zajmuje wśród państw Unii Europejskiej dopiero 24–25 miejsce (wspólnie z Łotwą)! Wyprzedzamy pod tym względem jedynie Rumunię i Cypr. Gdybyśmy w Polsce chcieli mieć taki sam procent ludzi zatrudnionych w badaniach naukowych jaki jest obecnie w Finlandii, to musielibyśmy mieć nie 64 tysiące, lecz około ćwierć miliona naukowców!

Także pod względem kilku innych wskaźników Polska znajduje się w ogonie państw Unii Europejskiej. Czasem w mediach i urzędowych ko-

⁹ [kataza], *Nauka bez wyników*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 19 marca 2013 r.

munikatach słyzy się o edukacyjnym *boomie* i bardzo wysokim procencie młodzieży uczestniczącej u nas w studiach wyższych. Prawda jest jednak taka, że znaczna część studiujących kończy u nas edukację na licencjacie i w uczelniach niepublicznych o niskim poziomie. Natomiast pod względem procentu młodzieży na studiach doktoranckich, a więc takich, które pozwalają rzeczywiście uzyskać wysokie kwalifikacje, Polska jest blisko końca listy państw członkowskich Unii Europejskiej. Niektóre parametry obrazujące poziom naszego zacofania cywilizacyjnego podane są w tabeli 1.

Tabela 1. Wskaźniki świadczące o zacofaniu Polski wśród państw Unii Europejskiej

Parametr	Miejsce Polski wśród 27 państw Unii Europejskiej	Niżej od Polski są
Procent ludności zatrudnionej w badaniach	24–25 (wraz z Łotwą)	Rumunia, Cypr
PKB na mieszkańca (z uwzględnieniem siły nabywczej)	23	Litwa, Łotwa, Rumunia, Bułgaria
Procent PKB na badania naukowe	20	Malta, Łotwa, Bułgaria, Rumunia, Cypr, Słowacja, Grecja
Liczba patentów*	22	Bułgaria, Rumunia, Litwa, Grecja, Słowacja
Procent doktorantów wśród młodzieży 20–29 lat	23–24 (wraz z Łotwą)	Węgry, Bułgaria, Malta

* Zgłoszenia patentów do Europejskiego Urzędu Patentowego.

Źródło: Eurostat 2013.

Na stronie 8 raportu znajdujemy wykres II.2: „Liczba jednostek naukowych w Polsce w podziale na typ i województwo”. Dowiadujemy się, że w Polsce są aż 1632 jednostki naukowe! Można by sądzić, że jesteśmy prawdziwym mocarstwem, bo nawet w przodujących w nauce Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej nie naliczy się ich aż tyle.

Oczywiście ten nadmuchany balon to tylko wynik radosnej twórczości urzędniczej.

Wśród tych 1632 jednostek z ministerialnego raportu jest 70 instytutów PAN i 119 instytutów badawczych – te na pewno można nazwać jednostkami naukowymi, gdyż prowadzone tam są istotne i ważne prace badawcze.

Dalej widzimy ogółem 778 jednostek naukowych w uczelniach publicznych – ta liczba jest już na pewno przesadzona, bo są wydziały i instytuty, które są badawczymi tylko z nazwy. I wreszcie mało poważna informacja, że mamy 665 „jednostek naukowych” w uczelniach niepublicznych. Dobrze wiadomo, że wśród uczelni niepublicznych jedynie nieliczne, najlepsze, mają ambicje naukowe i prowadzone są w nich badania (np. Wyższa Szkoła Psychologii

Spółecznej, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtuskach, Akademia Leona Koźmińskiego i kilka innych). Ogromna większość „uczelni” niepublicznych to przedsiębiorstwa dochodowe, działające za cenę dostarczania młodzieży wiedzy wątpliwej wartości. Powstawały one masowo za przyzwoleniem władz, ale już obecnie do świadomości ogółu dociera, że uzyskiwane tam wykształcenie ma niedużą wartość; zapewne w niedalekiej przyszłości sporo tych „uczelni” zniknie. Tymczasem jeśli jakaś hipotetyczna uczelnia niepubliczna dzieli się na trzy wydziały, to w myśl panujących ustaw będą to trzy „jednostki naukowe”, chociaż akurat w tej wyższej „uczelni” żadnych badań naukowych nigdy nie było, nie ma i nie będzie.

Autorzy ministerialnego raportu z całą powagą zrównują jednak w zestawieniu liczbowym te 665 „jednostek naukowych” w uczelniach niepublicznych z instytutami Polskiej Akademii Nauk i wydziałami najlepszych polskich uniwersytetów.

Kilka następnych stron raportu wypełnionych jest informacjami i wykreśmami dotyczącymi liczby tytułów i stopni naukowych w różnych typach szkół z podziałem na województwa i z uwzględnieniem gęstości ludności. Wartość informacyjna tej sekcji raportu dla obrazu stanu nauki w Polsce jest znikoma.

Pozycja Polski w rankingu opublikowanym przez National Science Board USA

W publikacji *Science and Engineering Indicators Digest 2012*, opublikowanej przez National Science Board Stanów Zjednoczonych znajdujemy wyniki rankingu 49 czołowych państw świata, z których pochodzi 98,4% wszystkich publikacji naukowych. Państwa zostały uszeregowane według liczby publikacji naukowych ogłoszonych w roku 2009. Dane te zostały zaczerpnięte z bazy Thomson/Reuters, dotyczą zatem publikacji wyselekcjonowanych i uznanych za istotne.

Polska zajmuje w tym rankingu miejsce 20. Wyprzedza nas dość znacznie Turcja, a tuż za nami jest Belgia. Zbliży się też niebezpiecznie Iran, który ma najwyższe ze wszystkich państw tempo wzrostu nauki (w 1999 r. polscy badacze mieli ośmiokrotnie więcej publikacji niż Iran, a obecnie różnica wynosi już tylko 15%).

W roku 1981, kiedy ogłoszony został pierwszy ranking ISI, Polska zajmowała wysokie 15. miejsce w świecie. Niestety, długotrwałe niedofinansowanie badań naukowych w Polsce powodowało systematyczne staczanie się naszego kraju na coraz niższe miejsca. Wyprzedziły nas od tego czasu Korea Południowa, Chiny, Brazylia, Turcja i Tajwan. W 1981 r. Korea Południowa zajmowała dopiero 47. miejsce, daleko za Polską. W państwie tym jednak,

odwrotnie niż u nas, postawiono na rozwój nauki, która miała być siłą napędową rozwoju gospodarczego i społecznego. Korea Południowa wyprzedziła Polskę w 1997 r., a obecnie w omawianym rankingu zajmuje już 9. miejsce.

Jeśli natomiast brać pod uwagę tylko państwa Unii Europejskiej, to obecnie Polska zajmuje wśród nich 8. miejsce pod względem liczby publikacji.

Zauważmy, że chociaż ogólne rankingi nauki poszczególnych państw są często przeprowadzane i dyskutowane, to ich sens jest dyskusyjny, ponieważ na naukę składa się wiele dziedzin, które różnią się od siebie specyfiką, regułami, a nawet celami.

Pytanie o miejsce nauki w rankingu światowym ma więc podobny sens jak próba ustalenia rankingu państw pod względem osiągnięć kultury albo sportu w ogóle.

Znacznie ciekawsze i więcej mówiące są rankingi, w których bierze się pod uwagę osobno poszczególne dziedziny. Jeśli chodzi o ranking według liczby publikacji, to Polska tradycyjnie plasuje się wysoko w naukach ścisłych, astronomii, chemii, fizyce i matematyce. Tak jest od 1981 r., kiedy powstały pierwsze takie rankingi. Wtedy chemia polska zajmowała w świecie miejsce 10., potem nieco spadła na miejsce 12. Fizyka oscyluje wokół miejsca 11, a tylko nieco niżej notowane są matematyka i astronomia.

W 1981 r. bardzo wysoką pozycję miały polskie nauki techniczne; najsilniejszą dyscypliną była wtedy inżynieria chemiczna, wówczas klasyfikowana na szóstym miejscu w świecie. Niestety od tego czasu obserwujemy stały regres. Nauki techniczne spadły obecnie aż na początek trzeciej dziesiątki. W trzeciej dziesiątce klasyfikacji są także polskie nauki biologiczne, medyczne i nauki o Ziemi.

Można słusznie argumentować, że w naukach technicznych publikacje nie odgrywają tak istotnej roli jak w naukach podstawowych, ponieważ liczą się przede wszystkim nowe zastosowania, patenty, wynalazki. Jednak także pod tym względem polskie nauki techniczne prezentują się słabo, na co wskazują dane dotyczące liczby patentów (tabela 1).

Indeks Hirscha

W 2005 r. amerykański fizyk Jorge Hirsch zaproponował nowy wskaźnik bibliometryczny¹⁰, który zdobył dużą popularność. Wskaźnik ten uwypukla artykuły naukowe, które miały największy oddźwięk w społeczności naukowej, co wyraża się największą liczbą ich cytowań.

¹⁰ J. Hirsch, *An index to quantify an individual's scientific research output*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2005, t. 102, nr 46, s. 16569–16572.

Indeks Hirscha, oznaczany zwykle literą h (lub H), jest zdefiniowany następująco: indeks h danego autora wynosi h , jeżeli spośród N jego wszystkich publikacji h publikacji osiągnęło przynajmniej h cytowań, a $(N - h)$ publikacji ma nie więcej cytowań niż h .

Tę ścisłą, lecz lakoniczną definicję wskaźnika h wyjaśnia lepiej sposób jego obliczania. Otóż wszystkie prace naukowe danego autora porządkuje się według liczby cytowań, stawiając na pierwszym miejscu pracę z największą liczbą cytowań, potem pracę z drugą co do wartości liczbą cytowań itd. Indeks Hirscha nazywa się numer ostatniej pracy w tym szeregu, dla której liczba cytowań jest nie mniejsza od tego numeru.

Pokażmy to na przykładzie. Wyobraźmy sobie, że pewien naukowiec opublikował 15 prac, które uzyskały następujące liczby cytowań, poczynając od największej (liczby cytowań w nawiasach): 1 (55), 2 (24), 3 (24), 4 (18), 5 (17), 6 (10), 7 (10), 8 (8), 9 (8), 10 (2), 11 (2), 12 (0), 13 (0), 14 (0), 15 (0).

W tym wypadku indeks Hirscha wynosi 8, albowiem dziewiąta praca w szeregu ma tylko 8 cytowań, a więc mniej niż numer jej miejsca.

Jak widać, indeks Hirscha pomija cały „ogon” prac mało cytowanych lub niecytowanych w ogóle. Jest to zgodne z przeświadczeniem, że wkład do postępu nauki pochodzi głównie od tych nielicznych prac, które uzyskały najwięcej cytowań, a nie od tła.

Wartości indeksu Hirscha zależą od dziedziny, ze względu na wspomniane wyżej różnice liczby cytowań. Na przykład $h = 20$ to jest świetny wynik dla matematyka, ale zupełnie przeciętny dla biologa molekularnego.

Na temat indeksu Hirscha pojawiło się już wiele analiz, propozycji normalizacji dla różnych dyscyplin, a także stosowania tej miary nie tylko do oceny osiągnięć poszczególnych osób, ale także zespołów naukowych, instytutów i wreszcie całych państw.

Tę ostatnią próbę podjęli w roku 2007 Węgrzy: Edit Csajbok, Anna Berhidi, Livia Vasas i Andras Schubert¹¹. Przeanalizowali oni najbardziej cytowane prace autorów z 40 krajów w 22 dziedzinach. Niektóre wyniki tej analizy przedstawione są w tabeli 2.

Okazuje się, że najlepiej prezentuje się polska fizyka, która w rankingu państw według wartości indeksu Hirscha h zajmuje wysokie 11. miejsce w świecie (a 7. wśród 27 państw Unii Europejskiej). Następna w kolejności dziedzina, astronomia, zajmuje miejsce 15., a pozostałe nauki ścisłe, chemia i matematyka – miejsca odpowiednio 18. i 21.

¹¹ E. Csajbok, A. Berhidi, L. Vasas, A. Schubert, *Hirsch-index for countries based on Essential Science Indicators data*, „Scientometrics” 2007, t. 73, nr 1, s. 91–117.

Tabela 2. Ranking krajów według wartości indeksu Hirscha h w poszczególnych dziedzinach dla okresu 1996–2006

Dziedzina	Miejsce Polski w światowym rankingu państw według wartości h	Miejsce Polski w rankingu 27 państw Unii Europejskiej według wartości h
Fizyka	11	7
Astronomia	15	9–10
Nauki techniczne	17	11
Chemia	18	11
Medycyna kliniczna	19	12
Ekologia i środowisko	20	12–13
Immunologia	20	14
Biologia i biochemia	21	14
Farmakologia	21	13–14
Matematyka	21	13–14
Nauki rolnicze	21	13–14
Psychologia i psychiatria	21	14
Nauki o roślinach i zwierzętach	22	14
Informatyka	22	13–14
Nauki o Ziemi	23	14
Ekonomia i zarządzanie	23	15–19
Nauka o materiałach	25	16
Neurologia	25	16–18
Biologia molekularna i genetyka	26	16–18
Mikrobiologia	34	20–26
Polska – wszystkie dziedziny razem	19	12

Źródło: według danych w „Scientometrics” 2007.

Jeśli chodzi o wartości liczbowe znalezione w tej analizie, to najlepsza polska dziedzina, fizyka, uzyskała indeks $h = 110$; to znaczy, że w okresie 1996–2006 polscy fizycy opublikowali 110 prac, z których każda była cytowana przynajmniej 110 razy. Dodajmy, że wszystkich prac polskich fizyków zarejestrowanych w bazach było w tym okresie 24 006. Dla porównania, lider tego rankingu, Stany Zjednoczone, uzyskały $h = 321$ przy 208 695 opublikowanych pracach z fizyki.

Rankingi wyższych uczelni

Około 70% wyników naukowych w Polsce pochodzi z badań wykonywanych na wyższych uczelniach. Z tego powodu ważna jest analiza pozycji, jakie polskie uczelnie zajmują w rankingach międzynarodowych. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że kryteria rankingów uczelni są dużo bardziej niejednoznaczne niż rankingi bibliometryczne osiągnięć nauko-

wych. Pozycja uczelni w rankingu zależy istotnie od zastosowanych kryteriów, co powoduje powstawanie bardzo znacznych różnic w wynikach. Przykładowo, w niedawnych międzynarodowych rankingach¹² przeprowadzanych przez różne instytucje, czołowy niemiecki uniwersytet w Heidelbergu zajmował odpowiednio miejsca 45., 54., 71. i 217. Natomiast prestiżowa paryska uczelnia École Polytechnique w tychże rankingach plasowała się na miejscach 10., 123., 203., 300. i 801.

W naszych mediach najbardziej popularny jest ranking uczelni, który w 2005 r. ogłosili Ying Chong i Nian Cai Liu z Uniwersytetu Jiao Tong w Szanghaju. Eksperti zajmujący się zawodowo naukometrią uznali ten ranking szanghajski za bardzo nietrafny, ze względu na kryteria mocno faworyzujące dziedziny, w których są przyznawane Nagrody Nobla. Działła to oczywiście na niekorzyść dziedzin humanistycznych i technicznych, w których tych nagród się nie przyznaje. Ponadto ranking szanghajski przywiązuje zbyt dużą wagę do publikacji w „Nature” czy „Science”. To kryterium promuje głównie dziedziny przyrodnicze. W licznych dziedzinach nie ma jednak zwyczaju publikowania w tych periodykach. Dość powiedzieć, że np. ogromnie ważne i głośne doniesienia zespołów z CERN o odkryciu tzw. bozonu Higgosa w lipcu 2012 r. nie zostały opublikowane w „Nature”, lecz w dużo ważniejszym dla fizyków „European Physical Journal”.

Najlepsze polskie uniwersytety, Jagielloński i Warszawski, zostały sklasyfikowane w rankingu szanghajskim dopiero w czwartej setce. Ale Uniwersytet Warszawski zdobył w nim sporo punktów dlatego, że niegdyś studiowali na nim laureaci Nobla – Menachem Begin oraz Leonid Hurwicz, a Uniwersytet Jagielloński, do którego wróciła medycyna, zawdzięcza punkty licznym cytowaniom artykułów z tej właśnie dziedziny (a to dlatego, że w medycynie cytowania są częstsze niż w wielu innych dziedzinach). Inne obecne osiągnięcia obu uczelni odegrały w klasyfikacji szanghajskiej niewielką rolę.

Pozostaje jednak faktem, że nawet przy bardziej uzasadnionych kryteriach rankingowych uczelnie polskie nie mogą obecnie konkurować z czołowymi uczelniami zagranicznymi. Powodem jest to, że nie zdołano do tychczas w Polsce naprawić szkód wyrządzonych systemowi szkolnictwa wyższego w latach 1950. Nasze uczelnie zostały wówczas na wzór sowiecki rozdrobnione (np. Uniwersytet Warszawski stracił połowę wydziałów, z czego najboleśniejsze było oderwanie medycyny). Powstały zaś uczelnie mniejsze, „wąskotematyczne”, które w krajach zaawansowanych cywilizacyjnie są rzadkie. Ponadto odebrano wtedy uczelniom część odwiecznych prerogatyw, jak np. prawo wyłącznego nadawania stopni naukowych.

¹² A.K. Wróblewski, *Uniwersytet z przeceny*, „Wprost” 2010, nr 4.

Większość uczelni w krajach zachodnich to uczelnie wielotematyczne. Uniwersytet w Oksfordzie ma świetne wydziały nauk ścisłych, humanistycznych i społecznych, ale też mocne wydziały nauk technicznych i medycznych. Inny sławny Uniwersytet Harvarda ma poza wydziałami nauk ścisłych, humanistycznych i społecznych także potężną Szkołę Medycyny (Harvard Medical School) wraz ze stomatologią. Na tej uczelni jest także weterynaria, Szkoła Nauk Technicznych (School of Engineering) wraz z architekturą, wydział sztuk pięknych, a nawet wydział teologii. Taka struktura zachodnich uczelni pozwala się im plasować wysoko w rankingach nawet przy znacznych różnicach stosowanych kryteriów.

W Polsce natomiast po 1989 r. przeprowadzono jedynie powrót medycyny na Uniwersytet Jagielloński, którego ważną część stanowiła przez prawie 600 lat. Inne pozostałości „reform” sowieckich pozostały, a nawet uległy umocnieniu wskutek powołania dziesiątek „uniwersytetów” ekonomicznych, medycznych, muzycznych, przyrodniczych i rolniczych. Tak rozdrobnione polskie uczelnie nie mają żadnych szans w konkurencji z uczelniami zachodnimi¹³.

Liczba doktoratów nadawanych przez polskie uczelnie jest mniejsza od tej w uczelniach zachodnich także dlatego, że doktoraty są nadawane również przez instytuty pozauczelniane, PAN i resortowe. Jest to pozostałość dążenia do wprowadzenia w Polsce systemu obowiązującego w byłym ZSRR, gdzie uniwersytety były od nauczania, a instytuty badawcze od prowadzenia badań. Na szczęście w latach 50. XX wieku nie udało się w Polsce – jak wtedy na Węgrzech czy w Czechosłowacji – w ogóle odebrać uniwersytetom prawa nadawania doktoratów.

Tymczasem np. w Niemczech wszystkie doktoraty uzyskiwane w badaniach w licznych Instytutach Maxa Plancka są nadawane przez uniwersytety i tym uczelniom przypisywane. Podobnie jest we Francji z doktoratami na podstawie badań w instytutach Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS). Także w innych państwach zachodnich pozauczelniane instytuty badawcze nie nadają doktoratów, chociaż sami promotorzy są ich pracownikami.

Gdyby w Polsce przeprowadzono reformę polegającą na tym, że wszystkie bez wyjątku przewody doktorskie muszą być przeprowadzane w uczelniach i im przypisywane – oczywiście przy zachowaniu zasług ich promotorów z innych instytucji, to już ten prosty zabieg zwiększyłby znacznie szansę polskich uczelni w ogólnych rankingach. Tymczasem obecne ministerialne reformy polskich uczelni raczej oddalają nas od światowej czołówki.

¹³ Na świecie oczywiście istnieją prestiżowe uczelnie o wąskiej tematyce (np. London School of Economics – w trzeciej setce rankingu szanghajskiego), ale to są wyjątki.

Trzeba jednak pamiętać o tym, że nawet najlepsze światowe uczelnie mają wydziały różniące się rangą. Oto działający w Bostonie sławny uniwersytet¹⁴ Massachusetts Institute of Technology (MIT) słynie przede wszystkim ze specjalności technicznych skupionych w School of Engineering oraz architektury i urbanistyki. W tej uczelni są jednak także nauki ścisłe (biologia, chemia, fizyka i geofizyka) oraz humanistyczne i społeczne, można studiować antropologię, filozofię, historię, języki obce i literaturoznawstwo, a nawet teatrologię i muzykologię, ale te kierunki nie cieszą się tak wielką renomą jak kierunki techniczne.

Z wymienionych powodów dużo bardziej miarodajne są rankingi poszczególnych wydziałów czy kierunków badań na uczelniach. Rankingi takie wymagają większego nakładu pracy, są trudniejsze i rzadsze.

Ranking CHE

Niedawno pojawiły się wyniki oceny wydziałów uczelni europejskich przeprowadzone przez niemieckie Centrum für Hochschuleentwicklung (CHE). Pracownicy tego Centrum wykonali ogromną pracę, analizując różne wskaźniki działalności paru tysięcy wyższych szkół w Europie. Po dokonaniu wstępnej selekcji, w której odrzucono uczelnie najsłabsze, wyselekcjonowano uczelnie najbardziej prestiżowe, tworzące w danej dziedzinie tzw. grupę Excellence (grupę doskonałości). Dotychczas opublikowane wyniki dotyczą tylko siedmiu dziedzin: biologii, chemii, fizyki, matematyki, psychologii, ekonomii i politologii.

Brane były pod uwagę wyniki ściśle naukowe, jak liczba publikacji oraz liczba ich cytowań (wyniki zostały wzięte z bazy Web of Science), a także inne czynniki, jak np. mobilność studentów i wykładowców, zaopatrzenie i dostępność biblioteki, liczbę projektów europejskich (kursy Erasmus Mundus, programy „Maria Curie”, granty European Research Council), a także opinie studentów.

Twórcy klasyfikacji CHE nie podali tablic ze zwyczajowym rankingiem, lecz uznali, że samo zaliczenie danego wydziału do bardzo prestiżowej grupy Excellence jest już jego dostatecznie wymowną wizytówką. Powodem było to, że poza wskaźnikami czysto ilościowymi, jak publikacje i cytowania, brano pod uwagę wskaźniki mniej wymierne, jak opinie studentów czy mobilność kadry. Jednak wskaźniki ilościowe zostały opublikowane i można na ich podstawie samemu uszeregować wydziały w odpowiednich kategoriach.

¹⁴ W naszych mediach Massachusetts Institute of Technology jest z uporem przedstawiany jako uczelnia techniczna, tymczasem na kierunkach technicznych kształci się tam mniej niż połowa studentów.

Fizyka. Wśród 70 wydziałów europejskich uniwersytetów tworzących grupę Excellence znalazł się jedynie Wydział Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pod względem liczby publikacji znalazł się on na wysokim 12. miejscu. Wyżej sklasyfikowano pod tym względem w kolejności wydziały fizyki z uniwersytetów: Cambridge, Paris 11, Oxford, Paris 6, Roma La Sapienza, Imperial College London, ETH Zurych, Manchester, Padwa, University College London oraz Uniwersytet Techniczny Monachium. Na niższych miejscach znalazły się pozostałe uniwersytety brytyjskie, francuskie, niemieckie, włoskie oraz wszystkie uniwersytety hiszpańskie, holenderskie, skandynawskie itd.

Publikacje z Wydziału Fizyki UW były cytowane aż o 40% częściej niż wynosi średnia światowa. Pod tym względem Wydział Fizyki UW podzielił miejsca 26–31 z pięcioma innymi wydziałami fizyki z uniwersytetów w Birmingham, Granadzie, Grenoble, Lejdzie, Pizie i Utrechcie. Na pierwszym miejscu pod tym względem znalazł się Wydział Fizyki z Uniwersytetu w Edynburgu (240% średniej światowej cytowań).

Biorąc pod uwagę to, że CHE badało ponad 1000 uczelni europejskich, z których tylko 130 zostało zakwalifikowanych do grupy Excellence (w różnych dziedzinach), a 70 – w dziedzinie fizyka, pozycja Wydziału Fizyki UW jest niewątpliwym sukcesem. Nigdy jeszcze żaden wydział polskiej uczelni nie znalazł się tak wysoko w klasyfikacji europejskiej.

Chemia. W grupie 65 wydziałów europejskich zaliczonych do grupy Excellence znalazły się aż cztery polskie wydziały chemii. Jednak pod względem publikacji i cytowań są one na bardziej odległych miejscach. Najwyżej, ale dopiero na 35. miejscu pod względem liczby publikacji, znalazł się Wydział Chemii UW, a dalej Wydział Chemii Uniwersytetu Adama Mickiewicza (36), Uniwersytetu Wrocławskiego (45) i Uniwersytetu Jagiellońskiego (52). W tym wypadku jednak publikacje Wydziału Chemii UW są cytowane 20% rzadziej od średniej światowej. Jeszcze gorzej prezentują się pod tym względem pozostałe wymienione wydziały: cytowania prac z Wydziału Chemii UJ to 50% średniej światowej, a z Wydziału Chemii Uniwersytetu Adama Mickiewicza – zaledwie 40% tej średniej.

Biologia, matematyka, psychologia i ekonomia. Żaden z wydziałów polskich uczelni nie znalazł się wśród czołowych wydziałów uniwersytetów europejskich tworzących grupę Excellence w każdej z tych dziedzin (76 w biologii, 56 w matematyce, 59 w psychologii i 69 w ekonomii).

Politologia. Wśród 52 wydziałów tworzących grupę Excellence znalazł się, jako jedyny z Polski, Wydział Nauk Politycznych UJ. W tym wypadku jednak kryteria były nieco inne niż dla pozostałych dziedzin, gdyż zamiast publikacji i cytowań brano pod uwagę liczbę książek, które uzyskały wie-

le cytowań, mobilność wykładowców, mobilność studentów i ich opinie. Trudno w tej sytuacji podać zwykły ranking, tak jak dla dziedzin ścisłych.

Ranking QS

Rankingi uczelni w wybranych dziedzinach opracowuje Quacquarelli Symonds Ltd (QS). Kryteria są nieco odmienne od stosowanych przez CHE, gdyż aż 40% oceny oparte jest na opiniach pracodawców i przedstawicieli środowiska akademickiego, uzyskiwanych metodą ankietowania. Najnowszy opublikowany ranking dotyczy aż 30 dziedzin, włącznie z technicznymi. Jednak dziedziny wybrane przez QS nie zawsze odpowiadają wydziałom uczelni. W każdej dziedzinie 200 czołowych wydziałów uczelni z całego świata jest zaliczanych do czterech kolejnych przedziałów (1–50, 51–100, 101–150, 151–200). Tylko trzy polskie uczelnie mają wydziały mieszczące się w tych przedziałach. Z Uniwersytetu Warszawskiego są to (w przedziale 101–150) fizyka, neofilologia, informatyka, matematyka (dwie ostatnie dziedziny należą do tego samego Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki). Z Uniwersytetu Jagiellońskiego w rankingu znalazły się neofilologia (w przedziale 51–100), anglistyka, nauki o Ziemi, fizyka (w przedziale 151–200), a z Politechniki Warszawskiej – inżynieria elektryczna z elektroniką (w przedziale 101–150) oraz inżynieria lądowa (w przedziale 151–200).

Do pierwszej dwusetki rankingu QS nie wszedł żaden z polskich wydziałów: biologii, chemii, ekonomii, filozofii, geografii, historii, lingwistyki, medycyny, pedagogiki, prawa, psychologii, socjologii, rolnictwa ani innych dziedzin.

Natomiast w ogólnym rankingu QS uczelni świata Uniwersytet Warszawski znalazł się pod koniec czwartej setki, a Uniwersytet Jagielloński dopiero w piątej setce.

Podsumowanie

Mimo wieloletniego niedofinansowania i niedoceniań przez władze nauka w Polsce plasuje się w międzynarodowych rankingach lepiej, niż to wynikałoby z obecnych wskaźników ekonomicznych i społecznych. Poszczególne dziedziny nauki w Polsce rozwijają się nierównomiernie i różnią się pozycją w świecie. Najsilniejsze są od dawna nauki ścisłe, astronomia, chemia, fizyka i matematyka. We wszystkich rankingach najlepiej wypada fizyka, która zajmuje najwyższe miejsce pod względem liczby publikacji naukowych, przeciętnej liczby cytowań i indeksu h.

W ogólnych rankingach wyższych uczelni zbyt drobne polskie uczelnie są daleko od czołówki, ponieważ nie mogą konkurować z uniwersytetami zachodnimi, które są z reguły wielotematyczne.

Tylko w rankingach uczelnianych obejmujących osobno poszczególne dziedziny polskie uczelnie zaczynają dobijać do czołówki. W niedawnym niemieckim rankingu CHE poszczególnych wydziałów uczelni europejskich najwyżej, na 12. miejscu pod względem liczby publikacji naukowych, uplasował się Wydział Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Bibliografia

- S.C. Bradford, *Documentation*, Public Affairs Press, Washington D.C. 1950.
- CHE Excellence Ranking, <http://www.che-ranking.de/>.
- D. Colquhoun, *Challenging the tyranny of impact factors*, „Nature” 2003, nr 423, 479.
- E. Csajbok, A. Berhidi, L. Vasas, A. Schubert, *Hirsch-index for countries based on Essential Science Indicators data*, „Scientometrics” 2007, t. 73, nr 1.
- Eurostat 2013, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
- E. Garfield, *Citation indexes for science; a new dimension in documentation through association of ideas*, „Science” 1955, nr 122.
- F. Hecht, B.K. Hecht, A.A. Sandberg, *The Journal „Impact Factor”: A misnamed, misleading, misused measure*, „Cancer Genetics and Cytogenetics” 1998, nr 104.
- J. Hirsch, *An index to quantify an individual’s scientific research output*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2005, t. 102, nr 46.
- [katalog], *Nauka bez wyników*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 19 marca 2013 r.
- A.J. Lotka, *The frequency distribution of scientific productivity*, „Journal of the Washington Academy of Sciences” 1926, nr 16.
- Main Science and Technology Indicators*, OECD, 2011, t. 1.
- H.F. Moed, T.N. Van Leeuwen, *Impact factors can mislead*, „Nature” 1966, nr 381.
- Nauka w Polsce, 2013 r., Edycja 1*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, styczeń 2013 r.
- Naukowy ogon Europy*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 11 września 2012 r.
- A. Pritchard, *Statistical bibliography or bibliometrics?*, „Journal of Documentation” 1969, nr 25 (4).
- Science and Engineering Indicators Digest 2012*, National Science Board USA.
- A.K. Wróblewski, *Bibliometryczna trylogia*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 2003, nr 1–2.
- A.K. Wróblewski, *Nauka w Polsce według rankingów bibliometrycznych*, „Nauka” 2005, nr 2.
- A.K. Wróblewski, *A commentary on misuses of the impact factor*, „Archivum Immunologiae et Therapiae Experimentalis” 2008, nr 56.
- A.K. Wróblewski, *Uniwersytet z przeceny*, „Wprost” 2010, nr 4.

Ewa Chmielecka*

Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

The Bologna Process and the Polish Qualifications Framework for Higher Education: The article looks at the changes in the Polish higher education system related to the Bologna Process implementation. The special attention is given to the National Qualifications Framework for Higher Education. The first section provides general information on the Bologna Process and the national qualifications framework. Next, the author covers the Polish Qualifications Framework, its rationale, objectives, implementation process and first results. In summary, the author highlights the role of the qualifications framework as a tool for satisfactory fulfillment of the educational needs.

Słowa kluczowe: *efekty kształcenia, krajowe ramy kwalifikacji, Polska, proces boloński, szkolnictwo wyższe, zapewnianie jakości*
Keywords: *learning outcomes, national qualifications framework, Poland, Bologna Process, higher education, quality assurance*

* Doktor hab., prof. nadzw. SGH, Zakład Polityki Edukacyjnej i Naukowej, IGS, SGH, ekspert boloński; e-mail: echmie@sgh.waw.pl.

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie zmian, które w polskie szkolnictwo wyższe wniósł proces boloński, a który spowodował wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. W artykule zaprezentowana zostanie koncepcja europejskich i krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, celów i oczekiwań oraz pierwszych skutków ich wprowadzenia. W podsumowaniu przedstawione zostaną rekomendacje dotyczące dalszego wykorzystania ram kwalifikacji jako narzędzia lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa.

Proces boloński i jego narzędzia

Proces boloński¹ jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, które zmierzało do utworzenia (w 2010 r.) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (ang. *European Higher Education Area*), w którym w wyniku uzgodnienia ogólnych zasad organizacji kształcenia zapewniony byłby szeroki dostęp do wysokiej jakości kształcenia, a także odpowiednie warunki do mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni.

Proces boloński zapoczątkowany został podpisaniem w 1999 r. dokumentu zwanego deklaracją bolońską. Od 1999 r. do dzisiaj liczba sygnatariuszy deklaracji bolońskiej wzrosła z 29 do 49 i obejmuje także kraje pozaeuropejskie. Do marca 2010 r., kiedy oficjalnie ogłoszono utworzenie EOSW, kraje te prowadzą wdrażanie wspólnie uzgodnionych reform w szkolnictwie wyższym. Postęp we wdrażaniu procesu bolońskiego jest regularnie monitorowany i podsumowywany na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Spotykają się oni co dwa lata, by omówić osiągnięcia i trudności oraz wytyczyć dalsze priorytety rozwoju EOSW. Po każdej konferencji ministrowie wydają komunikat określający cele działań na następne lata. Do dziś komunikaty zostały wydane na konferencjach w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeszcie i Wiedniu (2010) oraz Bukareszcie (2012). W okresie między konferencjami proces boloński jest koordynowany przez Grupę Kontynuacji (ang. *Bologna Follow-up Group* – BFUG) oraz Radę Procesu. W skład BFUG wchodzi przedstawiciele krajów uczestniczących w procesie bolońskim oraz przedstawiciele Komisji Europejskiej.

Deklaracja bolońska postawiła przed procesem bolońskim dwa cele strategiczne: wspomniane już utworzenie EOSW oraz podniesienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. Realizacja tych zamiarów wymagała wprowadzenia konkretnych celów i działań operacyjnych. Wśród nich najważniejsze to:

- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wspieranie mobilności studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,

¹ Ogólne informacje o procesie bolońskim – patrz m.in.: A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006; *idem*, *Proces boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009. Przedstawiona w niniejszym rozdziale charakterystyka procesu bolońskiego bazuje w dużej mierze na tych publikacjach.

- wsparcie społecznego wymiaru kształcenia – stworzenie szerokiego i równego dostępu do szkolnictwa wyższego,
- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji, w tym synergia EOSW i Europejskiego Obszaru Badawczego (EOB),
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego,
- współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia powodzenia na rynku pracy („zatrudnialności” – ang. *employability*) absolwentów wszystkich poziomów studiów,
- propagowanie europejskiej problematyki w kształceniu oraz promocja EOSW w świecie, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększaniu wymiany akademickiej.

Pierwszy z wymienionych celów strategicznych został osiągnięty, co oficjalnie ogłosili ministrowie państw uczestniczących w procesie bolońskim na konferencji w Budapeszcie i Wiedniu w marcu 2010 r. Nie oznacza to jednak, że reformy są już zakończone. W komunikacie wydanym po tej konferencji ministrowie zgodnie orzekli, że konieczna jest dalsza konsolidacja systemów, udoskonalanie wdrożonych rozwiązań i stałe zacieśnianie współpracy między szkołami wyższymi i innymi instytucjami szkolnictwa wyższego w Europie. W odniesieniu do drugiego z celów strategicznych – wspomniany komunikat mówi: *Proces boloński oraz powstały dzięki niemu Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (...) przyniosły znaczące zainteresowanie w innych częściach świata i uczyniły europejskie szkolnictwo wyższe bardziej widocznym na mapie światowej*. Komunikat bukareszteński z 2012 r. podtrzymuje deklaracje ministrów o potrzebie dalszego rozwijania współpracy krajowych systemów szkolnictwa wyższego oraz EOSW w zgodzie z polityką edukacyjną i naukową Unii Europejskiej.

Realizacji celów służą narzędzia procesu bolońskiego, z którymi *nota bene* jest on najczęściej utożsamiany. Najważniejsze narzędzia związane z organizacją kształcenia, to studia dwu- i trójstopniowe, punktacja ECTS (*European Credit Transfer System*), suplementy do dyplomów, wspólne standardy zapewniania jakości kształcenia i wreszcie, od 2005 r., ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Wszystkie te narzędzia zostały już w Polsce wdrożone, dzięki czemu osiągnięto znaczny postęp w realizacji celów operacyjnych.

Przebieg procesu bolońskiego jest monitorowany. Permanentnie zbierane są, opracowywane i publikowane informacje o jego wdrażaniu w poszczególnych krajach. Wśród tych opracowań najważniejsze to: raporty Trends (*Trends in European Higher Education*), przygotowywane pod

auspicjami European University Association (EUA), sporządzane przez BFUG raporty *Bologna Process Stocktaking*, obrazujące między innymi stan zaawansowania poszczególnych krajów uczestniczących w procesie bolońskim we wdrażaniu postulatów procesu oraz *Bologna with Students' Eyes* powstająca pod auspicjami European Students' Union (ESU). Podstawowym źródłem informacji jest witryna internetowa procesu www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna. Polska uzyskuje w tych raportach dobre oceny związane z zaawansowaniem wdrażania procesu bolońskiego.

We wstępie do książki *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* A. Kraśniewski napisał: *Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że dla wielu krajów proces boloński stał się inspiracją do rozpoczęcia niezbędnych, a z różnych powodów odwlekanych reform w szkolnictwie wyższym, a zarazem receptą na ich przeprowadzenie*². Na pewno stało się tak w przypadku Polski. Zaznaczyć też trzeba, że celem procesu bolońskiego – realizowanego w ścisłej współpracy ze środowiskiem akademickim Europy – nie jest ujednoczenie systemów krajowych, ich uniformizacja pod względem instytucjonalnym, prawnym czy programowym. Tworzenie EOSW oznacza przede wszystkim wypracowywanie zasad współdziałania i wdrażanie mechanizmów porównywania rozwiązań w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni. Wprowadzenie europejskich (ERK) i krajowych ram kwalifikacji (KRK) znakomicie zilustruje te założenia procesu.

Dlaczego ramy kwalifikacji?

Wdrażanie ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, na które zdecydowały się kraje procesu bolońskiego, a także wiele innych krajów, wynika z następujących podstawowych przesłanek³:

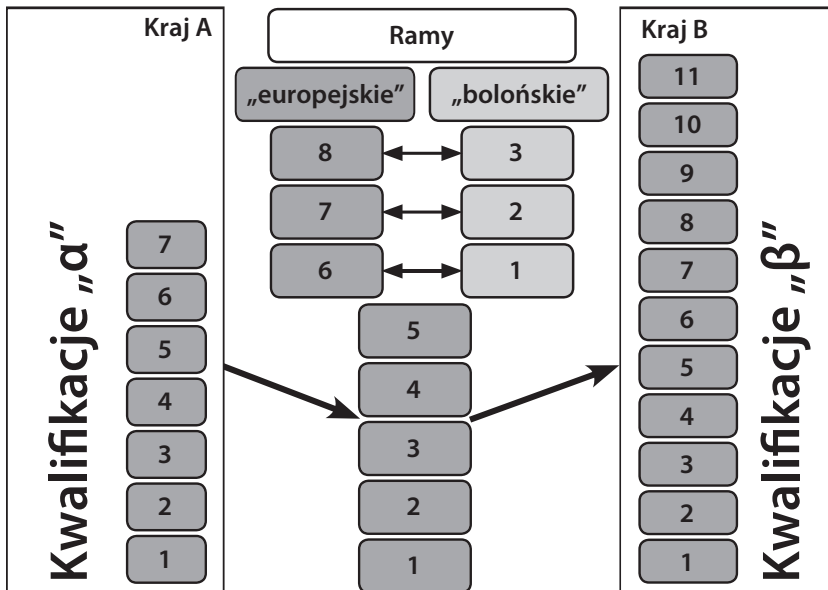
- rosnącej mobilności obywateli Unii, w tym osób z dyplomem szkoły wyższej,
- umasowienia kształcenia na poziomie wyższym,
- konieczności uczenia się przez całe życie,
- konieczności budowy społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy.

² *Idem, Proces boloński, op. cit., s. 7.*

³ W tym rozdziale wykorzystano opracowania *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2010 oraz E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym [w:] Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, w przygotowaniu.

Ramy kwalifikacji dla EOSW odpowiadają na te oczekiwania, pozwalają na zwiększenie międzynarodowej przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego i wydawanych w nich dyplomów, na mobilność uczących się i absolwentów, stanowią duże ułatwienie w międzynarodowym uznawaniu kwalifikacji absolwentów. Podstawowa funkcja ram sprowadza się do możliwości przypisania poziomu kwalifikacji wydawanej w jednym kraju do poziomu kwalifikacji w ERK, a dzięki temu do prostego przełożenia ich na poziom kwalifikacji w innym kraju. Dla zilustrowania tej funkcji przedstawiono przykładowy schemat odniesienia kwalifikacji jednego kraju do kwalifikacji innego (wykres 1).

Wykres 1. Wykorzystanie ram kwalifikacji do odniesienia kwalifikacji pomiędzy krajami



Źródło: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2010, s. 8.

Kwalifikacja kraju A jest tu odniesiona do poziomu KRK w tym kraju i do poziomu ERK. Pozwala to na znalezienie odpowiednika kwalifikacji „α” kraju A w postaci kwalifikacji „β” w kraju B. Odniesienie kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego jest możliwe zarówno za pomocą ERK EOSW („rama bolońska” na schemacie), jak i ERK.

Efektom końcowym wprowadzenia ram w szkolnictwie wyższym w całej Europie ma być dynamiczna „mapa” kwalifikacji właściwych dla poziomów 5–8 ERK. „Mapa” ta pokazywać ma relacje pomiędzy kwalifikacjami, wskazywać ścieżki przejścia i możliwość kontynuacji kształcenia w szkolnictwie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie. Powinna być użyteczna także dla pracowników i pracodawców, dając jasny opis kompetencji osoby legitymującej się dyplomem, certyfikatem czy świadectwem potwierdzającym jej kompetencje.

Ramy kwalifikacji pozwalają także na różnicowanie programów kształcenia co do treści, formy, profilu, czasu trwania; na lepsze dostosowanie ich do potrzeb społecznych i potrzeb i możliwości osób kształcących się. Ramy pozwalają ulokować dyplom czy świadectwo na odpowiednim poziomie kształcenia, a zarazem nie wymagają ujednoczenia treści kształcenia, bowiem do opisu poziomu kształcenia używa uniwersalnych wymagań („deskryptorów” – ang. *generic level descriptors*), a nie opisu zawartości programów. Komunikat z Bergen z 2005 r., który zarekomendował krajom procesu bolońskiego wprowadzenie ram kwalifikacji do krajowych systemów szkolnictwa wyższego, był uzupełniony opracowaniem⁴ zawierającym główne idee ram dla szkolnictwa wyższego, w tym tzw. deskryptory dublińskie – zestaw opisu wymagań dla poziomów studiów I, II i III stopnia.

Ramy kwalifikacji okazały się bardzo użytecznym narzędziem porównań: według oceny European Training Foundation w roku 2011 aż 137 krajów na świecie opracowywało, wdrażało lub wdrożyło krajowe ramy kwalifikacji bądź systemy o podobnych nazwach, oparte na opisywaniu dyplomów, świadectw, certyfikatów i innych tego typu dokumentów w języku efektów kształcenia⁵ (wśród krajów tych są także kraje o bardzo silnie zdecentralizowanym systemie szkolnictwa wyższego, takie jak Stany Zjednoczone⁶).

Podsumowując, należy stwierdzić, że ERK pozwala na porównanie poziomów kształcenia bez konieczności unifikacji programów kształcenia, czyli pozwala na zachowanie odrębności systemów edukacji przy jednocześniej możliwości porównania poziomu, na którym pozostaje kwalifi-

⁴ *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Kopenhaga 2005

⁵ Zob. A. Deij, *Beyond the EQF – Other Regional and Transnational Frameworks*, „EQF Newsletter” sierpień 2011 r.

⁶ *The Degree Qualifications Profile – Defining Degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders*, Lumina Foundation, styczeń 2011 r., http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf.

kacja. Wspiera mobilność, gwarantuje transparentność przy zachowaniu różnorodności treści kształcenia, instytucji kształcących i pozwala na różnorodność dróg dochodzenia do uzyskania kompetencji i kwalifikacji

Ramy kwalifikacji – podstawowe informacje

Czym zatem są europejskie i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego? Dlaczego tak powszechnie są używane?

Ramy kwalifikacji, to – mówiąc najogólniej – rozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. Słowo „kwalifikacja” jest rozumiane jako tytuł, stopień czy uprawnienie utożsamiane z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię) poświadcza osiągnięcie efektów kształcenia określonych dla tego etapu kształcenia⁷.

Inicjatywy wprowadzające ramy kwalifikacji w Europie

Ramy kwalifikacji są opracowywane i wdrażane w krajach europejskich z inicjatywy instytucji Unii Europejskiej. Najważniejszymi dokumentami leżącymi u podstaw tych działań były:

- strategia lizbońska z 2000 r. zawierająca zalecenie uzyskania przejrzystości kwalifikacji zawodowych oraz edukacji i szkoleń prowadzących do ich uzyskania, której skutkiem był między innymi tzw. proces kopenhaski, określający priorytety Europy w zakresie kształcenia zawodowego i budujący narzędzia dla jego porównywalności,
- komunikat ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego z Bergen z 2005 r. zawierający rekomendację i założenia budowy ram kwalifikacji dla EOSW oraz krajowych dla szkolnictwa wyższego,
- zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie,
- zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ang.

⁷ Taka charakterystyka ram pojawia się w wielu dokumentach europejskich i krajowych. Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011; *Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu); *Raport samopotwierdzania dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

European Qualifications Framework for Lifelong Learning – ERK LLL)⁸,

- zalecenia Grupy Doradczej ds. Ram Kwalifikacji (ang. *EQF Advisory Group*) działającej przy Komisji Europejskiej, a zwłaszcza 10 kryteriów odnoszenia ram krajowych do ram europejskich przyjętych przez tę grupę.

Te dokumenty wytyczyły prace nad budową krajowych ram kwalifikacji, które w większości krajów europejskich (także w Polsce) prowadzone są w trzech sektorach: kwalifikacji zawodowych, kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego oraz kwalifikacji właściwych dla edukacji ogólnej z intencją stworzenia spójnego opisu wszystkich kwalifikacji możliwych do uzyskania w danym kraju. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z kwietnia 2008 r. wskazuje potrzebę oraz możliwość zharmonizowania prac sektorowych i ujęcia w jednej scalającej ramie wszystkich kwalifikacji wydawanych przez instytucje edukacyjne i szkoleniowe w danym kraju oraz uzyskiwanych poza edukacją formalną w perspektywie uczenia się przez całe życie. Wedle stwierdzenia zawartego w tym dokumencie: *Europejskie ramy kwalifikacji są w pełni zgodne z ramami kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powstałymi w myśl procesu bolońskiego. W szczególności deskryptory w europejskich ramach kwalifikacji na poziomach 5–8 odsyłają do deskryptorów uzgodnionych w ramach procesu bolońskiego. Deskryptory europejskich ram kwalifikacji różnią się od bolońskich jedynie tym, że obejmują także kształcenie i szkolenie zawodowe oraz kontekst pracy – na wszystkich poziomach – włączając w nie poziomy najwyższe.*

W ERK LLL efekty uczenia się zdefiniowane są w trzech kategoriach deskryptorów:

- wiedza, która w kontekście ERK może być teoretyczna lub faktograficzna i która oznacza efekt przyswajania informacji przez uczenie się; jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki,
- umiejętności, które w kontekście ERK mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów); oznaczają one zdolność do stoso-

⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

wania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,

- kompetencje, które w kontekście ERK określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii; oznaczają one udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

Te główne kategorie efektów uczenia się nie powinny być jednak traktowane rozłącznie. Efekty określane jako „wiedza” obejmują bowiem pewien komponent „umiejętności”, efekty określane jako „umiejętności” obejmują pewne elementy „wiedzy”, a „wiedza” i „umiejętności” stanowią istotny składnik „kompetencji społecznych”.

Różnice pomiędzy poziomami ERK oznaczają skokowy (znaczny i jakościowo odmienny) przyrost efektów uczenia. Kwalifikacje pełne oznaczają opanowanie przez uczącego się wszystkich efektów kształcenia właściwych dla poziomu i możliwość wstępu na poziom następny. ERK (i KRK) dopuszczają istnienie podpoziomów ram, a także uzyskiwanie kwalifikacji częściowych. Na poziomach szkolnictwa wyższego np. kwalifikacją pełną jest dyplom licencjata, natomiast częściową może być świadectwo ukończenia studiów podyplomowych lub innej krótszej formy kształcenia – dopełniającej kompetencje osoby uczącej się np. o umiejętności zawodowe.

Przyjęty na konferencji w Bergen w 2005 r. opis ram kwalifikacji dla EOSW definiuje oczekiwane efekty kształcenia, odwołując się do uniwersalnych wymagań dla poziomów studiów znanych pod nazwą deskryptorów dublińskich, które zdefiniowane są w pięciu kategoriach efektów kształcenia, a mianowicie:

- wiedza i rozumienie,
- praktyczne stosowanie wiedzy,
- umiejętność wnioskowania i formułowania sądów,
- umiejętność komunikowania się,
- umiejętność uczenia się.

Każda kwalifikacja w zakresie szkolnictwa wyższego jest scharakteryzowana przez:

- poziom,
- odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS,
- efekty kształcenia.

Atrybutem kwalifikacji może być też profil, określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil zawodowy/praktyczny, profil akademicki, profil badawczy) lub też specyficzny obszar tematyczny (dziedzina kształcenia (np. humanistyka, technika, sztuka).

Charakterystyka pojęcia „efekty kształcenia” lub „efekty uczenia się” (*learning outcomes*) sprowadza się do określenia, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu pewnego okresu (procesu) kształcenia. W szkolnictwie wyższym efekty kształcenia mogą być związane z pełnym programem studiów i odpowiadającym mu dyplomem, z modułem dydaktycznym (blokiem programowym), z pojedynczym przedmiotem, a nawet z pojedynczym wykładem czy pojedynczą sesją ćwiczeń audytoryjnych bądź zajęć laboratoryjnych. W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być podatne na weryfikację (przez instytucję prowadzącą kształcenie), a przyznanie punktów ECTS powinno być warunkowane osiągnięciem zamierzonych efektów kształcenia.

Przebieg prac nad KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce

Wskazówki dotyczące metody i etapów postępowania zmierzającego do wprowadzenia KRK dla szkolnictwa wyższego można znaleźć w dwu dokumentach:

- w typowym scenariuszu ich wprowadzania opracowanym przez Grupę Roboczą BFUG ds. Ram Kwalifikacji dla EOSW,
- w zaleceniach opracowanych przez Grupę Doradcą ERK.

Dokumenty te pozostawiają podmiotom krajowym znaczną swobodę interpretacji ich stosowania, jednakże zasadnicze odejście od nich w procesie projektowania i wdrażania ram mogłoby spowodować ich niekompatybilność z ramami innych krajów. Stosowanie się do nich w trakcie wdrażania KRK jest brane pod uwagę i oceniane w raporcie samopotwierdzenia dla szkolnictwa wyższego oraz w raporcie referencyjnym (dla całego krajowego systemu kwalifikacji).

Realizacja scenariusza BFUG w Polsce obejmowała opisane poniżej działania.

- W końcu 2006 r. została podjęta decyzja o rozpoczęciu prac nad KRK⁹. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego powołał Grupę Roboczą, której zadaniem było przygotowanie założeń modelu KRK. W latach 2007–2009 trwały prace Grupy Roboczej, podczas których powstały trzy aktualizowane systematycznie wersje projektu KRK.

⁹ W owym czasie używano terminu krajowa struktura kwalifikacji.

- Od października 2009 r. do marca 2010 r. pracował 40-osobowy zespół ekspercki powołany przez MNiSW. Opracował on projekt opisu efektów kształcenia dla trzech poziomów i ośmiu obszarów kształcenia KRK. Wyniki te znalazły się w ostatniej wersji raportu Grupy Roboczej (z kwietnia 2010 r.), w której uwzględniono także wyniki toczących się równolegle, koordynowanych przez MEN prac nad projektem KRK LLL. Raport ten został przyjęty przez Komitet Sterujący ds. KRK. Na bazie wyników prac Grupy Roboczej przygotowano przepisy, które znalazły się w ustawie nowelizującej – Prawo o szkolnictwie wyższym w 2011 r.
- W latach 2010–2012 przeprowadzono w środowisku akademickim intensywną działalność informacyjno-konsultacyjną dotyczącą ram kwalifikacji. Szacuje się, że w zorganizowanych w różnej formie w roku akademickim 2010/2011 szkoleniach uczestniczyło kilkanaście tysięcy nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni¹⁰, opracowano liczne materiały wspomagające uczelnie w ich pracy nad wdrożeniem KRK.
- Formalne wprowadzenie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce nastąpiło wraz z uchwaleniem 18 marca 2011 r. ustawy nowelizującej ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym, a następnie wydaniem rozporządzeń dotyczących KRK. W ten sposób stworzone zostały podstawy prawne określające kształt KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce.
- Podczas prac nad przygotowaniem aktów wykonawczych do ustawy, w okresie pierwszych trzech miesięcy 2011 r. powołane przez MNiSW zespoły eksperckie opracowały projekty wzorcowych opisów efektów kształcenia dla ok. 40 wybranych kierunków studiów.
- W następstwie formalnego wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego Polska Komisja Akredytacyjna dokonała odpowiednich zmian wewnętrznych regulacji dotyczących zasad i procedur akredytacji zgodnych z KRK.
- W roku akademickim 2011/2012 w uczelniach przeprowadzono prace nad projektowaniem programów kształcenia dostosowanych do nowych przepisów prawa. Z początkiem roku akademickiego

¹⁰ W przekazanym Komisji Europejskiej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) raporcie końcowym Zespołu Ekspertów Bolońskich za okres 2009–2011 wykazano łącznie ok. 200 spotkań, w których wzięło udział ponad 16 000 uczestników. Większość z tych spotkań poświęcona była całkowicie lub w znacznej części zagadnieniom związanym z wdrażaniem KRK (podane liczby nie obejmują prowadzonych przez członków Zespołu seminariów zorganizowanych przez MNiSW).

2012/2013 uczelnie rozpoczęły realizację programów kształcenia opracowanych wg zasad krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

KRK dla szkolnictwa wyższego są powiązane z będącą w końcowej fazie opracowywania z polską ramą kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (PRK), obejmującą – oprócz kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego – kwalifikacje uzyskiwane na poziomie edukacji ogólnej (oświaty) oraz w edukacji zawodowej. Rama ta obejmuje 8 poziomów. Poziomy wyróżnione w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odpowiadają najwyższymi trzem poziomom (poziomom 6–8) w polskiej ramie kwalifikacji. Docelowo obejmą być może także poziom odpowiadający poziomowi 5 w polskiej ramie kwalifikacji¹¹.

Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

W wyniku prac adaptujących ramy kwalifikacji dla EOSW do polskiego szkolnictwa wyższego ustalono, że¹²:

- efekty kształcenia w polskich ramach będą opisane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- studenci zdobywają kwalifikacje na trzech poziomach i w dwóch profilach (profilu ogólnoakademickim lub profilu praktycznym).

Trzy wyróżnione poziomy kwalifikacji odpowiadają:

- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów pierwszego stopnia – tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich – tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu stopnia naukowego doktora.

Odpowiadają one poziomom ram europejskich, a to:

- trzem poziomom wyróżnionym w ERK dla EOSW,
- trzem najwyższymi poziomami (6–8) wyróżnionymi w ERK LLL, zdefiniowanych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej¹³.

¹¹ Zob. *Raport referencyjny, op. cit.*

¹² Zob. *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzania, op. cit.*

¹³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji, *op. cit.*

W przypadku kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia studiów pierwszego lub drugiego stopnia na określonym kierunku studiów, program tego kierunku powinien być przyporządkowany do jednego lub większej liczby wyodrębnionych obszarów kształcenia, uzyskiwane efekty kształcenia powinny natomiast odpowiadać efektom kształcenia określonym dla tego obszaru lub tych obszarów. Wyodrębniono osiem obszarów kształcenia odpowiadających:

- naukom humanistycznym,
- naukom społecznym,
- naukom ścisłym,
- naukom przyrodniczym,
- naukom technicznym,
- naukom medycznym, naukom o zdrowiu oraz naukom o kulturze fizycznej,
- naukom rolniczym, leśnym i weterynaryjnym,
- sztuce.

Dla każdego z tych obszarów zdefiniowano efekty kształcenia dla dwóch poziomów i dwóch profili kwalifikacji. Nie zdefiniowano ich dla poziomu trzeciego odpowiadającego studiom doktoranckim, pozostawiając je w sferze autonomii uczelni.

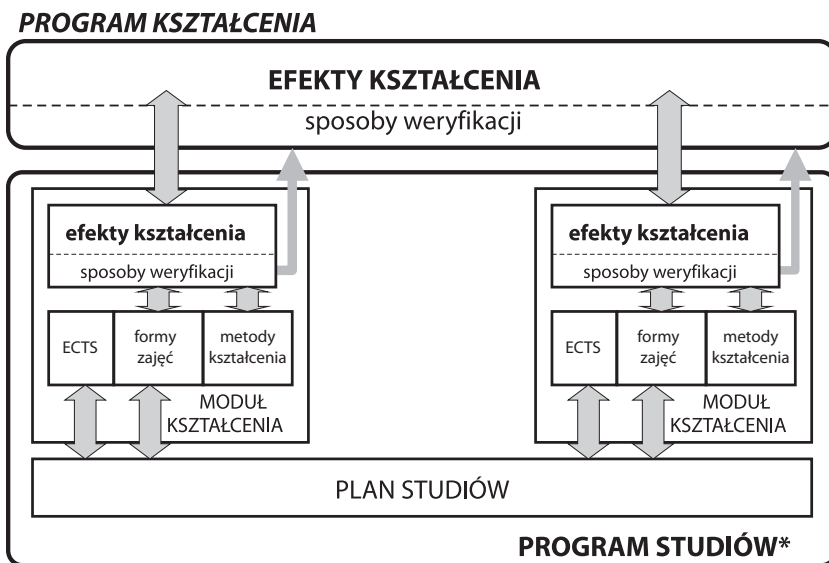
Powyższe zmiany wynikają z nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r., oraz towarzyszących jej rozporządzeń MNiSW. Kluczowe znaczenie mają następujące rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:

- rozporządzenie z 2 listopada 2011 r. w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, które określa:
 - opis efektów kształcenia dla kwalifikacji pierwszego oraz drugiego stopnia dla ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia,
 - opis efektów kształcenia prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich,
- rozporządzenie z 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia; które podaje przykładowe programy kształcenia przygotowane wedle zasad KRK,
- rozporządzenie z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, które określa między innymi:
 - ogólne warunki, jakie musi spełniać jednostka organizacyjna uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia,

- warunki, jakie musi spełniać program kształcenia, tzn. opis efektów kształcenia oraz opis procesu kształcenia (program studiów),
- rozporządzenie z 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej, które określa ogólne zasady prowadzenia akredytacji przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA).

Wymienione wyżej przepisy prawa wprowadziły nowe terminy określające proces projektowania i realizacji programów kształcenia, takie jak kwalifikacje, efekty kształcenia, program kształcenia, obszar kształcenia, profil kształcenia i poziom kształcenia lub zredefiniowały dotychczasowe terminy: kierunek studiów, forma studiów, studia stacjonarne, studia niestacjonarne, studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, studia trzeciego stopnia, studia podyplomowe i standardy kształcenia. Relacje między kluczowymi pojęciami używanymi w opisie studiów prowadzonych na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia zilustrowano na wykresie 2.

Wykres 2. Relacje między kluczowymi elementami projektowania programów studiów



* Opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia.

Źródło: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, s. 16.

Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia¹⁴

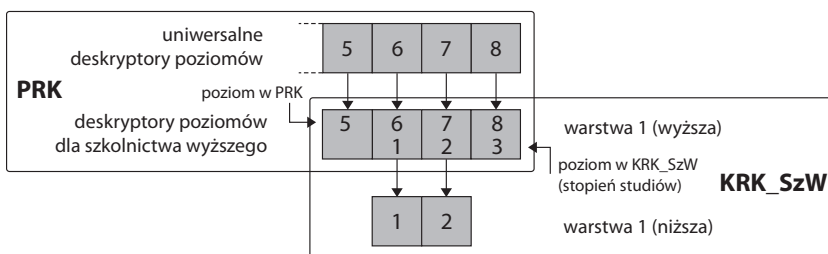
Najważniejszą konsekwencją wprowadzania ram kwalifikacji do systemów edukacji jest konieczność opisu wszystkich programów kształcenia w języku efektów kształcenia (a nie tylko treści programowych) oraz metod ich weryfikacji (ang. *validation of learning outcomes*). Efekty kształcenia to wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne będące skutkiem procesu kształcenia. Mówiąc prostym językiem: to, co absolwent wie, potrafi i jest gotów zrobić dzięki konkretnemu etapowi swego kształcenia. Powinny być zdefiniowane w taki sposób, aby możliwe było potwierdzenie ich uzyskania. Potwierdzone zbiory efektów kształcenia nazywane są kompetencjami absolwenta.

W KRK dla szkolnictwa wyższego efekty kształcenia odpowiadające kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia są opisane w dwóch warstwach:

- pierwszą, wyższą warstwę tworzą uniwersalne deskryptory poziomów 6 i 7 dla sektora szkolnictwa wyższego (odpowiadających kwalifikacjom uzyskiwanym w wyniku ukończenia odpowiednio studiów pierwszego i drugiego stopnia), będące częścią PRK,
- drugą, niższą warstwę tworzą bardziej szczegółowe opisy efektów kształcenia (kompetencji) odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia; mogą być one traktowane jako interpretacja sformułowań użytych w deskryptorach występujących w wyższej warstwie, ułatwiająca ich praktyczne/operacyjne wykorzystanie.

Jest to zilustrowane na wykresie 3.

Wykres 3. Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK_SzW)



Źródło: Raport samopotwierdzania dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

¹⁴ W tym podrozdziale wykorzystano informacje zawarte m.in. [w:] *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzania, op. cit.*

Zdefiniowane przez uczelnię/jednostkę efekty kształcenia dla danego programu kształcenia powinny być zgodne z efektami kształcenia określonymi w rozporządzeniu

- dla właściwego poziomu kształcenia (kwalifikacji I lub II stopnia),
- dla obszaru kształcenia odpowiadającego rozpatrywanemu programowi lub – w przypadku programów, których zakres tematyczny odnosi się do dwóch lub większej liczby obszarów kształcenia – dla odpowiedniej kombinacji efektów kształcenia z tych obszarów,
- dla profilu kształcenia przypisanego rozpatrywanemu programowi.

Te zapisy, wbrew pierwszemu wrażeniu, stwarzają uczelniom od dawna oczekiwaną autonomię w zakresie tworzenia programów kształcenia. Eliminują one wcześniejsze (do 2012 r.) ograniczenia, zgodnie z którymi uczelnia mogła prowadzić kształcenie w jednym z 118 określonych w rozporządzeniu ministra kierunków studiów o określonej nazwie i częściowo określonym programie – treściach kształcenia (każde odejście od tej zasady wymagało zgody ministra). Obecnie uczelnie mogą decydować o nazwie i zawartości programu kształcenia, o ile zakładane efekty kształcenia są zgodne z efektami określonymi w KRK. Takie rozwiązanie stwarza uczelniom możliwość różnicowania oferty studiów. Zapisy deskryptorów mają charakter ogólnych wskazań nie odnoszących się do treści programów studiów: zadaniem uczelni jest ich interpretacja w języku obszaru, dyscypliny i konkretnego programu kształcenia. Ten uniwersalny charakter deskryptorów ilustruje tabela 1¹⁵.

Zakładane efekty kształcenia, definiowane przez uczelnię (jednostkę prowadzącą studia) w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, stanowią najważniejszy element opisu programu kształcenia – informację dla interesariuszy, a jednocześnie formalne zobowiązanie, którego wypełnienie będzie przedmiotem analizy w procesie akredytacji programu. Waga efektów kształcenia jest odzwierciedlona w przepisie, który wymaga ich zatwierdzenia na poziomie uczelni (decyzją senatu lub podobnego ciała), podczas gdy decyzje dotyczące wszystkich innych elementów programu kształcenia, a w szczególności zestawu przedmiotów tworzących program studiów, są podejmowane na poziomie wydziału lub innej jednostki prowadzącej studia.

Opracowując programy kształcenia w rok akademicki 2011/2012, uczelnie korzystały – przynajmniej w pewnym stopniu – z doświadczeń innych uczelni – polskich i zagranicznych, w szczególności swoich partnerów w realizowanych projektach edukacyjnych. Korzystały także z wyników mię-

¹⁵ Zob. *Raport samopotwierdzania*, op. cit.

Tabela 1. Polska rama kwalifikacji – deskryptory uniwersalne poziomów 6–8 właściwych dla szkolnictwa wyższego

	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
<p>Wiedza</p> <p>zna i rozumie:</p>	<ul style="list-style-type: none"> w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
<p>Umiejętności</p> <p>potrafi:</p>	<ul style="list-style-type: none"> innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko 	<ul style="list-style-type: none"> wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy, z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie komunikować się ze zróżnicowanymi grupami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska 	<ul style="list-style-type: none"> dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą; tworzyć nowe elementy tego dorobku samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
<p>Kompetencje społeczne</p> <p>jest gotów do:</p>	<ul style="list-style-type: none"> kulturowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań 	<ul style="list-style-type: none"> tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią 	<ul style="list-style-type: none"> niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru i odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach

Źródło: jak pod wykresem 3.

dzynarodowych projektów i innych inicjatyw, takich jak Tuning¹⁶ (w wyniku realizacji projektu Tuning i związanych z nim sieci tematycznych opracowano opisy efektów kształcenia dla ponad 30 kierunków¹⁷). Przydatne okazały się także rozwiązania przyjęte w innych krajach, takie jak Subject Benchmark Statements¹⁸ – opisy efektów kształcenia opracowane dla ponad 50 obszarów tematycznych odpowiadających niektórym polskim kierunkom studiów, lecz najczęściej grupie kierunków studiów.

Wdrażanie KRK przez uczelnie¹⁹

Formalne, przez przepisy prawa, wprowadzenie KRK przeniosło ciężar działań w zakresie wdrożenia krajowych ram kwalifikacji na poziom uczelni. Zmieniło w pewnym zakresie charakter i zwiększyło intensywność prowadzonych przez uczelnie działań. Było to niezbędne, aby zgodnie w przepisami ustawy z początkiem roku akademickiego 2012/2013 rozpocząć realizację procesu kształcenia opartego na odmiennych od dotychczas stosowanych zasadach.

W roku akademickim 2011/2012 uczelnie podjęły działania o charakterze informacyjnym, szkoleniowym i konsultacyjnym. Oparte one były na stopniowym, „kaskadowym” przekazywaniu wiedzy i doświadczeń przez osoby zaznajomione z problematyką (w tym ekspertów zewnętrznych i ekspertów uczelnianych) kolejno na poziom jednostek (wydziałów) prowadzących studia, zespołów dydaktycznych i poszczególnych nauczycieli akademickich. Istotą wprowadzonej reformy jest bowiem to, że jej realizacja wymaga zaangażowania całej społeczności akademickiej – zdefiniowanie efektów kształcenia, określenie sposobów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte, a praktyczna weryfikacja osiągniętych przez studentów kompetencji musi być realizowana w ramach każdego prowadzonego przedmiotu.

Wobec znacznego wymiaru zadań związanych z procedurą opracowania i formalnego zatwierdzenia programów kształcenia²⁰ zasadnicze znaczenie miało – zwłaszcza na dużych uczelniach prowadzących studia na wielu kierunkach:

¹⁶ *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), University of Deusto, University of Groningen, 2005.

¹⁷ C. Adelman, *Matching Higher Education to „New Jobs”: What Are They Talking About?*, EAIR Forum, Warszawa 2011.

¹⁸ *Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>.

¹⁹ W tym podrozdziale wykorzystano opracowanie: E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, *op. cit.*

²⁰ Efekty kształcenia dla wszystkich programów kształcenia prowadzonych na uczelni (przez poszczególne wydziały i inne jednostki) muszą być przyjęte w drodze uchwały senatu.

- określenie odpowiedniego harmonogramu działań (na poziomie uczelni i wydziałów),
- opracowanie i wydanie odpowiednio wcześnie regulacji wewnętrznych, określających zasady i tryb wdrażania KRK, a zwłaszcza trybu prac prowadzących do przyjęcia programów kształcenia oraz zawartości i formy dokumentacji programu kształcenia,
- opracowanie odpowiednich narzędzi informatycznych wspomagających przygotowanie dokumentacji programu kształcenia.

Zdecydowana większość uczelni poradziła sobie z tymi zadaniami i z początkiem roku akademickiego 2012/2013 nowo przyjęci studenci rozpoczęli kształcenie zgodnie z programami opracowanymi według wymagań wynikających z regulacji dotyczących krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

Niektóre jednostki prowadzące studia, wykorzystując możliwości stworzone przez nowe uregulowania prawne, opracowały innowacyjne programy, poszerzające i czyniące bardziej atrakcyjną ofertę edukacyjną skierowaną do studentów. W czerwcu 2012 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosił konkurs na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych „w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz krajowych ram kwalifikacji”. Spośród ponad 200 zgłoszeń w listopadzie 2012 r. wyłoniono 62 laureatów. Każda z nagrodzonych jednostek lub uczelni otrzymała dotację projakościową w wysokości miliona zł. W większości nagrody te przypadły autorom innowacyjnych rozwiązań w zakresie wdrażania KRK w uczelniach.

Jest jednak oczywiste, że – między innymi ze względu na niezbędny postęp towarzyszący pracom programowym – opracowane w wielu uczelniach programy nie są pozbawione mankamentów. Szansę na ich usunięcie stwarza przeprowadzona w sierpniu 2012 r. nowelizacja rozporządzenia dotyczącego warunków prowadzenia studiów, która umożliwi wprowadzanie w roku akademickim 2012/2013 zmian doskonalących już realizowanych programów kształcenia.

Wprowadzenie KRK a zapewnianie jakości kształcenia²¹

Jednym z podstawowych warunków wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji jest objęcie kształcenia systemem zapewniania jakości. Pośród 10 kryteriów referencyjnych poświadczających, iż rama krajowa jest zgod-

²¹ Zob. m.in. *Raport o stanie edukacji 2012*, op. cit.

na z ERK LLL, aż dwa poświęcone są tej sprawie. Kryterium 5 powiada, że krajowe systemy zapewniania jakości kształcenia i szkoleń powinny odwoływać się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji. Kryterium 6 głosi, że w procesie referencji należy uzyskać aprobatę wyrażoną przez ciała krajowe odpowiedzialne za zapewnianie jakości. Wprowadzenie KRK dla szkolnictwa wyższego musiało zatem być prowadzone wspólnie z instytucjami zapewniającymi jakość w tym sektorze edukacji.

Systemy zapewniania jakości w polskim szkolnictwie wyższym stosują rozwiązania zgodne z European Standards & Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Postulują one dwa podstawowe elementy tych systemów: (a) tworzenie w uczelniach wewnętrznych systemów zapewniania jakości prowadzących do powstania kultury jakości oraz (b) utworzenie krajowych systemów zewnętrznego nadzoru i zapewniania jakości (akredytacji).

W Polsce PKA przeprowadza akredytację programową i (od 2011 r.) instytucjonalną oraz przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski w sprawach związanych z jakością kształcenia. Ocena jakości dotycząca bezpośrednio wprowadzenia KRK polega na sprawdzeniu:

- czy opisane przez uczelnię efekty kształcenia dla danego programu kształcenia odpowiadają deskryptorom obszaru (-ów) zawartym w rozporządzeniu dotyczącym krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- czy proces kształcenia tego programu rzeczywiście umożliwi osiągnięcie tych efektów, a w szczególności, w jaki sposób założone efekty kształcenia są weryfikowane.

Ponadto w toku oceny prowadzonej przez PKA opiniowane jest funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni, w tym procedur tworzenia programów i weryfikacji efektów kształcenia, stałego monitorowania jakości zajęć dydaktycznych, śledzenia losów absolwentów, a także inne aspekty projakościowej działalności uczelni. Uczelnie są zobowiązane do współpracy z interesariuszami, zwłaszcza reprezentującymi rynek pracy, przy projektowaniu efektów kształcenia tworzących zręb programów kształcenia. Dotyczy to w szczególności programów o profilu praktycznym, których niezbędnym składnikiem są praktyki studenckie, a kadra nauczająca powinna mieścić w swym gronie praktyków.

Proces referencyjny²²

Każdy kraj wdrażający krajową ramę kwalifikacji projektuje ją w sposób, który uwzględnia cechy istniejącego systemu edukacji: regulujące go akty prawne, pragmatykę działania, tradycje. Czasami wprowadzenie ram reformuje istniejący system, czasami tylko opisuje go przy użyciu języka właściwego dla ram. Granicą dla tej dowolności jest to, że krajowy system kwalifikacji i funkcjonująca wewnątrz niego krajowa rama kwalifikacji muszą mieć jasne odniesienia do ERK LLL oraz EOSW. Proces odnoszenia poziomów ram i związanych z nimi wymagań krajowych do poziomów i deskryptorów ERK nazywa się referencją. Dziesięć kryteriów spójności (referencji) dla ram kwalifikacji obejmujących cały system edukacji zostało opracowane przez Grupę Doradczą KE. Europejska Sieć Korespondentów Krajowych ds. ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym opracowała osobny zbiór kryteriów właściwych dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w wielkiej części zbieżny z kryteriami Grupy Doradczej, ale bazujący także na deskryptorach dublińskich.

Wdrożenie KRK dla szkolnictwa wyższego wymaga przygotowania tzw. raportu samopotwierdzenia, w którym kraj wykazuje, że na poziomach krajowej ramy kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego spełnione zostały obydwie zbiory kryteriów referencji. Zespół przygotowujący *Raport samopotwierdzenia*²³ dokonał wielu analiz, badając odniesienie KRK do PRK, do ERK, do kryteriów międzynarodowych ciał zawodowych i innych. Wyniki tych analiz potwierdziły wysoki stopień spójności i zasadniczą zgodność KRK z wymienionymi zbiorami wymagań. Zidentyfikowane niewielkie rozbieżności spowodowały dokonanie korekt w projekcie sektorowych deskryptorów poziomów 6 i 7 PRK. Pozostałe drobne niespójności będą zapewne w przyszłości wyeliminowane w wyniku nowelizacji rozporządzenia definiującego efekty kształcenia dla kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia w systemie szkolnictwa wyższego. Prace nad *Raportem samopotwierdzenia* trwały od czerwca 2012 r. do marca 2013 r. Dokument ten uzyskał pozytywne opinie ekspertów zagranicznych oraz krajowych recenzentów.

²² Por. *Raport referencyjny*, *op. cit.* i *Raport samopotwierdzenia*, *op. cit.*

²³ Pracujący w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Piąty poziom KRK oraz weryfikacja efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną²⁴

Wdrożenie KRK dla szkolnictwa wyższego w sposób zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego oraz procesu bolońskiego powoduje, że powinny być podjęte prace nad jego niektórymi dodatkowymi elementami. Należą do nich piąty poziom ERK i PRK oraz uznawanie efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną. Te zagadnienia nie zostały dotąd rozwiązane i ujęte w KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych, gruntownych konsultacji ze wszystkimi partnerami społecznymi, eksperci przygotowujący projekt PRK uznali, że należy w niej uwzględnić piąty poziom kwalifikacji, do którego przypisane by były nie tylko obecne kwalifikacje wyczerpujące wymagania opisane deskryptorami poziomu 5 PRK, lecz także jeszcze nieistniejące kwalifikacje nadawane po ukończeniu kształcenia oferowanego w ramach szkolnictwa wyższego, które nie będą stanowić kwalifikacji poziomu 6, tak jak to się dzieje w innych państwach europejskich²⁵. Argumenty natury ekonomicznej, społecznej i politycznej przemawiają za realizacją kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego, które umożliwi zdobycie kwalifikacji pośredniej pomiędzy kwalifikacją poziomu czwartego i poziomu szóstego, pozwalającej na kontynuację kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego bądź wejście na rynek pracy. Takie podejście jest zgodne z definicją kształcenia w ramach krótkiego cyklu studiów wyższych, przedstawioną w opracowaniu European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) z roku 2003²⁶.

Istnieją inne ważne przesłanki przemawiające za prowadzeniem kształcenia owocującego kwalifikacjami piątego poziomu. Po pierwsze, w warunkach już dziś wysokiego (ponad 50% kohorty maturzystów) i nadal rosnącego zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym, część osób podejmujących w przyszłości studia nie będzie w stanie sprostać wymaganiom związanym z osiągnięciem kwalifikacji na poziomie 6. Po drugie, międzynarodowe prognozy, określające przyszłe potrzeby rynku pracy w rozwiniętych gospodarczo krajach wskazują, że zapotrzebowanie na osoby o kwalifikacjach na poziomie 6 i wyższym nie przekracza 35%, jest natomiast duże zapotrzebowanie na osoby posiadające kompetencje od-

²⁴ Patrz także *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzania, op. cit.*

²⁵ M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.

²⁶ M. Kirsch, Y. Beernaert, S. Nørgaard, *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*, Bruksela 2003, s. 8.

powiadające kwalifikacjom poziomu 5²⁷. W tych warunkach realizowany obecnie model kształcenia doprowadzi do strukturalnego niedopasowania poziomu kwalifikacji osób kształconych do potrzeb i problemów ze znalezieniem miejsca pracy odpowiadającego posiadanemu poziomowi kwalifikacji (co obserwujemy już dziś w przypadku absolwentów niektórych kierunków studiów).

W systemie szkolnictwa wyższego w Polsce brak jest obecnie systemowych rozwiązań pozwalających na dużą skalę potwierdzać i uznawać efekty uczenia się uzyskane w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się. Obowiązujące prawo nie zabrania uczelniom takiego potwierdzania, ale praktyka w tym zakresie przyniosła jak dotąd stosunkowo niewiele doświadczeń.

Przedłożony przez MNiSW projekt założeń nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym²⁸ przewiduje wprowadzenie nowego systemu potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, a więc np. uzyskanych w procesie samodoskonalenia, wykonywania pracy zawodowej, przez uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Celem proponowanej regulacji jest przede wszystkim: *ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie*. Proces wdrażania tego systemu będzie wieloetapowy i powinna mu zostać zapewniona wymiana doświadczeń pomiędzy poszczególnymi jednostkami weryfikującymi zdobycie efektów uczenia się tego rodzaju. Opracowanie tego systemu wymaga czasu, ale jest bez wątpienia bardzo ważnym zadaniem, które musi być starannie przygotowane.

Podsumowanie

Krajowe ramy kwalifikacji wprowadziły wiele istotnych zmian w organizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. Są narzędziem procesu bolońskiego, które „spina w sobie” (*overarching framework*) wiele innych elementów reform wprowadzonych przez ten proces uprzednio. Dzięki nim uzyskujemy:

²⁷ D. Neumark, H. Johnson, M.C. Mejia, *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, European Commission Joint Research Centre’s „Catch the Train: Skills, Education and Jobs” conference, Bruksela, czerwiec 2011 r.

²⁸ Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (z 15 marca 2013 r.), MNiSW, http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=75&layout=1&page=0 [dostęp: 26 marca 2013 r.].

- większą łatwość rozpoznawania kwalifikacji (dyplomów) poprzez opis kompetencji absolwentów podany w języku efektów kształcenia oraz ich umieszczenie na poziomie KRK i ERK,
- większą przejrzystość suplementów do dyplomów opisanych w tym języku,
- dobrą charakterystykę trzech poziomów studiów, uprzednio wprowadzonych bez wskazania zasadniczych różnic między nimi; uzyskały one w KRK podstawowy opis w postaci uniwersalnych wymagań (deskryptorów) właściwych dla nich,
- nową definicję punktacji ECTS, która w KRK dotyczy nakładu pracy studenta potrzebnego do uzyskania określonych efektów kształcenia. Zostanie ona uzupełniona niebawem o punktację European Credit System for Vocational Education (ECVET), dotyczącą zdobywania kompetencji w kształceniu zawodowym,
- przeorientowanie wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia w kierunku oceny zakładanych efektów kształcenia oraz poprawności ich weryfikacji przez uczelnie.

Ramy kwalifikacji otworzyły także pole do przyszłych reform postulowanych przez proces boloński. Dotyczą one w pierwszym rzędzie:

- utworzenia podstaw dla szerokiej działalności uczelni związanej z uczeniem się przez całe życie. KRK przez wprowadzenie uznawania kwalifikacji cząstkowych oraz otwarcia dróg uznawania kompetencji zdobytych poza edukacją formalną pozwala uczelniom na spełnianie roli „integratora” potrzeb i strategii edukacyjnych ich interesariuszy zgodnie z zaleceniem EUA Charter on LLL²⁹. Uczenie się przez całe życie ma szczególne znaczenie dla Polski, gdzie wskaźniki osób podejmujących tę działalność po zakończeniu edukacji formalnej są bardzo niskie i źle rokują o możliwościach tworzenia gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy,
- zróżnicowania dotyczącego misji, organizacji, programów i profili kształcenia, które między innymi realizowane będzie przez system określania tożsamości uczelni (*U-map*) i towarzyszący mu nowy ranking uczelni europejskich (*U-multirank*)³⁰. Jego pełne wprowadzenie przewidziane jest w roku 2013. Bez autonomii programowej,

²⁹ *EUA Charter on LLL*, zob. komunikat konferencji ministrów w Leuven, 2009.

³⁰ Ich podstawowe zasady zob. F. van Vught, F. Ziegele, *U-Multirank. Design and testing the feasibility of a Multi Multi-dimensional Global University Ranking*, CHERPA – NETWORK, kwiecień 2010 r., <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirankproject.pdf>.

którą polskim uczelniom dały KRK, różnicowanie takie nie byłoby możliwe. Ranking europejski ma dodatkowo promować europejskie szkolnictwo wyższe w świecie, podkreślać jego wielowymiarową użyteczność społeczną i stanowić przeciwwagę dla jednowymiarowych rankingów światowych w rodzaju rankingu szanghajskiego,

- uznawania kwalifikacji zawodowych na podstawie przypisania danej kwalifikacji do poziomu KRK i ERK. Proces konsultacji w tej sprawie już się rozpoczął³¹, a wprowadzenie takiego uznawania powinno zwiększyć mobilność absolwentów szkół wyższych i dodatkowo otworzyć rynki pracy Europy.

Stan wdrożenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego uzasadnił opracowanie i przedłożenie tzw. raportu samopotwierdzenia. Raport ten został w grudniu 2012 r. wstępnie przyjęty przez międzyresortowy Komitet Sterujący ds. krajowych ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, działający pod przewodnictwem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i zapewne przedłożony zostanie do oceny społeczności międzynarodowej. Jego akceptacja będzie oznaczała formalne włączenie naszego kraju w strukturę integrującą systemy opisu kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w poszczególnych krajach europejskich. Kluczowe znaczenie dla osiągnięcia właściwych skutków i płynących z tego wdrożenia korzyści ma harmonijne współdziałanie wszystkich stron uczestniczących w tym procesie. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają myśleć o tym z optymizmem. Oznacza to, między innymi, że reformatorska siła procesu bolońskiego, od którego rozpoczęły się rozważania tego opracowania, nie wyczerpała się, a proces reformy i konsolidacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego toczy się nadal z pomyślnym skutkiem.

Bibliografia

- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, E. Chmielecka (red.), MNiSW, Warszawa 2010.
- E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym* [w:] *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

³¹ Zob. tekst roboczy przygotowany przez Directorate General II of the Council of Europe and the UNESCO, na spotkanie Committee of to the convention "Recommendation on the use of qualification frameworks in recognition of foreign qualifications concerning higher education in the European Region", marzec 2013 r.

- Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*, EQF Advisory Group, 2009
- A. Deij, *Beyond the EQF – Other Regional and Transnational Frameworks*, „EQF Newsletter”, sierpień 2011 r.
- Degree Qualifications Profile – Defining Degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders*, Lumina Foundation, styczeń 2011 r., http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf.
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Kopenhaga 2005.
- Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), University of Deusto, University of Groningen, 2005.
- A. Kraśniewski, *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
- A. Kraśniewski, *Proces boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006.
- A. Kraśniewski, *Proces boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009.
- EUA Charter on LLL*, komunikat konferencji ministrów w Leuven, 2009.
- Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).
- Raport samopotwierdzania dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*, European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA), Helsinki 2005.
- Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>.
- Tekst roboczy przygotowany przez Directorate General II of the Council of Europe and the UNESCO, na spotkanie Committee of to the convention “*Recommendation on the use of qualification frameworks in recognition of foreign qualifications concerning higher education in the European Region*”, marzec 2013 r.
- F. van Vught, F. Ziegele, *U-Multirank. Design and testing the feasibility of a Multi Multi-dimensional Global University Ranking*, CHERPA-NETWORK, slajd 6, kwiecień 2010 r., <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirankproject.pdf>.
- Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 84, poz. 455.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz.U. nr 196, poz. 1169.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. nr 243, poz. 1445.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. nr 253, poz. 1521.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

Zbigniew Marciniak*

Funkcjonowanie trójstopniowego systemu edukacji na poziomie wyższym w Polsce

The three-cycle study system in Poland: The aim of this paper is to present an overview of the three-cycle study system in Poland, its implementation process, historical development and implications. It is presented in the context of the implementation of the national qualifications framework and the Bologna Process. The author first introduces the international context and common European rules. Next, the situation concerning the higher education in Poland is covered. The author also discusses selected issues related to the functioning of the three-tier system.

Słowa kluczowe: *krajowe ramy kwalifikacji, Polska, proces boloński, szkolnictwo wyższe, trójstopniowy system kształcenia*

Keywords: *national qualifications framework, Poland, Bologna Process, higher education, three-cycle study system*

* Doktor hab., profesor Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Zespołu Bolońskiego KRASP; e-mail: Z.Marciniak@mimuw.edu.pl.

Wstęp

W niniejszym opracowaniu przedstawiono uwarunkowania oraz historyczny proces wdrożenia modelu studiów trójstopniowych w polskim systemie szkolnictwa wyższego. W szczególności wskazano na związek tego procesu z wdrożeniem krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jako etapu zamykającego wdrożenie procesu bolońskiego w Polsce.

Kontekst międzynarodowy

Trójstopniowy system studiów wyższych to jeden z elementów realizacji założeń procesu bolońskiego, zainicjowanego w 1999 r. przez ministrów

właściwych do spraw szkolnictwa wyższego z 29 krajów Europy¹ i stawiającego przed systemami szkolnictwa wyższego następujące cele:

- lepsze dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb rynku pracy,
- zwiększenie mobilności studentów i poszerzenie ich dostępu do uczelni oferujących edukację najwyższej jakości,
- promocja idei uczenia się przez całe życie,
- podniesienie konkurencyjności europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego,
- wzmocnienie związku procesu kształcenia z badaniami naukowymi,
- lepsze przygotowanie absolwentów do procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Idea wyrazistego podziału okresu nauki na poziomie wyższym na trzy etapy ma w swoim zamyśle umożliwić elastyczniejszą organizację procesu kształcenia, zarówno po stronie studenta, jak i uczelni. W szczególności student nie musi spędzić całego czasu studiów ani w jednej uczelni, ani na jednym kierunku studiów; po zakończeniu kolejnego etapu kształcenia powinien dokonać świadomego wyboru ścieżki dalszej nauki. Stworzenie możliwości dokonania takiego wyboru jest odpowiedzią na dynamicznie zmieniający się rynek pracy, na którym coraz szybciej znikają stare zawody i są zastępowane nowymi, przeważnie wymagającymi wyższych kwalifikacji. Aby skutecznie konkurować na takim rynku pracy, w interesie absolwenta leży zdobycie oryginalnie skonfigurowanego, elastycznego zasobu kompetencji. Z drugiej strony oferowanie przez uczelnie programów w krótszych cyklach daje im szansę poszerzenia i zróżnicowania swojej oferty dydaktycznej, co może przyciągnąć nowych studentów, przybywających nawet z odległych zakątków świata. Narastająca zmienność rynku pracy spowoduje też stopniowo zwiększającą się liczbą osób starszych niż obecni studenci, które będą poszukiwały elastycznych form wzbogacania swojego zasobu kwalifikacji – to idea kształcenia przez całe życie, tzw. *life long learning*. Wyraziście sprofilowane, krótsze etapy kształcenia to znacznie wygodniejsza i bardziej przejrzysta oferta dla potencjalnych studentów.

W efekcie zaproponowano następujące trzy etapy kształcenia na poziomie wyższym:

- etap pierwszy – studia pierwszego stopnia, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera,

¹ http://www.cepes.ro/services/inf_sources/on_line/bologna.pdf [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

- etap drugi – studia drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra lub magistra inżyniera,
- etap trzeci – studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, kończące się uzyskaniem stopnia naukowego doktora.

Grupa krajów inicjujących proces dostrzegła opisane wyżej uwarunkowania i podjęła zobowiązanie wdrożenia u siebie tego systemu. Z czasem dołączały następne kraje; obecnie we wdrażaniu procesu bolońskiego uczestniczy 49 krajów (szeroko rozumianej) Europy².

Warto dodać, że w niektórych krajach postanowiono opisany wyżej system jeszcze bardziej uelastyczyć i wprowadzono dodatkowy stopień, nazywany zwykle *short cycle studies*, dla tych studentów, którzy są zainteresowani programami kształcenia jeszcze krótszymi niż etap licencjacki.

W procesie bolońskim uczestniczą w szczególności wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej. Traktat lizboński nie reguluje spraw związanych z edukacją – pozostaje ona w gestii krajów członkowskich. Komisja Europejska poszukuje jednak narzędzi, które mogłyby wspierać kraje członkowskie w poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań w tym obszarze. Jedną z takich propozycji jest europejska rama kwalifikacji (ERK), która powstała w 2008 r.³ jako naturalna konsekwencja wzajemnego otwarcia przez kraje członkowskie swoich rynków pracy. Propozycja ta umożliwi obywatelom krajów, które ją przyjęły, porównywalność poziomu uzyskanych kwalifikacji w skali międzynarodowej. Podjęcie tej propozycji oznacza zobowiązanie do stworzenia krajowej struktury kwalifikacji (krajowa rama kwalifikacji), opartej na efektach kształcenia oraz odniesienie tej struktury do ramy europejskiej za pomocą tzw. raportu referencyjnego. Wszystkie kraje Unii Europejskiej przystąpiły do tego projektu; 16 krajów UE już ma gotowy system; w Polsce prace nad raportem referencyjnym dobiegają końca (kwiecień 2013 r.). Obecnie ponad 130 krajów z całego świata uznało ramy kwalifikacji za sensowne narzędzie komunikacji zasobów kompetencji posiadanych przez osoby poszukujące pracy i je aktywne wdraża.

Europejska rama kwalifikacji dokonała praktycznej asymilacji procesu bolońskiego, definiując trzy najwyższe piętra ośmiostopniowej drabiny kwalifikacji w taki sposób, by korespondowały odpowiednio ze studiami pierwszego (6 poz. ERK), drugiego (7 poz. ERK) i trzeciego stopnia (8

² <http://www.ehea.info/> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

poz. ERK). W krajach, w których istnieją *short cycle studies*⁴, umieszcza się je zwykle na piątym poziomie ERK.

W powyższej sytuacji trójstopniowa struktura studiów, choć nie narzucona żadnymi zewnętrznymi przepisami, stała się *de facto* standardem praktycznie wdrażanym w skali globalnej.

Wdrażanie tego systemu w różnych krajach uczestniczących w procesie bolońskim ma jednak różny stopień zaawansowania. Badanie „Trends2010”⁵ stwierdza, że w 26 krajach (na 49) – w tym Polska – ponad 90% studentów studiuje w systemie studiów dwustopniowych. W czterech państwach: Austrii, Niemczech, Słowenii i Hiszpanii jest to ciągle mniej niż połowa studentów.

Polskie uwarunkowania systemu studiów trójstopniowych

W Polsce trójstopniowy system studiów wdrożyła ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. Wprowadziła ona obowiązek podziału studiów na (niemal) wszystkich kierunkach studiów na dwa etapy: licencjacki i magisterski.

Wyjątek stanowiły jedynie studia objęte dyrektywą UE⁶, definiującą kształcenie w siedmiu zawodach regulowanych (lekarz, lekarz stomatolog, farmaceuta, pielęgniarka, położna, weterynarz, architekt), a także prawo, psychologia oraz kilka innych wybranych kierunków studiów. Te dodatkowe, nieregulowane dyrektywą, kierunki studiów zostały zwolnione z obowiązku podziału pod presją środowisk zawodowych związanych z tymi kierunkami i choć za każdym razem przedstawiano odpowiednią argumentację na rzecz zachowania *status quo*, to jednak w tle dawał się także wyczuć brak wiary w celowość wprowadzania tego podziału. Niemniej na ponad stu kierunkach studiów z oficjalnej listy 118 kierunków dokonano podziału na studia pierwszego stopnia oraz drugiego stopnia. Studia doktoranckie zawsze były oddzielnie.

Za wprowadzeniem systemu studiów trójstopniowych przemawiał jeszcze jeden ważny argument płynący z analizy polskich uwarunkowań.

Po transformacji ustrojowej, w latach 90. XX wieku, w Polsce znacznie wzrosło zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia wyższego. Widać to

⁴ M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.

⁵ A. Sursock, H. Smidt, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruksela 2010.

⁶ Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych, Dz.Urz. UE L 255 z 30 września 2005, s. 22.

już na poziomie systemu oświaty. Przed transformacją około połowy każdego rocznika młodzieży wybierało szkoły umożliwiające uzyskanie świadectwa maturalnego; po transformacji ten odsetek wzrósł do 80% rocznika (w obszarach wielkomiejskich przekraczał nawet 90%). W efekcie liczba studentów w Polskich uczelniach wzrosła niemal pięciokrotnie w stosunku do okresu sprzed transformacji.

Zjawisko umasowienia studiów wyższych z jednej strony cieszy, bo od dziesięcioleci wiedzieliśmy, że kształcimy na poziomie wyższym zbyt mało osób. Trendy światowe w tym zakresie w krajach rozwiniętych lub szybko się rozwijających są bardzo wyraziste. Zmieniająca się gospodarka wymaga coraz większej liczby osób z wykształceniem wyższym, z tym zastrzeżeniem jednak, że tylko około 20% miejsc pracy wymagających kwalifikacji na poziomie wyższym wymaga od pracownika posiadania tytułu zawodowego magistra. Kurs obrany przez kraje Unii Europejskiej w tej sprawie też jest jasny: w dokumencie strategicznym „Europa 2020”⁷ wskazuje się jako cel, by w roku 2020 odsetek osób w wieku 30–35 lat z wykształceniem wyższym (licencjatów oraz magistrów) wynosił 40%. W związku z tym zbyt ograniczanie dostępu młodzieży do polskich uczelni, nawet pod hasłem zachowania wysokiej jakości studiów, niosłoby przy otwartym europejskim rynku pracy perspektywę konieczności zasysania przez nasz rynek w przyszłości kadr kierowniczych z zagranicy. O dobrą jakość musimy zadbać inaczej!

Warto też pamiętać, że zwiększone zainteresowanie studiami zrodziło się w Polsce spontanicznie, prawdopodobnie jako najbezpieczniejszy wybór dla młodego pokolenia w nowej, nie do końca rozeznanej sytuacji ustrojowej. Determinacja polskich rodzin, by wykształcić dzieci, ma wiele wymiarów, które da się przedstawić wskaźnikami. Jednym z nich jest tzw. *early school leavers rate*⁸, czyli odsetek 15-latków, którzy kończą w tym wieku swoją edukację i zaczynają szukać pracy. Dokument „Europa 2020” stawia za cel do roku 2020 obniżenie tego wskaźnika do 10% w skali UE. Tymczasem już dziś ten współczynnik w Polsce wynosi około 5% i jest jednym z najniższych w Europie. Dla porównania w Hiszpanii wskaźnik ten wynosi około 30%.

Dlatego obecnie mamy na studiach wielu studentów pochodzących z rodzin, w których nikt nigdy nie aspirował do zdobycia wykształcenia wyższego. Wiele krajów prowadzi szerokie kampanie, by wywołać podobne zjawisko. W efekcie, z każdego rocznika młodych ludzi ponad połowa zostaje studentami. Ma to, jak każde zjawisko masowe, swoje naturalne sta-

⁷ <http://ec.europa.eu/europe2020> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

⁸ http://www.oecd-ilibrary.org/sites/reg_glance-2011-en/04/07/index.html?itemId=/content/chapter/reg_glance-2011-29-en [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

tystyczne konsekwencje. Jedną z nich to taka, że w porównaniu z czasami, gdy studia podejmowało tylko około 10% najzdolniejszej młodzieży, obserwujemy znaczne zróżnicowanie poziomu uzdolnień osób przyjmowanych na studia. Polega to na tym, że część z tych osób nie ma wystarczającego potencjału intelektualnego, by spełnić wszystkie wymagania potrzebne do uzyskania dyplomu magistra.

Wprowadzenie pośredniego dyplomu, potwierdzającego zdobycie wykształcenia wyższego pierwszego stopnia wydaje się w tej sytuacji dobrym wyjściem. Nie ograniczając aspiracji edukacyjnych Polaków i jednocześnie nadrabiając zaległości w zbyt małym odsetku osób legitymujących się wykształceniem wyższym, dwa poziomy studiów (a potem ewentualnie studia doktoranckie) pozwalają stopniować wymagania tak, by uchronić tradycyjną jakość naszych dyplomów magisterskich.

Żeby jednak w taki sposób wykorzystać proces boloński, należało dokonać czegoś więcej, niż tylko podzielić studia (typowo) pięcioletnie na dwa cykle kształcenia. Okazało się to zadaniem zbyt trudnym do zrealizowania w okresie wdrażania ustawy z 2005 r. Można wskazać na dwie przyczyny takiego stanu.

Pierwszą z nich to paradygmat kształcenia na poziomie wyższym ukształtowany przez poprzednie dziesięciolecia. Polski system szkolnictwa wyższego wytworzył ten paradygmat, mając na uwadze to, że co roku w mury uczelni wchodziła wyłącznie najświetniejsza młodzież – 10% najzdolniejszych. W dodatku znakomita większość tych osób wywodziła się z rodzin o dużym kapitale intelektualnym, co jest istotnym czynnikiem wspierającym kształcenie w każdej szkole, także wyższej. System szkolnictwa wyższego w sposób racjonalny dostosował się do tej sytuacji. Tak zdolną młodzież można, odpowiednio projektując program kształcenia, doprowadzić pod koniec studiów na front prowadzonych badań. W tym celu należy ostatnie semestry poświęcić na wykłady monograficzne, a by to było możliwe, cały bagaż wiedzy fundamentalnej dla danego kierunku studiów należy pomieścić w pierwszych trzech latach studiów. Tak do niedawna wyglądał generyczny model kierunku studiów w Polsce. Mechaniczne przecięcie tak ustawionego programu na dwie części: 3+2 prowadzi do bardzo intensywnych i wymagających studiów w zakresie podstawowym na studiach pierwszego stopnia oraz na odwołujących się do dobrego opanowania tej wiedzy studiów zaawansowanych na etapie drugim.

Zarysowany w ten sposób model studiów jest znakomity dla kształcenia najzdolniejszej młodzieży – tylko tacy studenci są w stanie w szybkim tempie opanować wszystkie podstawowe obszary wiedzy, charakterystyczne dla danego kierunku studiów.

Wraz z umasowieniem studiów pojawiła się na uczelniach duża grupa młodzieży o silnej motywacji, ale o znacznie skromniejszych możliwościach intelektualnych. Kłopoty tej grupy ujawniają się głównie w uczelniach mniejszych, często na studiach płatnych. W szkołach tych można zaobserwować zjawisko prowadzenia na studiach drugiego stopnia przedmiotów, które drugi raz powtarzają duże bloki treści z poziomu pierwszego. To konsekwencja zidentyfikowanych przez kadrę akademicką sporych luk w wiedzy, którą studenci powinni wynieść wraz z licencjatem, ale nie byli w stanie tego osiągnąć.

Elastyczną korektę niedopasowania koncepcji kształcenia do możliwości obecnie kształconych studentów uniemożliwił drugi czynnik, czyli druga przyczyna znacznego odwleczenia w czasie właściwego wdrożenia studiów dwustopniowych.

Czynnikiem tym była centralna standaryzacja programów kształcenia. Zarówno lista kierunków studiów, jak i standardy kształcenia na każdym z nich pozostawały w domenie regulacji centralnych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego wykonała tytaniczną pracę, by zaproponować jak najlepszy opis tego, jak mają przebiegać studia na każdym z kierunków studiów. Wytworzenie państwowego standardu rządzi się jednak swoimi prawami. Po pierwsze, w takim procesie nieuchronnie wiodły prym ośrodki najsilniejsze, które ze szlachetnej troski o poziom studiów starały się pomieścić w standardzie to wszystko, co udawało się w miarę dobrze realizować na najlepszych wydziałach polskich uczelni. Po drugie, jednolity standard z definicji musiał abstrahować od zróżnicowania uzdolnień studentów na różnych wydziałach różnych uczelni, realizujących ten sam kierunek studiów. Oba te czynniki spowodowały, że przy najlepszej dobrej woli wszystkich osób zaangażowanych w proces tworzenia standardów ich zapisy raczej konserwowały stary system, niż dały istotny impuls do zmian niezbędnych przy wprowadzeniu studiów dwustopniowych – po prostu format prawny nie dawał takiej możliwości. Warto jednak dostrzec i docenić podjęte w standardach próby odejścia od czystego opisu procesu kształcenia na rzecz języka uzyskiwanych efektów – pojawia się np. kategoria „sylwetka absolwenta”.

To niedopasowanie procesu kształcenia do możliwości wielu studentów nie pozostało niezauważone przez kadrę akademicką. Pojawiły się np. na wielu uczelniach kursy wyrównawcze, zwłaszcza na tych kierunkach studiów, na których nie ma nadmiaru chętnych do studiowania, np. w politechnikach. Niektórzy próbują racjonalizować zaistniałą sytuację, przerzucając winę na system oświaty. Zgłaszają do tego systemu dość abstrakcyjne w swojej istocie życzenie, by wszyscy dzisiejsi kandydaci na studia (50% rocznika) byli równie bystrzy i zdolni, jak dawniejsze 10%. Generalnie

jednak środowisko akademickie miało właściwy osąd sytuacji, co znalazło swój wyraz w środowiskowym projekcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego⁹, opracowanej pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) na przełomie dekad. W sferze opisu sytuacji i podstawowych środków zaradczych projekt ten jest w pełni spójny z opracowanym przez konsorcjum Ernst & Young drugim projekcie strategii¹⁰.

Krajowe ramy kwalifikacji jako domknięcie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce

W obu wymienionych dokumentach wskazano krajowe ramy kwalifikacji (KRK) jako podstawowe i wygodne narzędzie dla dokończenia wdrożenia procesu bolońskiego w polskich szkołach wyższych. Kilkadziesiąt konferencji środowiskowych poświęconych dyskusji nad założeniami projektu strategii KRASP potwierdziło trafność tej idei.

Było to możliwe również dlatego, że prace nad krajowymi ramami kwalifikacji rozpoczęły się w Polsce już w roku 2006. Nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r. wprowadziła te rozwiązania do systemu prawnego. Dwa najważniejsze przedstawiono poniżej.

- Uczelnie uzyskały szeroką autonomię programową – został zatem spełniony niezbędny warunek, który umożliwia im adaptację procesu kształcenia do swoich studentów. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą, kwalifikacje nadawane na koniec tego procesu będą dyplomami uczelnianymi, a nie jednolitymi blankietami państwowymi. Będą więc one dokumentami państwowymi z jasno ułożoną odpowiedzialnością za sprawdzenie, czy posiadacz dyplomu spełnia odpowiednie wymagania.
- Uczelnie zostały przez ustawę zobligowane do jasnego określenia wymagań, jakie musi spełniać absolwent, przez sporządzenie autonomicznego opisu zakładanych efektów kształcenia dla każdego prowadzonego kierunku, na każdym etapie studiów.

Oba wymienione czynniki uwalniają szkoły wyższe z gorsetu regulacji i dają możliwość realistycznego zaprojektowania kierunków studiów.

⁹ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy, Warszawa 2009, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

¹⁰ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

Rozpoczęto w 2012 r. od wypełnienia przez uczelnie ustawowego obowiązku opisu efektów kształcenia dla prowadzonych kierunków studiów. Choć wszystkie kierunki zostały opisane za pomocą wymagań, przebieg tego procesu był zróżnicowany. W niektórych podstawowych jednostkach organizacyjnych uczelni wykorzystano tę okazję do wprowadzenia głębokich modyfikacji programu, zdecydowanie lepiej dopasowując go do potrzeb i wdrażając nowe rozwiązania. Wiele świetnych przykładów takich rozwiązań pojawiło się w ogłoszonym przez MNiSW konkursie na najlepsze projekty wdrażające KRK. W ramach autonomii programowej powstało też wiele nowych, interesujących kierunków studiów. Jednakże w wielu innych jednostkach organizacyjnych (często tych samych uczelni) potraktowano całą sprawę jako zobowiązanie natury czysto biurokratycznej. Zaproponowany opis efektów jest tam zwykle kalką standardu, sformułowaną w języku efektów kształcenia.

Nie uważam jednak, by był to powód do alarmu. Opis efektów kształcenia, niezależnie od tego, z jaką dozą inwencji go stworzono, nabierze sensu dopiero wtedy, gdy jednostka prowadząca kierunek skonfrontuje go z autentycznie uzyskiwanymi efektami kształcenia. Ustawa nakłada na organy uczelni obowiązek prowadzenia stosownych analiz. Ustawodawca przewidział zresztą taki bieg spraw, dopuszczając możliwość modyfikacji na bieżąco opisu efektów kształcenia, nawet w trakcie pierwszego cyklu jego realizacji.

Opisy efektów kształcenia przygotowuje się osobno dla każdego etapu kształcenia. W ten sposób powstaje *de facto* operacyjna definicja dyplomu licencjata (inżyniera) oraz dyplomu magistra, nadawanych na danym kierunku studiów w danej uczelni.

Kluczowe znaczenie ma wyraziste zróżnicowanie wymagań na obu poziomach. Mamy bowiem do czynienia z jeszcze jednym zjawiskiem, które powinno budzić niepokój. Zbyt duży odsetek absolwentów studiów pierwszego stopnia podejmuje i kończy studia drugiego stopnia. Według danych z MNiSW jest to około 54% studentów, podczas gdy w Europie (a także w USA) jest to tylko około 20% studentów.

Na to zjawisko składa się kilka czynników. Po pierwsze, studenci naturalnie dążą do uzyskania możliwie najlepszego dyplomu. Gdy brak wyrażenie zarysowanych, istotnie wyższych niż na studiach pierwszego stopnia wymagań, jakie należy spełnić, by uzyskać dyplom magistra, nie ma żadnego powodu, by z tego zrezygnować. Klasyczny paradygmat programowy, opisany wyżej, sprawia na przeciętnych studentach wrażenie, że podstawowa trudność została pokonana w momencie uzyskania licencjatu – na studiach pierwszego stopnia trzeba było się uczyć wielu trudnych przedmiotów. Po tem już nie jest tak trudno. Po drugie, kadra akademicka nie stwarza istot-

nych przeszkód do tego, by jak największa liczba studentów kontynuowała studia na poziomie magisterskim. Podstawowym argumentem za takim nastawieniem kadry jest interes ekonomiczny uczelni i jej podstawowych jednostek organizacyjnych. Jako usprawiedliwienie podaje się, że finansowanie działalności dydaktycznej zależy liniowo od liczby studentów, więc w interesie uczelni jest mieć ich jak najwięcej. Jest to argument silny, choć niekonstruktywny, a ponadto trudno jednak zaprzeczyć, że koszt prowadzenia studiów jednak zależy od liczby studentów.

Tego problemu nie sposób rozwiązać centralnie, bo sytuacja jest niezwykle zróżnicowana i zależy od tego, jakich mamy studentów. Są wydziały prowadzące kierunki studiów, uchodzące za bardzo trudne i rekrutujące tylko najlepszych kandydatów. Odpowiednio kształceni studenci ci już w trakcie studiów pierwszego stopnia są w stanie skutecznie konkurować ze swoimi rówieśnikami z najbardziej renomowanych uczelni i z nimi wygrywać w międzynarodowych konkursach. Tacy studenci z pewnością są w większości dobrymi kandydatami na magistrów. A z drugiej strony są w Polsce wydziały, które uczą studentów bardzo słabych – jeszcze nie tak dawno zapewne skończyliby swoją edukację w zasadniczej szkole zawodowej. Trudno im się uczyć i trudno ich uczyć. Uczciwie jest nagrodzić ich skuteczny trud dyplomem licencjata i wyraziście pokazać, jakie znacznie większe trudności występują przed tymi, którzy marzą o zostaniu magistrzem. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą taki obowiązek spoczywa dziś na uczelniach. Z powyższych powodów nie miałyby sensu rozwiązania sugerujące, że np. na dowolnym kierunku studiów i na dowolnym wydziale (tylko) co piąty licencjat powinien zostać magistrzem.

Problem ten budzi niepokój z powodu kontekstu międzynarodowego. Na europejskim rynku pracy może w pewnym momencie pojawić się pogląd, że polskie magisteria warte są zachodnich licencjatów, skoro tak łatwo je uzyskać. Prawda jest zupełnie inna – nasze licencjaty (na razie) są bardzo często skrojone na miarę zachodnich magisteriów. Ten, kto solidnie opanował wiedzę pierwszych trzech lat studiów, w większości przypadków może bez obaw iść na egzamin magisterski. Problem w tym, w jakim stopniu potrafimy sprawić, by nasi licencjaci umieli to wszystko, co dla nich zaplanowano.

Rola profilowania programów w kontekście studiów trójstopniowych

Wydaje się, że drogą wyjścia z tego dylematu jest skuteczne zróżnicowanie profili studiów. Każdy kierunek można prowadzić w profilu ogólnoaka-

demickim lub praktycznym. Wzmocnienie kształcenia w profilu praktycznym, nasyconego elementami dobrze przygotowującymi do wykonywania gamy konkretnych zawodów, może zachęcić absolwentów tych studiów do podejmowania pracy bezpośrednio po uzyskaniu licencjatu. Jeśli studia będą miały charakter naprawdę praktyczny, z uwzględnieniem wszystkich wskazań ustawy, tj. nabywanie umiejętności odbywać się będzie pod okiem doświadczonych praktyków, a zakres tych umiejętności będzie zdefiniowany we współpracy z pracodawcami, to absolwenci takich studiów staną się atrakcyjnymi potencjalnymi pracownikami i rynek pracy będzie im to wyraziście sygnalizował. Nie wyklucza to oczywiście możliwości, że po pewnym czasie ci absolwenci wrócą na uczelnie, by podnieść swoje kwalifikacje.

Znów zgodnie z duchem ustawy miarą sukcesu studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym jest łatwość pozyskania ofert pracy przez kolejne roczniki licencjatów.

Dzisiejsze studia na większości kierunków studiów mają charakter akademicki. Niesie to określone skutki dla sytuacji absolwentów studiów pierwszego stopnia na rynku pracy. Jak długo pracodawcy postrzegają absolwentów tych studiów jako osoby, które wprawdzie mają przygotowanie ogólnoakademickie, ale wszystkich umiejętności praktycznych będą ich musieli nauczyć sami, tak długo będą woleli zatrudniać magistrów.

Wdrożenie dobrego profilu praktycznego wymaga istotnych zmian w tradycyjnym programie kształcenia. Można tu jednak zaobserwować dwa zjawiska.

Po pierwsze, obserwuje się dużą rezerwę w uczelniach do uruchamiania kierunków o profilu praktycznym. Wydziały często deklarują profil ogólnoakademicki nawet wtedy, gdy realizowane przez nie programy są nasycone wątkami praktycznymi w sposób wzorowy. Być może zwycięża tu obawa, że studia praktyczne są odarte z akademickości i dlatego lepiej ich nie deklarować? Zapewne w wielu sytuacjach istotnym czynnikiem jest też rachunek kosztów.

Po drugie, na wielu kierunkach zadekretowanych jako ogólnoakademickie prowadzi się bardzo sensowne specjalności o wyraźnym ukierunkowaniu na umiejętności praktyczne. Nawet na tradycyjnie akademickich kierunkach, związanych z dyscyplinami nauki, widać, że studenci niemyślący o karierze badawczej są mocno zainteresowani takimi specjalnościami. Biorąc to pod uwagę, wydaje się rozsądne pozostawienie sprawy upraktycznienia studiów autonomii uczelni, a wyżej wskazane przeciwstawne trendy zrównoważą się.

Odrębną kwestią, związaną ze studiami dwustopniowymi, jest tryb rekrutacji absolwentów pierwszego stopnia na studia drugiego stopnia na in-

nych kierunkach studiów. W procesie bolońskim obserwujemy tu delikatną ewolucję. Wyściowy model, mocno idealistyczny, sugerował automatyczną rekrutację na podstawie zgromadzonego zasobu punktów ECTS¹¹. Dziś raczej mówi się o zasobie efektów kształcenia, które należy uzyskać na wcześniejszym etapie kształcenia, by móc podjąć studia drugiego stopnia. Ponieważ zaczyna dominować paradygmat europejskiej ramy kwalifikacji z opisem studiów z perspektywy efektów kształcenia, jest to naturalny i realistyczny sposób opisu tego, co trzeba wiedzieć i potrafić zrobić na wejściu.

W polskiej wersji ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, określonej w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym, znajduje się oryginalne rozwiązanie, które potencjalnie może bardzo ułatwić opis takich wymagań wejściowych dla absolwentów pokrewnych kierunków studiów (to najczęściej spotykana sytuacja zmiany kierunku studiów). Są to tak zwane obszarowe opisy efektów kształcenia, przygotowane przez ekspertów dla ośmiu dużych grup kierunków studiów. Zawarte tam wymagania stanowią bardzo często wygodny wspólny mianownik dla podobnych obszarów wiedzy i umiejętności z zakresu nauk pokrewnych.

Studia trzeciego stopnia to studia doktoranckie. Polski model studiów doktoranckich to głównie realizacja tradycyjnej idei współpracy mistrz–uczeń. Jednak pojawiły się już pewne regulacje dotyczące studiów doktoranckich, postrzeganych jako etap studiów. Regulacje te były postulowane przez Krajową Reprezentację Doktorantów, zaniepokojoną dwoma zjawiskami. Pierwsze z nich to przypadki zawłaszczania doktoranta jako fachowej pomocy w bieżącej pracy laboratoryjnej, bez jasnej perspektywy dojścia do doktoratu. I drugie – zjawisko organizowania szkoły doktoranckiej, gdzie należy po prostu uczestniczyć w różnych zajęciach, a kwestia doktoratu jest prywatnym kłopotem doktoranta. Wprowadzone regulacje w opinii większości znajdują dobry punkt ciężkości: skutecznie utrudniają stosowanie opisanych powyżej modeli studiów doktoranckich, ale jednocześnie nie paraliżują współpracy doktoranta z promotorem zbędnymi przepisami.

Podsumowanie

Na podstawie opisanych powyżej zjawisk można stwierdzić, że trójstopniowe studia wyższe są w trakcie zdomowiania się na świecie, a także i w Polsce.

Część środowiska akademickiego w dalszym ciągu traktuje proces zastąpienia jednolitych studiów magisterskich studiami dwustopniowymi

¹¹ Europejski System Transferu Punktów (ang. *European Credit Transfer System*).

z rezerwą. Jest to zrozumiałe, gdyż każda zmiana strukturalna niesie konieczność rezygnacji ze sprawdzonych ścieżek kształcenia na rzecz nowych rozwiązań, co zaburza *status quo* i jest obciążone niepewnością co do skutków podejmowanych działań. Ci, którzy mają wątpliwości, podkreślają, że pięcioletni okres kształcenia daje lepsze szanse na uzyskanie dobrego wykształcenia. Profesorowie ci nie chcą jednak pamiętać o tym, że powyższa recepta na sukces straciła aktualność – dziś bardzo trudno ocenić, które z osób przyjmowanych na pierwszy rok studiów będą w stanie spełnić wymagania stawiane magistrom i będą musieli zakończyć edukację wyższą na poziomie licencjatu. Trudność w ocenie sytuacji polega na tym, jak starałem się przedstawić w tym opracowaniu, że główne przyczyny zmian mają charakter makrosystemowy, a zatem są słabiej widoczne z perspektywy pojedynczego profesora lub nawet wydziału uczelni. Niemniej zbiorowe ciała przedstawicielskie środowiska akademickiego, ze swej natury spoglądające na procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym z szerszej perspektywy, po okresie dyskusji zaakceptowały proces wdrażania studiów trójstopniowych jako racjonalny sposób poradzenia sobie ze zmienionymi realiami, w jakich ten obszar edukacji funkcjonuje.

Proces wdrażania studiów trójstopniowych jest u nas mocno rozciągnięty w czasie. Obecnie jesteśmy świadkami jego ostatniego etapu – rozpoczął się okres wyrazistego różnicowania poszczególnych etapów studiów oraz ich profilowania. Być może cały proces wdrażania trwał u nas zbyt długo, ale być może też pewne rozwiązania musiały dojrzeć. Bardzo sprzyjało tej zmianie wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, a kluczową decyzją było powierzenie uczelniom pełnej autonomii programowej, wraz z rozliczalnością na podstawie transparentnych opisów efektów kształcenia. Pozwoli to wykorzystać potężny kapitał intelektualny naszych szkół wyższych do zaadaptowania prowadzonych przez nie studiów do potrzeb studentów oraz rynku pracy, co przyniesie pożytek nam wszystkim, czyli Polsce.

Bibliografia

- Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych, Dz.Urz. UE L 255 z 30 września 2005 r., s. 22.
- M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy, Warszawa 2009, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

A. Sursock, H. Smidt, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruksela 2010.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

http://www.cepes.ro/services/inf_sources/on_line/bologna.pdf.

<http://www.ehea.info/>.

<http://ec.europa.eu/europe2020>.

http://www.oecd-ilibrary.org/sites/reg_glance-2011-en/04/07/index.html?itemId=/content/chapter/reg_glance-2011-29-en.

Dobromir Dziewulak*

Szkolnictwo wyższe w świetle raportów edukacyjnych

Higher education in Poland in the light of educational reports: The article deals with the functioning of the higher education facing civilization changes taking place in Poland and worldwide. The author discusses educational reports published by international institutions (including UNESCO, Club of Rome and European Commission). The second part of the paper focuses on the Polish case. The author presents various reports concerning Polish higher education system and provides a brief description of the Polish higher education system reforms.

Słowa kluczowe: *raport oświatowy, reforma oświatowa, szkolnictwo wyższe, organizacje międzynarodowe, Polska*

Keywords: *educational report, educational reform, higher education, international organizations, Poland*

* Doktor nauk humanistycznych, adiunkt Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego; e-mail: dobromir.dzewulak@uw.edu.pl

Wstęp

Genezy szkolnictwa wyższego najczęściej poszukuje się w tradycjach uczelni antycznych, uczelni arabskich oraz uniwersytetów europejskich działających w wiekach średnich. Nazwa uniwersytetu – placówki oświatowej powszechnie kojarzonej ze szkolnictwem wyższym – pochodzi od łacińskiego słowa *universitas*, które pierwotnie oznaczało wspólnotę zawodową osób nauczających i uczących się (*universitas studiorum et studentium*), swego rodzaju zrzeszenie, korporację, cech. Celem tej edukacyjnej wspólnoty było bezinteresowne, lecz naukowo odpowiedzialne (uzasadnione) poznawanie i głoszenie prawdy o świecie i człowieku. Dopiero później zaczęto używać pojęcia *universitas* w szerszym zakresie, odnosząc go do powszechności nauk, czyli wszechnicy obejmującej szeroki zakres wiedzy.

Europejskie zręby szkolnictwa wyższego pojawiły się na przełomie XI i XII wieku. Wtedy to powstały uczelnie wyższe w Bolonii i Paryżu, określane terminem *studium generale*. Z upływem lat zaczęto je określać zaszczytnym mianem europejskich uniwersytetów-matek¹. Podwaliną polskiego szkolnictwa wyższego był Uniwersytet Jagielloński założony jako *studium generale* w Kazimierzu w roku 1364 przez Kazimierza III Wielkiego i odnowiony w 1400 r. w Krakowie przez Władysława II Jagiełłę.

Celem artykułu jest prezentacja problematyki funkcjonowania szkolnictwa wyższego w świetle raportów edukacyjnych diagnozujących stan i uwarunkowania cywilizacyjne oraz wskazujących kierunki rozwoju na najbliższe lata.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiono krótkie omówienie najważniejszych przemian cywilizacyjnych przełomu XX i XXI wieku oraz ich wpływu na zmieniające się oczekiwania i potrzeby społeczne wobec szkolnictwa wyższego i szeroko rozumianej oświaty. Część drugą poświęcono idei deskolaryzacji, roli międzynarodowych organizacji oświatowych – omówiono najważniejsze idee kluczowych raportów oświatowych oraz dokonano krótką prezentację istoty procesu bolońskiego dla współczesnego szkolnictwa wyższego. W trzeciej części skupiono się na omówieniu reform i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce od okresu odzyskania niepodległości w 1918 r. do współczesności. Przedstawiono charakterystyczne cechy polskiego szkolnictwa wyższego w okresie 1918–1945. Zaprezentowano projekty reform zawarte w najważniejszych raportach oświatowych z lat 1945–1989. Poddano analizie tendencje i kierunki zmian proponowane w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego od 1989 r. aż do 2013 r. ze szczególnym uwzględnieniem ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz raportów na temat misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020.

Edukacja a globalizacja

Przemiany cywilizacyjne, odkrycia naukowe, wynalazki, rozwój przemysłowy i technologiczny oraz postępująca globalizacja spowodowały, że ogólnooświatowe tendencje gospodarcze, społeczne i kulturalne stały się dla

¹ Uniwersytety średniowieczne tworzyły cztery fakultety, do których zaliczały się: sztuki wyzwolone (*atrium*), prawo kanoniczne, teologia, medycyna. Sztuki wyzwolone był to pierwszy stopień nauczania, przygotowujący do dalszego studiowania. Kończył się uzyskaniem tytułu bakałarza lub magistra *atrium*. Pierwszy tytuł uprawniał do nauczania na poziomie sztuk wyzwolonych, natomiast tytuł magistra *atrium* dawał uprawnienia do kontynuowania studiów na wyższym poziomie, tzn. na prawie, medycynie lub teologii.

poszczególnych państw wyznacznikiem kierunków ich rozwoju. Współczesny świat skurczył się tak bardzo, że najtrafniej odzwierciedla to zjawisko powszechnie używane określenie „globalna wioska”². Pojęcie globalizacji szczególnie powiązane jest z powszechnym dostępem do informacji, a więc i wiedzy. Ta powszechność i łatwość dostępu do wiedzy generuje zainteresowanie podwyższaniem wykształcenia, co z jednej strony powoduje formalny wzrost liczby osób legitymujących się dyplomami ukończenia wyższych studiów, a z drugiej komercjalizację wykształcenia wyższego i towarzyszący mu spadek poziomu nauczania. Jedną z konsekwencji powszechności, czyli umasowienia szkolnictwa wyższego, jest wieloletnie dążenie władz oświatowych do wydłużania obowiązku szkolnego i obowiązku nauczania. Nie powinno zatem dziwić, że upowszechnienie szkolnictwa wyższego stało się jedną z najbardziej charakterystycznych cech wskazywanych jako tendencje edukacyjne współczesnego świata.

Zjawisko globalizacji stało się dominującą cechą końca XX wieku i dwóch pierwszych dekad początku XXI wieku. W latach 80. XX wieku globalizacja była postrzegana i rozumiana przede wszystkim jako upowszechnianie się konsumpcyjnego modelu życia. Dzisiaj zjawiska globalizacji możemy odnaleźć w światowej ekonomii, polityce, demografii, życiu społecznym i kulturze. Polegają one na rozprzestrzenianiu się analogicznych zjawisk, niezależnie od kontekstu geopolitycznego i stopnia rozwoju gospodarczego danego regionu³. Wśród często przywoływanych określeń opisujących zjawisko globalizacji znajduje się definicja A.G. McGrewa⁴, według której globalizacja to mnogość powiązań i współzależnych oddziaływań państw i społeczeństw tworzących obecny system. Choć zagadnienie globalizacji rozpatrywane jest najczęściej w aspekcie gospodarki, polityki i życia społecznego, to coraz wyraźniej analizowane zjawisko ma swoje odniesienie także i w oświacie. Wszechobecna globalizacja sprawia, że tendencje występujące w jednym państwie mogą stać się na tyle istotne, że stają się tendencjami ogólnoświatowymi i na odwrót – te uznawane za światowe kierunki rozwoju stają się krajowym wzorem stymulującym przemiany w jednym państwie lub na obszarze o wiele szerszym, pankontynentalnym.

² Po raz pierwszy termin „globalna wioska” (ang. *global village*) został użyty przez kanadyjskiego teoretyka mediów i komunikacji H.M. McLuhana w 1962 r. w książce pt. *Galaktyka Gutenberga (The Gutenberg Galaxy)*. Opisuje w niej trend, w którym powszechne media elektroniczne obalają bariery czasowe i przestrzenne, umożliwiając ludziom swobodny dostęp do wiedzy i nieskrępowaną wymianę myśli na masową skalę.

³ *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2011, s. 331.

⁴ A.G. McGrew, *Conceptualizing Global Politics* [w:] *Global Politics*, A.G. McGrew, P.G. Lewis (eds.), Polity Press, Cambridge 1992, s. 28.

Skomplikowany system powiązań społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturowych, wynikający z modelu współczesnego świata, wymusza na dzisiejszej oświacie realizację nowych celów edukacyjnych, zupełnie innych niż te, jakie znały starsze pokolenia. Od systemu kształcenia oczekujemy już nie tylko przekazywania wiadomości, ale także jej zrozumienia wraz z umiejętnością jej wykorzystania. Od współczesnego procesu edukacyjnego oczekuje się, aby przygotował człowieka do zarządzania własnym życiem, dokonywania przemyślanych i świadomych wyborów na rynku pracy z wykorzystaniem strategicznego i innowacyjnego myślenia. Organizacja systemu edukacyjnego powinna stać się zatem sprzymierzeńcem ucznia, studenta czy wykładowcy w znalezieniu miejsca w otaczającym go świecie.

Raporty edukacyjne

Polityka oświatowa drugiej połowy XX wieku charakteryzowała się rosnącymi oczekiwaniami społecznymi wobec edukacji obowiązkowej, a zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Powszechne zainteresowanie nowymi celami i metodami kształcenia odzwierciedlało z jednej strony niezadowolenie społeczne z coraz większej przepaści między ofertą ówczesnych systemów edukacyjnych i przemianami cywilizacyjnymi, a z drugiej – wskazywało na zainteresowanie świata polityki i nauki poszukującego bardziej efektywnych przyszłościowych rozwiązań edukacyjnych.

Deskolaryzacja

Druga połowa XX wieku przyniosła głębokie przeobrażenia w gospodarce światowej, będące wynikiem liberalizacji stosunków gospodarczych. Okres ten charakteryzował się początkiem rewolucji informatycznej i wzrostem znaczenia międzynarodowych korporacji. W konsekwencji dotychczasowy model kształcenia przestał spełniać społeczne oczekiwania, gdyż nie nadążał za cywilizacyjnymi przemianami. Próbę zdiagnozowania problemu i jego rozwiązania podjęli przedstawiciele środowisk społecznych, naukowych i politycznych.

Na fali społecznego niezadowolenia z funkcjonowania systemu oświaty w 1971 r. Ivan Illich, austriacki myśliciel i przedstawiciel grupy radykalnych krytyków systemu szkolnego (zwanymi deskolaryzatorami), opublikował książkę pt. *Deschooling society*⁵. Podał w niej ostrej krytyce instytucję szkoły. Zarzucił systemowi edukacyjnemu:

⁵ Polskie wydanie: *Spoleczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.

- reprodukowanie struktur społecznych i ekonomicznych, a tym samym utrwalanie ich ze szkodą dla postępu społeczno-gospodarczego,
- traktowanie nauczania jako towaru, a nie środka służącego rozwojowi człowieka,
- tłumienie naturalnej aktywności i inicjatywy uczniów, narzucając treści i metody kształcenia obce ich zainteresowaniom i potrzebom poznawczym,
- przypisywanie świadectwom szkolnym i dyplomom nadmiernego znaczenia, co powoduje, że uczniowie uczą się dla dyplomów, a nie dla własnych potrzeb,
- szerzenie przekonania jakoby tylko w tak zorganizowanym systemie edukacyjnym można było zdobyć wartościowe wykształcenie, choć w rzeczywistości człowiek uczy się najwięcej i zarazem najskuteczniej właśnie poza zinstytucjonalizowanym systemem oświatowym, rozwiązując problemy, które stawia przed nim życie.

Według I. Illicha rozwiązaniem problemów współczesnego systemu edukacji byłaby deskolaryzacja, czyli całkowite odbiurokratyzownie i zdeinstytucjonalizowanie systemu edukacyjnego. Tak zorganizowany proces nauczania-uczenia się miałby stać się aktywnością człowieka, która nie wymagałaby kierowania z zewnątrz przez innych, lecz przede wszystkim opierałaby się na zapewnieniu swobodnego dostępu do źródeł informacji i dobrowolności. Nauka miałaby odbywać się za pośrednictwem specjalnej sieci edukacyjnej, która objęłaby wszystkie lokalne instytucje i placówki oświatowe – kina, muzea, szpitale, biblioteki, warsztaty rzemieślnicze, zakłady pracy itp. Sieć taka wsparta placówkami edukacyjnymi, pośredniczącymi w doborze partnerów do wspólnych przedsięwzięć badawczych i dydaktycznych, ułatwiałaby wzajemny kontakt nauczających z uczącymi się. Uzupełnieniem tak skonstruowanego systemu edukacji byłyby bony oświatowe, którymi każdy obywatel mógłby płacić zgodnie z własnymi potrzebami edukacyjnymi.

Rola międzynarodowych organizacji oświatowych

Ivan Illich pomimo swojego radykalizmu w sprawach systemu edukacyjnego nie był odosobniony w stawianiu krytycznych ocen współczesnemu szkolnictwu i poszukiwaniu rozwiązań na najbliższe dekady. W grupie badających oświatę i proponujących przeprowadzenie zmian w funkcjonowaniu systemów edukacyjnych ważną rolę odegrały i odgrywają także międzynarodowe organizacje oświatowe, takie jak:

- Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury – UNESCO (United Nations Educational, Scientific and

- Cultural Organization)⁶ z Międzynarodowym Biurem Wychowania – IBE (International Bureau of Education)⁷,
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)⁸ prowadząca Program Międzynarodowej Oceny Uczniów – PISA (Programme for International Student Assessment)⁹ międzynarodowe badanie mierzące osiągnięcia uczniów w wieku 15 lat ze szkół średnich I lub II stopnia w zakresie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności matematycznych i w zakresie nauk ścisłych,
 - Centrum Badań i Innowacji w Oświacie – CERI (Centre for Educational Research and Innovation)¹⁰,
 - Rada Europy – CE (Council of Europe)¹¹.

Główny obszar działalności oświatowej wyżej wymienionych organizacji to:

- międzynarodowa współpraca z państwami w zakresie oświaty,
- prowadzenie porównawczych badań systemów oświatowych,
- planowanie rozwoju oświaty zgodnie z istniejącymi tendencjami ekonomicznymi oraz nowymi technologiami związanymi z kształceniem ustawicznym,
- opiniowanie projektów administracyjnych w zakresie polityki oświatowej,
- prezentowanie oceny systemów edukacyjnych poszczególnych krajów,
- organizowanie konferencji i spotkań ministrów edukacji,
- opiniowanie i rekomendowanie projektów administracyjnych, pedagogicznych i badawczych,
- opracowywanie raportów związanych z proponowanymi strategiami edukacyjnymi.

Właśnie ta ostatnia działalność – międzynarodowe raporty edukacyjne – stanowi ważny wkład w wytyczanie kierunków rozwoju oświaty na najbliższe lata. Raporty oświatowe stanowią współczesną platformę wymiany poglądów w zakresie stanu edukacji oraz źródło propozycji wprowadzenia

⁶ <http://www.unesco.org/new/en/> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

⁷ <http://www.ibe.unesco.org/en.html> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

⁸ <http://www.oecd.org/> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

⁹ <http://www.oecd.org/pisa/> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

¹⁰ <http://www.oecd.org/edu/ceri/> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

¹¹ <http://hub.coe.int/> [dostęp: 28 maja 2013 r.].

dzenia bardziej efektywnych rozwiązań w oświacie od wychowania przedszkolnego poczynając, a kończąc na szkolnictwie wyższym i kształceniu ustawicznym. Pierwsze raporty zaczęto publikować na przełomie lat 60. i 70. XX wieku.

Raport Faure'a (1972)

Raport został przygotowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji UNESCO, pod przewodnictwem francuskiego polityka Edgara Faure'a¹² i opublikowany w 1972 r. pod angielskim tytułem *Learning to be. The World of education today on tomorrow*¹³.

Raport zawiera informacje o stanie oświaty lat 60. XX wieku i potrzebach rozwoju edukacji na najbliższe kilka dekad. Dokument silnie akcentuje ideę upowszechnienia kształcenia wyższego i ustawicznego, która w XXI wieku nic nie straciła ze swej aktualności. Autorzy wskazali w raporcie trzy zasady, od których miały zależeć dalsze przemiany w edukacji. Zaliczono do nich powszechność oświaty, ustawiczność kształcenia oraz elastyczność organizacyjną, programową i metodyczną systemu edukacyjnego – w tym także szkolnictwa wyższego.

Wśród wytycznych obejmujących obszar szkolnictwa wyższego i ustawicznego raport wskazywał następujące obszary działalności edukacyjnej:

- możliwość uczenia się przez całe życie będąca bazą całościowej strategii oświatowej,
- usunięcie barier między różnymi typami, cyklami i szczeblami nauczania oraz między kształceniem formalnym i nieformalnym,
- zróżnicowanie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego tak, aby można było spełnić coraz liczniejsze oczekiwania edukacyjne i rynku pracy,
- włączenie do programów nauczania środków masowego przekazu.

Źródłem raportu były dokumenty zebrane w ponad 20 krajach oraz materiały uzyskane w wyniku konsultacji przeprowadzonych z trzynastoma międzynarodowymi organizacjami. Opublikowanie raportu przyczyniło się do ożywienia prac nad narodowymi systemami edukacyjnymi oraz zapoczątkowało okres reform i przemian w edukacji na świecie.

¹² Edgar Faure (1908–1988) – francuski polityk, premier, minister sprawiedliwości, przewodniczący Zgromadzenia Narodowego, członek Akademii Francuskiej.

¹³ Polskie tłumaczenie tekstu raportu zostało wydane w 1975 r. pt. *Uczyć się, aby być*.

Raporty Klubu Rzymskiego (1979, 1991)

Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?

Próba opisanie i znalezienia rozwiązania problemów globalnych, z którymi przyszło się zmierzyć społeczeństwu drugiej połowy XX wieku stała się inspiracją do powstania raportu edukacyjnego *No Limits to Learning: Bridging the human gap*¹⁴. Raport opracowany został przez trzech autorów: Jamesa Botkina, Mircea Malitza, Mahdi Elmandjra, pod auspicjami Klubu Rzymskiego – międzynarodowej organizacji społeczno-ekonomicznej typu *think-tank*, zrzeszającej intelektualistów, naukowców, pisarzy, dziennikarzy, biznesmenów, polityków dostrzegających znaczenie globalnych problemów i zaniepokojonych brakiem mogących im zapobiec działań.

Ideą raportu było zwrócenie uwagi na dystans między rosnącą złożonością świata a zdolnością do jego postrzegania, który skutkuje naszym brakiem umiejętności rozumienia pojawiających się problemów. Raport wskazuje, że głównym źródłem ludzkich problemów jesteśmy my sami, czyli nasze słabości i możliwości. Zwraca uwagę, że postęp cywilizacyjny stanowi dla znacznej części społeczeństwa źródło frustracji wynikającej z uświadomienia braku własnych zdolności adaptacyjnych do skomputeryzowanej i stechnologizowanej rzeczywistości. Ten galopujący postęp i nasze braki związane z możliwością rozumienia zmian zostały określone w raporcie mianem „luki ludzkiej”. Zjawisko „luki ludzkiej” generowane jest przez nas samych, gdyż nie potrafimy w pełni zrozumieć powodowanych przez samych siebie zmian w środowisku naturalnym i społecznym, przez co coraz bardziej oddalamy się od aktualnego świata. Tak właśnie powstaje „luka ludzka”. Autorzy raportu zastanawiają się, czy taką lukę uda się zewrzeć, czyli zmniejszyć? Według nich w człowieku tkwią niewykorzystane pokłady zdolności twórczych oraz zasoby energii, które można zmobilizować, aby przeciwdziałać rozłamowi pomiędzy postępującymi zmianami i brakiem rozumienia tych przemian. Sposobem na zmniejszenie „luki ludzkiej” ma być między innymi zmiana systemu edukacji z kształcenia podającego na uczenie się innowacyjne, którego najważniejszymi elementami składowymi są: antycypacja (czyli przewidywanie) i partycypowanie (czyli uczestnictwo)¹⁵. Jak sugerują autorzy raportu, najlepszym sposobem

¹⁴ <http://www.elmandjra.org/limits.pdf> [dostęp: 29 maja 2013 r.]. Polskie tłumaczenie – *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* wydano w 1982 r.

¹⁵ Uczenie antycypacyjne polega na takim nastawieniu, aby przygotować się do możliwych wydarzeń wymagających mobilizacji sił oraz nabycia umiejętności rozpatrywania długoterwałych wariantów działania. Uczenie partycypacyjne to nabyta w procesie

na zmniejszanie „luki ludzkiej” jest więc uczenie się. Ta konkluzja została ujęta nawet w slogan i umieszczona jako hasło przewodnie raportu – „Ucz się albo giń!!!”.

Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?

W 1991 r. powstał kolejny raport Klubu Rzymskiego zatytułowany *The First Global Revolution*¹⁶. Raport zwraca uwagę na konieczność przeprowadzenia zmian w podejściu do edukacji, gdyż problemy, przed którymi staje współczesny człowiek, wymagają nowego podejścia do przekazywania wiedzy i zdobywania umiejętności. Zmiany edukacyjne stanowią nie tylko problem poszczególnych państw lub poszczególnych dziedzin oświaty, lecz mają charakter globalny.

Autorzy dokumentu Alexander King i Bertrand Schneider poszukują skutecznej systemowej strategii rozwiązywania cywilizacyjnych problemów. Metoda równoczesnego i wszechstronnego analizowania problemów została określona mianem „rezolutyki”. Rezolutyka to strategia rozwiązywania współczesnych problemów, obejmująca wiele wątków oraz uwzględniająca wzajemne sprzężenia zwrotne aspektów społecznych, demograficznych, politycznych, historycznych, ekonomicznych, ekologicznych itd.

Raport wskazuje, że za przygotowanie społeczeństwa do korzystania z tej strategii odpowiada cały system kształcenia, a szczególne znaczenie ma w nim szkolnictwo wyższe. Głównym celem procesu kształcenia nie powinno być przekazywanie wiedzy, a zwrócenie uwagi na:

- kształtowanie inteligencji i umiejętności krytycznego myślenia,
- dobre poznanie samego siebie, swoich talentów i ograniczeń,
- opanowanie umiejętności komunikowania się i współżycia z innymi,
- stwarzanie warunków do ukształtowania własnego całościowego poglądu na świat i rozumienie zachodzących w nim zmian,
- rozwijanie umiejętności i zdolności do samodzielnego rozwiązywania nowych problemów.

edukacyjnym umiejętność współdziałania, wykorzystania dialogu, zdolność wczuwania się oraz nieustanne świadome weryfikowanie zasad działania i przyjętych wartości. W konsekwencji świadoma weryfikacja skutkuje selekcją i wyborem najbardziej optymalnych rozwiązań.

¹⁶ http://www.geoengineeringwatch.org/documents/TheFirstGlobalRevolution_text.pdf [dostęp: 16 maja 2013 r.]. Polskie wydanie – A. King, B. Schnider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 2000.

Biała księga Komisji Europejskiej (1995)

Raport zawarty w białej księdze Komisji Europejskiej¹⁷ pt. *Teaching and Learning – Towards the learning society*¹⁸ powstał w 1995 r. z inicjatywy komisarza do spraw badań naukowych, wychowania i kształcenia Edit Cresson oraz komisarza do spraw zatrudnienia i spraw społecznych Pdraiga Flynna. Źródłem dokumentu stały się nowe potrzeby i oczekiwania edukacyjne współczesnych społeczeństw wynikające z dynamicznych przemian cywilizacyjnych, rozwoju społeczeństwa informacyjnego oraz powszechnej dostępności do wiedzy naukowo-technicznej. Główną ideą proponowanych zmian w polityce oświatowej państw europejskich była koncepcja uczenia się przez całe życie, prowadząca do budowy społeczeństwa ustawicznie uczącego się, w którym kluczową rolę miało pełnić szkolnictwo średnie i wyższe.

Autorzy białej księgi zwracali także uwagę, iż postępujące zmiany w otaczającym nas świecie sprawiają, że rosną edukacyjne aspiracje społeczeństwa wynikające z pogoni za lepszą, bardziej interesującą i lepiej płatną pracą. Wysokie aspiracje bezpośrednio wpływają na nowe oczekiwania wobec kształcenia realizowanego w ramach systemu oświaty. Najważniejszym oczekiwaniem wobec edukacji staje się więc odejście w szkolnictwie od realizowanego od wielu lat „przygotowania zawodowego” na rzecz skoncentrowania się na „rozwoju przydatności do zatrudnienia”. Rozwój przydatności do zatrudnienia wymusza kształtowanie:

- umiejętności podstawowych (akumulacja wiedzy, posiadane umiejętności oraz motywacja do dalszego uczenia się),
- umiejętności technicznych (wykorzystanie nowoczesnych technologii informatycznych – NTI),
- umiejętności społecznych (kreatywność, odpowiedzialność, współpraca, umiejętność komunikowania).

Biała księga zawierała także propozycje kierunków reform oświatowych, które miałyby zbliżyć systemy edukacyjne państw członkowskich Unii Eu-

¹⁷ Biała księga (ang. *white papers*) to nazwa rodzaju dokumentów opracowywanych przez Komisję Europejską dotyczących różnych, szczególnie istotnych aspektów funkcjonowania wspólnot. Zawierają oficjalne propozycje w sprawie kierunków zmian danej polityki wspólnotowej. Mają formę politycznej deklaracji – nie są wiążące dla Komisji ani adresatów tych dokumentów, lecz ich nieformalna waga skłania wszystkie strony do respektowania ich zapisów.

¹⁸ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [dostęp: 3 czerwca 2013 r.]. Polskie tłumaczenie raportu – *Biała księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa 1995.

ropejskiej do aktualnych oczekiwań społecznych. Wśród priorytetów wskazano między innymi zwiększenie oferty szkolnictwa wyższego i edukacji ustawicznej, intensyfikowanie współpracy placówek edukacyjnych i przedsięwzięć, rozwój staży edukacyjnych, poszerzanie wykorzystania programów edukacyjnych.

Raport Jacques'a Delors'a (1996)

Raport został przygotowany dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku. W składzie komisji, na czele które stanął Jacques Delors¹⁹, znalazło się 14 osobistości, przedstawiciele różnych kontynentów, kultur i religii. Raport zatytułowano *Learning: the Treasure Within*²⁰.

Autorzy tego dokumentu analizowali zmiany, jakie zaszły w świecie od chwili opublikowania raportu Edgara Faure'a oraz wskazywali potencjalne nowe zjawiska, które miałyby wpływać na obraz przyszłości. Do nowych zjawisk zaliczano między innymi globalizację, dynamiczny rozwój krajów spoza cywilizacji zachodniej (zwłaszcza państw południowo-wschodniej Azji) oraz rewolucję informatyczną z dominującym znaczeniem środków przekazu, informacji i komunikowania się. Autorzy podkreślali znaczenie edukacji, która powinna wspierać współtworzenie świata z poszanowaniem praw człowieka, przyczyniać się do eliminacji ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz przeciwdziałania wszelkim przejawom przemocy. Raport wskazywał, że współczesna edukacja – w tym szkolnictwo wyższe – powinna być zbudowana i osadzona na czterech filarach:

- Filar 1. Uczyc się, aby żyć wspólnie (zaangażowanie w budowanie solidaryzmu społecznego, tolerancja i akceptacja dla „inności”, akceptacja pluralizmu).
- Filar 2. Uczyc się, aby wiedzieć (wiedza sama w sobie jako wartość naczelna, centralna, o charakterze ogólnym, szerokoprofilowym).
- Filar 3. Uczyc się, aby działać (oznacza umiejętność wykorzystania naszej wiedzy w działaniu charakteryzującym się innowacyjnością, racjonalnością, komunikatywnością, zdolnością do pracy w zespole i odpornością na stres).
- Filar 4. Uczyc się, aby być (edukacja jako proces rozwoju jednostki prowadzący do uzyskania i potwierdzenia w codziennym życiu

¹⁹ Jacques Delors (ur. 1925 r.) – francuski ekonomista i polityk, minister finansów. Przez trzy kadencje (10 lat) pełnił funkcję przewodniczącego Komisji Europejskiej.

²⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> [dostęp: 3 czerwca 2013 r.]. Polskie tłumaczenie raportu – *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. Delors (red.), Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.

swojej tożsamości intelektualnej, zawodowej, społecznej i duchowej. Edukacja powinna dbać o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji – bez tego świata grozi odhumanizowanie).

Autorzy raportu, podejmując próbę przedstawienia całościowej koncepcji edukacji, za największe wyzwanie oświaty europejskiego kręgu cywilizacyjnego uznali przygotowanie absolwentów szkół średnich do świadomej edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego lub do podjęcia kształcenia umożliwiającego zdobycie kwalifikacji i uprawnień zawodowych.

Proces boloński

Proces boloński (ang. *bologna process*)²¹ to całokształt działań podejmowanych przez państwa europejskie skierowanych na współpracę, koordynację i harmonizację systemów szkolnictwa wyższego. U podstaw prób wypracowania zharmonizowanego systemu szkolnictwa wyższego legły przede wszystkim przemiany społeczne, polityczne i gospodarcze ostatniej dekady XX wieku i pierwszego dziesięciolecia XXI wieku. Przełom wieków był dla Starego Kontynentu procesem największego w historii rozszerzenia Unii Europejskiej zakończony przyjęciem 15 nowych państw, w tym Polski (2004 r.). Idea wspólnej Europy wiąże się nierozdzielnie z koncepcją jednolitego rynku UE, którego celem jest realizacja czterech zasad swobodnego przepływu: towarów, usług, kapitału i osób. Wśród powyższych zasad swobodny przepływ osób staje się najważniejszym wyzwaniem w zapewnieniu jednakowego traktowania obywateli państw UE, między innymi w dostępie do pracy, w zakresie wynagrodzenia oraz wszelkich innych warunków traktowania na wolnym rynku pracy. Aby zrealizować swobodę w zatrudnianiu pracowników z dowolnego państwa członkowskiego, konieczne jest zapewnienie ogólnoeuropejskiego systemu uznawania dyplomów i kwalifikacji zawodowych. Stąd proces boloński ujawnił konieczność ulepszenia systemu edukacji i dostosowania go do szybko zmieniających się warunków w Europie i na świecie.

Właśnie w tym celu na początku lat 90. XX wieku podjęto kroki, by zreformować dotychczasowy system nauczania. Postawiono przede wszystkim na wzajemne zbliżenie i ujednoczenie systemów szkolnictwa wyższego, a także – zwiększenie mobilności zarówno uczących się, jak i wykładowców w państwach UE.

²¹ http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm [dostęp: 15 kwietnia 2013 r.].

Deklaracja sorbońska i bolońska

Początkiem wzajemnego zbliżania struktur i programów szkolnictwa wyższego państw członkowskich Unii było podpisanie w 1998 r. w gmachu paryskiej Sorbony przez ministrów edukacji Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii wspólnej deklaracji sorbońskiej²². Dokument skupiał się na:

- poprawianiu międzynarodowej przejrzystości studiów i uznawaniu kwalifikacji dzięki stopniowemu zbliżaniu się do wspólnej ramowej struktury kwalifikacji i poziomów studiów,
- wspieraniu mobilności studentów i nauczycieli akademickich na obszarze europejskim oraz ich integracji z europejskim rynkiem pracy,
- stworzeniu wspólnego systemu tytułów dla studiów I stopnia (tytuł licencjata) i powyżej (tytuły magistra i doktora)²³.
- wspieraniu mobilności studentów i nauczycieli akademickich na obszarze europejskim oraz ich integracji z europejskim rynkiem pracy,
- budowaniu jednolitego systemu tytułów dla studiów pierwszego stopnia (licencjat) i powyżej (magister, doktor).

Deklaracja sorbońska stała się podstawą przyjętego w 1999 r. dokumentu zwanego deklaracją bolońską²⁴, który zapoczątkował wdrażanie tzw. systemu bolońskiego w krajach członkowskich. Bolońska deklaracja o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW) została podpisana przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich.

W deklaracji bolońskiej ministrowie potwierdzili swoje zamiary związane z:

- przyjęciem systemu łatwych do identyfikacji i porównywalnych tytułów, który obejmuje wprowadzenie wspólnego suplementu do dyplomu mającego poprawić przejrzystość,
- wprowadzeniem systemu bazującego zasadniczo na dwóch głównych cyklach – pierwszym (licencjackim), ukierunkowanym na rynek pracy i trwającym co najmniej trzy lata, oraz drugim (magisterskim), wymagającym pomyślnego ukończenia cyklu pierwszego,
- ustanowieniem systemu punktów zaliczeniowych ECTS²⁵, takich jak w programie Socrates-Erasmus, który gwarantuje zaliczanie studiów

²² <http://www.accreditation.org/accords.php?page=SorbonneDeclaration> [dostęp: 15 kwietnia 2013 r.].

²³ <http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/SWwE1.pdf> [dostęp: 14 maja 2013 r.].

²⁴ <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

²⁵ ECTS (ang. *European Credit Transfer System*) Europejski System Transferu Punktów. ECTS jest systemem punktów zaliczeniowych stosowanym w szkołach wyższych

krajowych i zagranicznych do programu realizowanego przez studenta w macierzystej uczelni; program ECTS ma na celu ujednolicenie sposobu studiowania w Europie, a tym samym prowadzi do pełnego uznawania okresu studiów odbywanych za granicą i w kraju,

- wspieraniem mobilności studentów, nauczycieli i pracowników naukowych, co oznacza pokonanie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się,
- promowaniem współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- promowaniem wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym przez zwiększenie liczby modułów oraz obszarów nauczania i badań, których tematyka, kierunek lub organizacja mają wymiar europejski.

Deklaracja stała się podstawowym dokumentem stosowanym przez państwa-sygnatariuszy przy tworzeniu ogólnej struktury modernizacji i reformowania europejskiego szkolnictwa wyższego. Od chwili podpisania dokumentu proces reform zaczął być nazywany procesem bolońskim.

Kolejnymi inicjatywami, które przyjęli ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w celu rozwijania i uzupełniania idei procesu bolońskiego, były: komunikat praski (2001)²⁶, komunikat berliński (2003)²⁷, komunikat z Bergen (2005)²⁸, komunikat londyński (2007)²⁹, komunikat z Leuven (2009)³⁰, komunikat z Bukaresztu (2012 r.)³¹. Wśród wskazywanych priorytetów i kierunków rozwoju procesu bolońskiego znalazły się między innymi: promowanie uczenia się przez całe życie, uznawanie tytułów i okresów studiów, opracowanie krajowych ram kwalifikacji zgodnie z przyjętą ramową strukturą kwalifikacji EOSW, przyznawanie i uznawa-

EOSW, który obejmuje wszystkie kraje zaangażowane w proces boloński. W większości krajów biorących udział w procesie bolońskim ECTS wprowadzono do krajowych systemów szkolnictwa wyższego za pomocą odpowiednich aktów prawnych.

²⁶ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2001_PL_Prague.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

²⁷ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2003_PL_Berlin.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

²⁸ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2005_PL_Bergen.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

²⁹ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2007_PL_London.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

³⁰ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven-Louvain-la-Neuve.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

³¹ http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2012_en_bucharest.pdf [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

nie tytułów łączonych, ustanowienie Europejskiego Rejestru Agencji ds. Zapewnienia Jakości – EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education), upodmiotowienie studenta w procesie kształcenia, wzmacnianie powiązań pomiędzy edukacją, badaniami i innowacyjnością.

Reformy i kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce

Okres II RP i II wojny światowej (1918–1945)

Polskie szkolnictwo wyższe, jego struktura organizacyjna, poziom nauczania, rola w rozwoju nauki, prestiż, zasięg oddziaływania zaczęły kształtować się na początku XX wieku. Po uzyskaniu niepodległości w 1918 r. polskie szkolnictwo wyższe zostało podporządkowane – podobnie jak cały system oświatowy II Rzeczypospolitej – Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Pomimo takiego rozwiązania szkolnictwo wyższe miało szeroką autonomię i uprawnienia samorządowe. Status szkół akademickich otrzymało 10 państwowych uczelni – pięć uniwersytetów (Kraków, Lwów, Poznań, Warszawa, Wilno), dwie politechniki (Warszawa, Lwów), Akademia Medycyny we Lwowie, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Akademia Górnicza w Krakowie, oraz cztery prywatne – Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wolna Wszechnica Polska oraz Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie. Z czasem liczba szkół wyższych powiększyła się, powstały np. Szkoła Inżynierska im. A. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie, Państwowa Szkoła Techniczna w Wilnie, wyższe szkoły pedagogiczne między innymi w Katowicach, Krakowie, Kielcach. Odrębnie funkcjonowały wyspecjalizowane typy szkolnictwa wyższego, takie jak szkolnictwo artystyczne, wojskowe oraz szkolnictwo specjalne³².

W okresie II wojny światowej polska oświata, w tym szkolnictwo wyższe, poniosły ogromne straty intelektualne i materialne. Duża część wykładowców zginęła w obozach koncentracyjnych, egzekucjach i mordach ulicznych oraz w wyniku działań wojennych. Największe straty poniosły ośrodki w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Lwowie i Wilnie. Wojna zniszczyła większość budynków szkół wyższych oraz instytutów badawczych, towarzystw i fundacji naukowych.

³² Ogromne zasługi na tym polu położyła M. Grzegorzewska, autorka koncepcji programowej i organizatorka Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, kształcącego nauczycieli szkół specjalnych.

Okres PRL (1945–1989)

Pomimo zniszczeń wojennych szkolnictwo wyższe i cały system oświaty od 1945 r. mozolnie odbudowywał swój stan posiadania. Wprowadzane zmiany wynikały z konieczności politycznej, gospodarczej, ale także i cywilizacyjnej. Od 1945 r. do czasu zmian ustrojowych w 1989 r. powstały w Polsce trzy raporty edukacyjne analizujące ówczesny stan szkolnictwa wszystkich szczebli, w tym także szkolnictwa wyższego. Były to *Raport o stanie oświaty w PRL* z 1973 r., *Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL* z 1979 r. oraz *Edukacja narodowym priorytetem* z 1989 r.

Pierwszym kompleksowym dokumentem dotyczącym stanu oświaty w Polsce – w tym szkolnictwa wyższego – był *Raport o stanie oświaty w PRL*³³. Celem tej publikacji było przedstawienie diagnozy systemu edukacyjnego oraz zaproponowanie wariantowych sposobów jego udoskonalenia. Autorzy dokumentu za najważniejsze priorytety kształcenia wyższego uznali przygotowanie wysoko wykwalifikowanych kadr specjalistów, ich doskonalenie w toku działalności zawodowej oraz kształcenie kadr naukowych dla zadań szkoleniowych i badawczych. Proponowana struktura szkolnictwa wyższego miała zostać oparta na studiach wyższych zawodowych (2–3 lata) zakończonych pracą klauzurową i egzaminem dyplomowym, studiach wyższych magisterskich (4–6 lat) zakończonych pracą magisterską i egzaminem dyplomowym, studium naukowym (ok. 2 lat) przygotowującym do doktoratu i do pracy naukowo-badawczej oraz studiach podyplomowych (0,5–1,5 roku), których zadaniem byłoby aktualizowanie wiedzy, uzupełnianie, pogłębianie i rozszerzanie zakresu specjalizacji, realizujące idee kształcenia ustawicznego³⁴.

Ostatni kompleksowy raport tuż przed przemianami ustrojowymi w Polsce w 1989 r. przygotował i opublikował 34-osobowy Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej (1987–1989). W obszernym dokumencie zatytułowanym *Edukacja narodowym priorytetem*³⁵ przedstawiono trzy scenariusze reformy systemu edukacji, a mianowicie: stagnacji, ożywienia i rozwoju³⁶. Między innymi w scenariuszu ożywienia, uzależnionym od nakładów z budżetu państwa na oświatę, które zakładano na poziomie powyżej 5% PKB, postulowano wydłużenie obowiązkowego nauczania i upowszechnienie szkolnictwa średniego. Konsekwencją upowszechnienia szkoły średniej miała być także reforma szkolnictwa wyższego polegająca

³³ *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973.

³⁴ *Ibidem*, s. 220–221.

³⁵ *Edukacja narodowym priorytetem*, PWN, Warszawa–Kraków 1989.

³⁶ C. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 207–209.

między innymi na zróżnicowaniu studiów na trzy cykle: zawodowy, magisterski i doktorski. Przy nakładach budżetowych na oświatę w wysokości ok. 10% PKB planowano wdrożenie scenariusza rozwoju. Miałby on stać się źródłem powszechności, drożności, ustawiczności, elastyczności programowej i organizacyjnej systemu oświatowego, a szkolnictwo wyższe miało by stać się bardziej dostępne dla absolwentów szkół średnich. Zakładano, że co najmniej 20% maturzystów z każdego rocznika będzie miało możliwość podjęcia studiów zawodowych³⁷. Na owe czasy zakładany 20-procentowy udział absolwentów szkół średnich w szkolnictwie wyższym uznawany był jako bardzo wysoki i świadczył o dużym zrozumieniu dla upowszechnia kształcenia wyższego.

Okres III RP (od 1989)

W Polsce okres transformacji ustrojowej zbiegł się ze zjawiskami demokracji, globalizacji i otwierania granic. Wzrost aspiracji edukacyjnych młodego pokolenia realizującego konstytucyjny obowiązek pobierania nauki do 18. roku życia, powszechny dostęp do informacji, szeroka oferta uczelni publicznych i niepublicznych sprawiły, że przełom XX i XXI wieku stał się momentem zwrotnym dla polskiego szkolnictwa wyższego. Parafrazując slogan raportu edukacyjnego Klubu Rzymskiego z 1979 r. „Ucz się albo giń!!!”, hasło „Zmień się albo giń” byłoby dobrym wyznacznikiem bezwzględnej konieczności zmian w polskim szkolnictwie wyższym. Potrzeba zmian była dobrze rozumiana i, co więcej, szczerze oczekiwana. Tak więc od okresu przemian ustrojowych polskie szkolnictwo wyższe wielokrotnie podejmowało próby dostosowania się do cywilizacyjnych wyzwań współczesności. Zmieniano rozwiązania organizacyjne i prawne. W strukturach ministerialnych pod względem organizacyjnym sektor szkolnictwa wyższego i nauki traktowany był czasami wspólnie, a czasami rozłącznie. Stąd przed rokiem 1989 różne resorty obejmowały te obszary swoją opieką. Były to Ministerstwo Oświaty (1944–1966), Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego (1954–1966), Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego (1967–1972), Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (1972–1984), Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego (1985–1987), a także Urząd Komitetu Badań Naukowych oraz Ministerstwo Nauki i Informatyzacji. Dzisiejsze Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) utworzono w 2006 r. Wcześniej – w latach 2005 i 2006 – problematyka nauki i szkolnictwa wyższego znajdowała się w Ministerstwie Edukacji i Nauki, a jeszcze wcześniej, w latach 2001–2005, w Ministerstwie Edukacji Narodowej

³⁷ *Ibidem*, s. 210.

i Sportu. Częste zmiany organizacyjne szczęśliwie nie wpływały na ugruntowaną pozycję nauki i szkolnictwa wyższego w polskim społeczeństwie. Wiele dziedzin nieźle radziło sobie także na międzynarodowym rynku nauki. Jednakże wraz z wejściem w nowe tysiąclecie postępujące procesy globalizacji, powszechna dostępność wiedzy i łatwość wymiany doświadczeń oraz upowszechnienie kształcenia wyższego wymusiły dokonanie oceny i sformułowanie przyszłościowego programu dla sektora nauki i szkolnictwa wyższego. Masowość obowiązkowej edukacji trwającej do 18. roku życia oraz łatwość dostępu do placówek szkolnictwa wyższego (szkoły publiczne i niepubliczne) sprawiły, że upowszechnienie studiów wyższych stało się faktem. Te nowe okoliczności należało wnikliwie przeanalizować i na ich podstawie zaproponować plan działania, który uwzględniałby nowe, cywilizacyjne oczekiwania społeczne.

W Polsce pod koniec pierwszej dekady XXI wieku pojawiło się kilka raportów, opracowań i pogłębionych analiz na temat aktualnej sytuacji oraz propozycji przeprowadzenia zmian w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego.

Strategia rozwoju nauki w Polsce do 2015 roku

W czerwcu 2007 r. MNiSW opublikowało dokument zatytułowany „Strategia rozwoju kraju 2007–2015. Strategia rozwoju nauki w Polsce do 2015 roku”³⁸. Została w nim zawarta ówczesna diagnoza stanu nauki i techniki w Polsce. Oceniono, że system nauki charakteryzuje się dużym rozdrobnieniem organizacyjnym i tematycznym, podziałami branżowymi (jednostki badawczo-rozwojowe, instytuty PAN, uczelnie wyższe) oraz przewagą badań poznawczych nad badaniami przemysłowymi. Za cel nadrzędny „Strategii rozwoju nauki w Polsce do 2015 roku” uznano wzrost międzynarodowej konkurencyjności polskiej nauki, który miał być realizowany przez: wzmocnienie współpracy nauki z gospodarką, poprawę ilościowego i jakościowego poziomu kadry naukowej, poprawę efektywności instytucji prowadzących i finansujących badania, rozwój infrastruktury naukowo-badawczej.

Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku

W listopadzie 2009 r. konsorcjum Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz Ernst & Young Business Advisory przygotowało raport cząstkowy pt. *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce*

³⁸ http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/20/48/2048/20070629_Strategia_Rozwoju_Nauki_w_Polsce_do_2015.pdf [dostęp: 5 czerwca 2013 r.].

w perspektywie 2020 roku³⁹. Autorzy raportu wskazali na szkolnictwo wyższe jako obszar polityki edukacyjnej mający ogromny wpływ na osiągnięcie narodowych celów społecznych i gospodarczych przez budowanie kapitału intelektualnego i społecznego kraju. Do najważniejszych funkcji szkolnictwa wyższego zaliczono kształcenie i prowadzenie badań naukowych.

W zakresie kształcenia wśród najważniejszych zadań wskazano między innymi:

- wyrabianie u studentów umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia,
- pobudzanie kreatywności,
- wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową,
- wyrabianie otwartości na świat i wrażliwości na kulturę.

W zakresie badań naukowych najważniejszą misją szkolnictwa wyższego miałyby być między innymi:

- prowadzenie badań naukowych motywowanych zarówno ciekawością poznawczą, jak i myślą o dobru wspólnym,
- przyswajanie wyników badań prowadzonych w świecie,
- popularyzowanie i upowszechnienie nauki.

Autorzy omawianego raportu wskazali sześć celów strategicznych, które powinny zostać osiągnięte w perspektywie roku 2020. Wśród nich znalazły się: różnorodność, otwartość, mobilność, konkurencja, efektywność, rozliczalność i przejrzystość. Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę tych celów.

- Cel strategiczny „Różnorodność” – zwiększona dywersyfikacja instytucji szkolnictwa wyższego. Wyodrębnienie grup uczelni (lub ich jednostek) z zastosowaniem odmiennych kryteriów akredytacji i ewaluacji oraz dostosowaniem programów kształcenia do ich zróżnicowanej misji.
- Cel strategiczny „Otwartość” – upowszechnienie wyższego wykształcenia, otwarcie uczelni na potrzeby edukacyjne różnych środowisk społecznych i gospodarczych oraz grup wiekowych (np. pracodawcy, osoby „trzeciego wieku”).
- Cel strategiczny „Mobilność” – przygotowanie studentów do funkcjonowania w globalnej społeczności. W ramach mobilności insty-

³⁹ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf [dostęp: 5 czerwca 2013 r.].

tuczonalnej nauczyciele akademicy zatrudniani są w innej uczelni niż w tej, którą ukończyli, w której zdobyli stopień naukowy lub doświadczenie badawcze i stopnie naukowe.

- Cel strategiczny „Konkurencja” – wprowadzenie obiektywnych zasad finansowania kształcenia i badań sprzyjających podnoszeniu jakości i efektywności. Badania naukowe finansowane są ze środków publicznych na podstawie ewaluacji dokonywanej według międzynarodowych standardów, z udziałem zagranicznych ekspertów.
- Cel strategiczny „Efektywność” – zarządzanie uczelniami musi odbywać się z wysoką dbałością o jakość badań i kształcenia. Organizacja uczelni powinna w sposób elastyczny być dostosowana do zmieniających się warunków ekonomicznych, technologicznych i postępu nauki.
- Cel strategiczny „Rozliczalność i przejrzystość” – rozliczalność z wydatkowania środków pochodzących z budżetu państwa, sponsorów i studentów oraz przejrzystość zarządzania działalnością uczelni.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant

Kolejnym raportem autorstwa konsorcjum Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową oraz Ernst & Young Business Advisory był dokument zatytułowany *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*⁴⁰. W opracowanym raporcie wzięto pod uwagę opinie środowisk akademickich, młodzieży, studentów, przedsiębiorców i samorządowców w sprawie kierunku rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego.

Dokument składa się z trzech części. W części pierwszej opisano czynniki wpływające na możliwość wdrożenia niezbędnych zmian. Przedstawiono zarówno czynniki wewnętrzne (aktualny stan i problemy szkolnictwa wyższego), jak i czynniki zewnętrzne (uwarunkowania ekonomiczne, demograficzne, prawne i społeczno-polityczne). W części drugiej zaprezentowano proponowane strategie rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, a wśród nich wskazano następujące cele strategiczne:

- zwiększenie różnorodności uczelni i programów studiów,
- większe otwarcie uczelni na ich otoczenie społeczne i gospodarcze,
- zwiększenie mobilności kadry akademickiej i studentów,
- wzmocnienie efektywności wykorzystania zasobów uczelni⁴¹.

⁴⁰ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf [dostęp: 4 czerwca 2013 r.].

⁴¹ *Ibidem*, s. 5.

W części trzeciej dokumentu omówiono najważniejsze uwarunkowania dotyczące realizacji strategii – harmonogram, ramy prawne oraz zagadnienia finansowe.

Wśród innych dostępnych dokumentów i raportów częściowych, które miały służyć diagnozie i opracowaniu kierunków zmian w polskim systemie szkolnictwa wyższego, można wskazać między innymi następujące opracowania:⁴²

- „Uwarunkowania przyszłego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: globalizacja, demografia i zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce”,
- „Analiza zadań i celów strategicznych szkolnictwa wyższego wynikających z krajowych dokumentów strategicznych”,
- „Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce”,
- „Raport z konsultacji instytucjonalnych Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020”.

Analiza przygotowanych raportów miała ułatwić podjęcie próby opisanie aktualnego stanu polskiego szkolnictwa wyższego. Do osiągnięć należy zaliczyć: gęstą sieć uczelni na terenie kraju, wysoki współczynnik skolaryzacji w grupie wiekowej 20–29, postępy we wdrażaniu procesu bolońskiego, wysoki prestiż wykładowcy akademickiego, rozpoznawalne w świecie osiągnięcia badawcze w kilku dyscyplinach.

Wśród słabych stron polskiego szkolnictwa wyższego znalazły się: brak strategicznego zarządzania uczelniami, brak motywacyjnego systemu wynagradzania, który sprzyjałby podnoszeniu edukacyjnej jakości, niska jakość kształcenia na popularnych kierunkach studiów i na studiach niestacjonarnych, słaba produktywność naukowa. Taki właśnie stan polskiego szkolnictwa wyższego dwóch dekad przełomu XX i XXI wieku poddano próbie zmiany.

Ustawa z 18 marca 2011 r. o szkolnictwie wyższym

W dniu 18 marca 2011 r. przyjęto ustawę o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Prezydent RP nowelizację ustaw reformujących szkolnictwo wyższe podpisał w dniu 5 kwietnia 2011 r. (Dz.U. nr 84, poz. 455)⁴³.

⁴² Wszystkie dokumenty znajdują się na stronie internetowej MNiSW: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/> [dostęp: 4 czerwca 2013 r.].

⁴³ Niniejszą ustawą zmieniono: ustawę z 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych, ustawę z 20 czerwca 1992 r. o uprawnieniach do ulgowych prze-

Wcześniej ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365, ze zm.) zastąpiła trzy ustawy: ustawę z 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym, ustawę z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym oraz ustawę z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych.

Ustawa z 18 marca 2011 r. weszła w życie w dniu 1 października 2011 r. W tym dniu weszła też w życie znaczna część przepisów wykonawczych. W uzasadnieniu projektu rządowego podkreślono, że zaproponowane zmiany legislacyjne wynikają z potrzeby dostosowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego do bezprecedensowego wzrostu skali zadań, jakie czekają na podjęcie w tym systemie. Priorytetem szkolnictwa wyższego staje się podniesienie jakości studiów. Zaproponowane zmiany mają służyć wdrożeniu głównych założeń deklaracji bolońskiej. *Wdrożenie przedstawionych zmian systemowych ma na celu zapewnienie polskim studentom wyższej jakości kształcenia, a zatem lepszego przygotowania do dynamicznie zmieniających się warunków gospodarczych, polskim uczonym stworzenie szans szerszego uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom stworzenie perspektywy systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego*⁴⁴.

W obszarze zarządzania i organizacji pracy uczelni nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym wzmocniła kompetencje rektora, nakładając jednocześnie na niego nowe obowiązki, chociażby takie jak opracowanie i realizację strategii rozwoju uczelni (art. 66. ust. 1a.). Wprowadziła także zakaz wielokadencyjności. Zgodnie z art. 77 ust 2. i 2a w uczelni publicznej rektor, prorektor, kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej i jego zastępca nie mogą być wybierani do pełnienia tej samej funkcji na więcej niż dwie następujące po sobie kadencje. W uczelni publicznej ta sama oso-

jazdów środkami publicznego transportu zbiorowego, ustawę z 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza denty, ustawę z 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich, ustawę z 7 października 1999 r. o języku polskim, ustawę z 24 maja 2002 r. o Agencji Bezpieczeństwa Wewnętrznego oraz Agencji Wywiadu, ustawę z 20 kwietnia 2004 r. o Narodowym Planie Rozwoju, ustawę z 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym, ustawę z 9 czerwca 2006 r. o Służbie Kontrwywiadu Wojskowego oraz Służbie Wywiadu Wojskowego, ustawę z 18 października 2006 r. o ujawnianiu informacji o dokumentach organów bezpieczeństwa państwa z lat 1944–1990 oraz treści tych dokumentów, ustawę z 10 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki i ustawę z 10 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk.

⁴⁴ H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s.12.

ba nie może być członkiem senatu lub członkiem konwentu dłużej niż dwie następujące po sobie kadencje. Nie dotyczy to osób wchodzących w skład senatu lub konwentu w związku z pełnieniem funkcji organu jednoosobowego uczelni.

Nowelizacja wprowadziła zmiany w obszarze kompetencji, trybu działania i relacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) z uczelniami. W zakresie warunków realizacji przebiegu studiów nowym rozwiązaniem jest możliwość samodzielnego tworzenia programów kształcenia przez jednostki mające uprawnienia habilitacyjne.

Zgodnie z omawianą ustawą uczelnie mają prawo między innymi używać w swoich nazwach następujących określeń w zależności od posiadanych uprawnień:

- uniwersytet – uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej 10 dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki:
 - humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych,
 - matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych,
 - biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych,
- uniwersytet techniczny – uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej 10 dyscyplinach, w tym co najmniej 6 uprawnień w zakresie nauk technicznych,
- uniwersytet uzupełniony przymiotnikiem w celu określenia profilu – co najmniej 6 uprawnień do nadawania stopnia naukowego, w tym co najmniej 4 uprawnienia w dziedzinach objętych profilem uczelni,
- politechnika – uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej 6 dyscyplinach, w tym co najmniej 4 uprawnienia w zakresie nauk technicznych,
- akademia – co najmniej 2 uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora.

Dalsze zmiany prawa o szkolnictwie wyższym

Reforma szkolnictwa wyższego, która weszła w życie 1 października 2011 r., rozpoczęła proces zmian w obszarze podniesienia jakości studiów oraz zarządzania i organizacji pracy uczelni. Planowane są kolejne nowelizacje umożliwiające między innymi otwarcie uczelni na kształcenie ustawiczne, polepszenie jakości studiów oraz zwiększenie szans absolwentów na rynku pracy. W tej sprawie w dniu 21 maja 2013 r. rząd przyjął „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyż-

szym oraz niektórych innych ustaw⁴⁵. Wśród najważniejszych propozycji nowych rozwiązań znalazły się:

- ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym⁴⁶ w ramach uczenia się przez całe życie – proponowany przepis daje uczelniom możliwość potwierdzania efektów kształcenia uzyskanych poza systemem szkolnictwa wyższego, np. w pracy, na kursach, szkoleniach, w ramach wolontariatu. Po weryfikacji wiedzy i umiejętności uczelnie będą mogły zaliczyć je do dorobku studenta, a to pozwoli na zwolnienie go z części zajęć. W ten sposób skróci się okres odbywania studiów lub ograniczy liczbę zajęć,
- zróżnicowanie uczelni na dwa typy: zawodowe (bez prawa nadawania stopnia doktora) i akademickie (z prawem nadawania stopnia doktora). Uczelnie zawodowe mają skoncentrować się na kształceniu praktycznym, przygotowującym absolwentów do rynku pracy. Uczelnie akademickie będą mogły prowadzić zarówno studia ogólnoakademickie, jak i praktyczne,
- możliwość prowadzenia wspólnych studiów interdyscyplinarnych w ramach tej samej uczelni oraz pomiędzy uczelniami. Daje to możliwość łączenia odmiennych dyscyplin naukowych na jednym kierunku studiów,
- wprowadzenie skuteczniejszej walki z plagiatami prac dyplomowych i naukowych. Za pracę dyplomową można będzie uznać nie tylko klasyczną pracę pisemną, ale również opublikowany artykuł, wykonane prace projektowe, konstrukcyjne, technologiczne lub artystyczne.

Posumowanie

Na przełomie XX i XXI wieku świat zdominowany został przez procesy globalizacji oraz postępującej uniwersalizacji życia. Najbardziej charakterystyczną cechą współczesnej cywilizacji stała się powszechność i łatwość dostępu do informacji. Ułatwienie dostępu do wiedzy z jednej strony dało poczucie szybkiego, łatwego i powszechnego dostępu do wykształcenia, a z drugiej – chaosu informacyjnego wywołanego nadmiarem danych. Zatem przekazywanie wiedzy, które do tej pory było najważniejszym zada-

⁴⁵ http://bip.kprm.gov.pl/portal/kpr/115/2126/Porzadek_obrad_Rady_Ministrow_rok_2013.html [dostęp: 12 czerwca 2013 r.].

⁴⁶ <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/rzad-przyjal-zalozenia-nowelizacji-prawa-o-szkolnictwie-wyzszym/> [dostęp: 7 czerwca 2013 r.].

niem szkolnictwa, należało zweryfikować w kontekście nowych wyzwań zmienionej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Trudno nie zauważyć, że w tak zmieniającym się świecie odpowiedzią systemu edukacyjnego na rosnące potrzeby i oczekiwania społeczne stało się upowszechnienie systemu oświaty nie tylko na poziomie podstawowym, ale przede wszystkim na szczeblu szkoły średniej i wyższej. O powszechności szkolnictwa wyższego, jego źródłach i konsekwencjach mówiono i pisano już na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Był to okres, który w literaturze przedmiotu nazwano okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów⁴⁷. Analizy, ekspertyzy i raporty edukacyjne w Polsce i na świecie podobnie definiowały i wskazywały potrzeby edukacyjne zmieniającej się rzeczywistości. W tym kontekście szkolnictwo wyższe od najdawniejszych czasów do współczesności starało się spełniać społeczne oczekiwania. Miejmy nadzieję, że wysiłki międzynarodowych oraz krajowych instytucji naukowych i oświatowych dobrze zostaną wykorzystane w procesie reformowania szkolnictwa wyższego dla potrzeb rozwoju cywilizacyjnego współczesnych społeczeństw.

Bibliografia

- Biała księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa 1995.
- M. Chałupka, *Prawo o szkolnictwie wyższym z komentarzem*, Dziennik Gazeta Prawna, Warszawa 2011.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. Delors (red.), Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
- Edukacja narodowym priorytetem*, PWN, Warszawa–Kraków 1989.
- Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, R.Z. Morawski (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- A.G. McGrew, *Conceptualizing Global Politics* [w:] *Global Politics*, A.G. McGrew (ed.), Polity Press, Cambridge 1992.
- E. Halizak, R. Kuźniar, J. Symonides, *Globalizacja a stosunki międzynarodowe*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa 2004.
- I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.
- H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

⁴⁷ C. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 151.

- A. King, B. Schnider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?*, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 2000.
- C. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, PWN, Warszawa 1991.
- C. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004.
- M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Difin, Warszawa 2012.
- W. Szymański, *Interesy i sprzeczności globalizacji*, Difin, Warszawa 2004.
- Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 84, poz. 455, ze zm.
- L.W. Zacher, *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003.

Anna Marszałek*

Narodowe Centrum Nauki jako instytucja kreująca nową jakość finansowania badań podstawowych w Polsce¹

National Science Centre and its role in research funding in Poland: In this paper the author presents the National Science Centre, a government executive agency set up to fund basic research. In the first section the legal basis, organization of the Centre and role of discipline coordinators are covered. Next, funding schemes of grants, fellowships and internships, as well as peer-review procedures are discussed. In the final section the author provides general information on Centre's performances and results of its activities to date.

Słowa kluczowe: *badania podstawowe, granty badawcze, Narodowe Centrum Nauki, peer review, Polska, szkolnictwo wyższe*

Keywords: *basic research, research grants, National Science Centre, peer review, Poland, higher education*

* Doktor, Narodowe Centrum Nauki; e-mail: Anna.Marszalek@ncn.gov.pl.

Wstęp

Z dniem 1 października 2010 r. wszedł w życie pakiet ustaw mających na celu zreformowanie nauki w Polsce. Jednym z jego rezultatów jest powołanie dwóch odrębnych agencji wykonawczych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, których misją jest finansowanie badań naukowych w Polsce. W lecie 2007 r. zostało powołane Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) odpowiedzialne za finansowanie badań aplikacyjnych, mających bezpośrednie zastosowanie w gospodarce. Drugą agencją jest działające od marca 2011 r.

¹ Niniejszy tekst jest wyrazem przemyśleń autorki i opinie w nim zawarte nie muszą być zbieżne z polityką NCN. Artykuł ma charakter poglądowy i informacyjny, a powoływanie się na treści w nim zawarte nie jest prawnie wiążące.

w Krakowie Narodowe Centrum Nauki (NCN) przyznające środki finansowe na projekty z obszaru badań podstawowych rozumianych jako: *oryginalne prace badawcze eksperymentalne lub teoretyczne podejmowane przede wszystkim w celu zdobywania nowej wiedzy o podstawach zjawisk i obserwowalnych faktów bez nastawienia na bezpośrednie praktyczne zastosowanie lub użytkowanie*².

Oferta konkursowa NCN jest bogata i obejmuje różne typy konkursów, do których mogą aplikować podmioty wymienione w art. 10 ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki. Zostanie ona zaprezentowana oraz szeroko omówiona w niniejszym artykule. Ponadto w publikacji Autorka podejmie próbę przedstawienia dotychczasowej działalności NCN z położeniem szczególnego nacisku na rolę, jaką w procesie wyłaniania projektów pełnią koordynatorzy dyscyplin powołani na mocy ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o Narodowym Centrum Nauki (Dz.U. nr 96, poz. 616; dalej: ustawa o NCN), których zadania wymienione są w art. 24 tej ustawy. Centrum jest stosunkowo młodą instytucją, której pracownicy stawiają sobie za cel między innymi pomoc polskim naukowcom w budowaniu ich przewagi konkurencyjnej na międzynarodowym rynku nauki³. Nie jest to zadanie łatwe, ale ambitne i długoterminowe. A jego realizacji służyć mają różne instrumenty wprowadzane przez NCN, np. wypełnianie formularza w dwóch językach – polskim i angielskim – czy panelowy system oceny wniosków.

Struktura organizacyjna Narodowego Centrum Nauki

Katalog zadań powierzonych każdej organizacji do realizacji, a przede wszystkim stopień ich wykonania oraz zapewnienie ciągłości funkcjonowania, jest uzależniony od tego, jaką dana instytucja posiada strukturę. Jak zauważają K.M. Bartol i D.C. Martin: *struktura organizacji to układ formalny relacji i mechanizmów koordynacji zaprojektowany dla potrzeb zarządzania indywidualnymi i grupowymi zadaniami w osiągnięciu wyznaczonych celów organizacji*⁴.

Należy mieć na uwadze, że struktura organizacyjna⁵:

- jest narzędziem wykorzystywanym w procesie zarządzania,
- scala składniki systemu w jedną spójną całość,

² Artykuł 2 ust. 3 ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki, Dz.U. nr 96, poz. 615; dalej: u.z.f.n.

³ Konieczność realizacji tak wytyczonego celu umotywowana jest wieloma czynnikami. Zob. szerzej A. Jajszczyk, *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „INFOS. Zagadnienia Społeczno-gospodarcze” 2008, nr 9.

⁴ [Za:] *Podstawy organizacji i zarządzania. Podejście i koncepcje badawcze*, A. Stabryła (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 43.

⁵ *Ibidem*, s. 44.

- zapewnia względną równowagę wewnętrzną systemu,
- gwarantuje czasową i przestrzenną koordynację procesów zachodzących w systemie,
- zmniejsza probabilistyczny charakter systemu, zapewniając jego większą przewidywalność,
- wiąże system z jego otoczeniem zewnętrznym,
- pełni rolę adaptacyjną.

Sprawne realizowanie zadań przez Narodowe Centrum Nauki, które są określone w ustawie o NCN, jest zatem możliwe między innymi dzięki wdrożonej strukturze organizacyjnej, przedstawionej na wykresie 1.

Zaadaptowana w Narodowym Centrum Nauki struktura organizacyjna ma charakter struktury dywizjonalnej, w której wyodrębnienie poszczególnych jednostek organizacyjnych uzależnione jest od pełnionych przez nie funkcji.

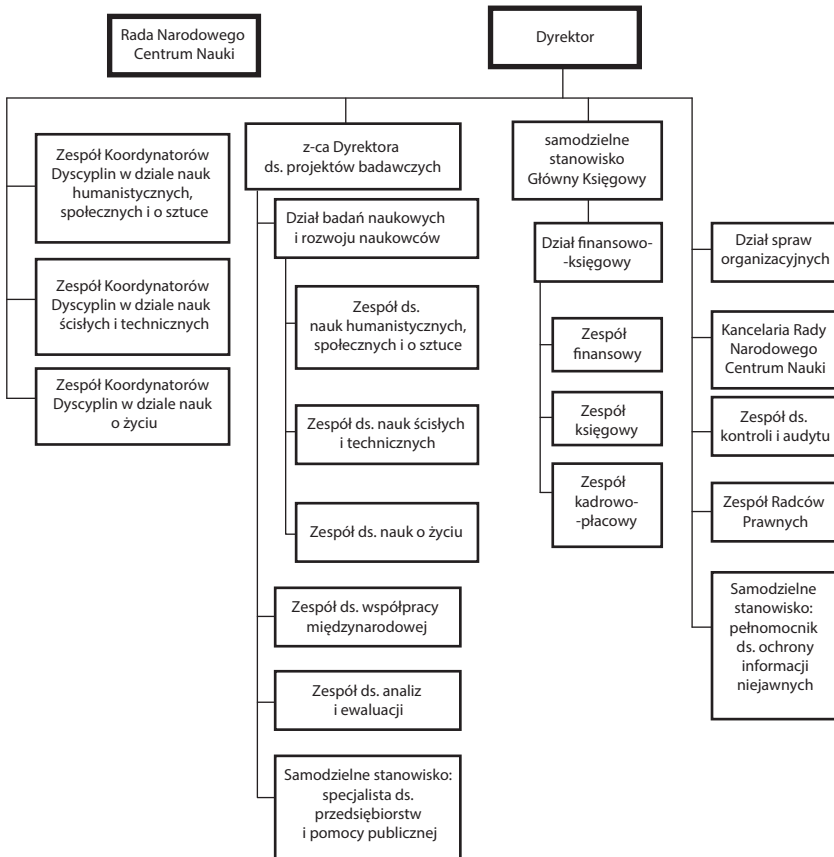
W Narodowym Centrum Nauki za obsługę konkursów oraz realizowanych na bieżąco projektów odpowiadają przede wszystkim Dział Badań Naukowych i Rozwoju Naukowców⁶ oraz zespoły koordynatorów dyscyplin (odpowiednio w dziale nauk humanistycznych, społecznych i o sztuce, nauk ścisłych i technicznych oraz nauk o życiu). Wspierane są one przez zespoły: radców prawnych, analiz i ewaluacji, kontroli i audytu, ds. współpracy międzynarodowej, a także samodzielne stanowisko specjalisty ds. przedsiębiorstw i pomocy publicznej. Finansową obsługą umów z grantobiorcami oraz rozliczaniem projektów badawczych zajmuje się Dział Finansowo-Księgowy (składający się z trzech zespołów). Pozostałe zadania wypełnia Dział Spraw Organizacyjnych odpowiedzialny między innymi za logistykę przebiegu spotkań panelowych⁷. Z kolei kancelaria Rady Narodowego Centrum Nauki (dalej: Rada NCN) odpowiada za organizację swoich comiesięcznych posiedzeń oraz za koordynację bieżących kontaktów między Biurem NCN a Radą NCN. W strukturze NCN wyodrębnione jest również samodzielne stanowisko pełnomocnika ds. ochrony informacji niejawnych.

Wymieniony podział zadań między poszczególnymi działami organizacyjnymi w Narodowym Centrum Nauki pozwala na pełną realizację wszystkich celów, do których wypełnienia został powołany.

⁶ W dziale wyodrębnione są trzy zespoły odpowiednio ds. nauk humanistycznych, społecznych i o sztuce; nauk ścisłych i technicznych oraz nauk o życiu.

⁷ W 2012 r. zostało zorganizowanych około 150 spotkań panelowych, podczas których dokonywano oceny wniosków zgłoszonych na konkursy ogłoszone przez NCN. Łączna liczba ekspertów zasiadających w panelach w 2012 r. to 793 osoby. Por. *Lista członków zespołów ekspertów oceniających wnioski w konkursach NCN w 2012 r.*, <http://www.ncn.gov.pl/aktualnosci/2012-12-21-lista-ekspertow-ncn-2012> [dostęp: 29 grudnia 2012 r.].

Wykres 1. Struktura organizacyjna Narodowego Centrum Nauki



Źródło: na podstawie Narodowe Centrum Nauki. *Wspieramy polską naukę*, materiały promocyjne, Kraków 2012, s. 5.

Rola koordynatora dyscyplin w Narodowym Centrum Nauki

W ramach zaprezentowanej struktury organizacyjnej NCN wyjątkowe miejsce zajmują koordynatorzy dyscyplin. Jest to nowa funkcja, po raz pierwszy wymieniona w ustawie o NCN. W jej art. 2 czytamy: *koordynator dyscyplin (...) odpowiada za organizację prac Zespołów Ekspertów i przeprowadzanie konkursów na realizację projektów badawczych w jednej dyscyplinie naukowej lub w grupie kilku dyscyplin naukowych.*

W Narodowym Centrum Nauki powołane zostały trzy zespoły koordynatorów dyscyplin w dziale:

- nauk humanistycznych, społecznych i o sztuce (HS),
- nauk ścisłych i technicznych (ST),
- nauk o życiu (NZ).

Ponieważ funkcja koordynatora dyscyplin jest nowa, mogą się pojawiać pytania, kim jest ta grupa osób wyłonionych w drodze konkursów ogłaszanych przez Radę NCN i w jakim celu zostali oni powołani? Koordynatorzy dyscyplin to przede wszystkim osoby mające co najmniej stopień naukowy doktora w zakresie jednej lub kilku dziedzin nauki oraz legitymujące się znacznym doświadczeniem związanym z prowadzeniem i realizacją badań naukowych. Niektórzy określają koordynatorów dyscyplin mianem menedżerów nauki – osób, które dzięki specjalistycznej wiedzy, posiadanym kompetencjom oraz doświadczeniu, a przede wszystkim zaangażowaniu, starają się pomóc polskim naukowcom w dostosowaniu się do wymogów, jakie stawia przed nimi współczesna nauka.

Pozycja koordynatora dyscyplin jest podobna do tej, którą zajmują *program officers* w National Science Foundation (NSF)⁸ czy *scientific officers* w European Research Council (ERC)⁹. Rola koordynatorów w NSF polega przede wszystkim na merytorycznej obsłudze procedury konkursowej¹⁰. Są to osoby odpowiedzialne między innymi za:

- wybór recenzentów i panelistów¹¹ powoływanych do oceny wniosków,
- organizację spotkań zespołów ekspertów (czasami pełnią oni również rolę ich przewodniczących),
- komunikowanie się z wnioskodawcami.

W Narodowym Centrum Nauki koordynatorzy dyscyplin mają do spełnienia zadania, które precyzuje art. 24 pkt 1 ustawy o NCN. Są nimi:

⁸ NSF to amerykańska agencja rządowa, finansująca badania podstawowe, działająca od 1950 r., <http://www.nsf.gov/about/> [dostęp: 26 stycznia 2013 r.].

⁹ ERC to europejska agencja grantodawcza, finansująca najwyższej jakości pionierskie badania we wszystkich dziedzinach nauki. Pierwsze konkursy były przez nią ogłoszone w 2007 r., <http://erc.europa.eu/about-erc/history> [dostęp: 26 stycznia 2013 r.].

¹⁰ Por. M. Lamont, *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgement*, Harvard University Press 2009, s. 28 i n.

¹¹ Koordynatorzy w NSF dokonują również ich oceny poprzez eliminację tych, którzy przedstawiają nierzetelne opinie lub zachowują się nieprofesjonalnie podczas spotkań panelowych.

- organizowanie i przeprowadzanie konkursów na finansowanie badań podstawowych,
- organizowanie prac zespołów ekspertów powołanych do oceny wniosków złożonych w konkursach,
- upowszechnianie w środowisku naukowym informacji o przeprowadzanych konkursach,
- analiza złożonych wniosków pod względem formalnym,
- ocena rzetelności i bezstronności opinii przygotowanych przez ekspertów,
- przedkładanie dyrektorowi do zatwierdzenia list rankingowych przygotowanych przez zespoły ekspertów,
- realizacja innych zadań zleconych przez dyrektora.

Jednym z podstawowych zadań koordynatorów dyscyplin jest ogłaszanie, organizowanie i przeprowadzanie następujących konkursów: Opus, Preludium, Sonata, Sonata Bis, Maestro, Harmonia, Fuga, Etiuda i Symfonia¹². Sprawne przeprowadzenie konkursów na finansowanie projektów badawczych stanowi istotę pracy każdego koordynatora dyscyplin. Rozpoczyna się ona od analizy formalnej każdego wniosku składanego w konkursach. Następnie koordynatorzy dyscyplin – za pomocą dostępnych narzędzi teleinformatycznych – organizują pracę zespołów ekspertów powołanych, na mocy uchwał Rady NCN, dla każdego z dwudziestu pięciu paneli dziedzinowych lub dla paneli interdyscyplinarnych, w zależności od charakteru konkursu. W każdym panelu uczestniczy od kilku do kilkunastu ekspertów (ich liczba zależy od liczby wniosków, które napłynęły do danej edycji konkursu). Nazwiska wszystkich członków zespołów ekspertów, które ukończyły prace w danym roku, są podane do publicznej wiadomości pod koniec roku kalendarzowego¹³. Uczestnicy paneli obradują dwa dni. W ich trakcie eksperci oprócz prowadzenia ożywionych – a niejednokrotnie burzliwych – dyskusji nad wszystkimi wnioskami zakwalifikowanymi do danego etapu oceny, wymieniają również uwagi związane z całym systemem oceny wniosków, które następnie mogą zostać wykorzystane przez Radę NCN do udoskonalania już istniejących procedur konkursowych.

Do zadań koordynatorów należy również monitorowanie rzetelności i bezstronności opinii sporządzanych przez ekspertów na pierwszym

¹² Organem kompetentnym do ogłoszenia konkursów: Fuga (staże podoktorskie) oraz Etiuda (stypendia doktorskie) jest Rada NCN.

¹³ Por. *Lista członków zespołów ekspertów oceniających wnioski w konkursach NCN w 2012 r.*, <http://www.ncn.gov.pl/aktualnosci/2012-12-21-lista-ekspertow-ncn-2012> [dostęp: 29 grudnia 2012 r.].

etapie oceny lub – na drugim etapie oceny – recenzentów zewnętrznych (w wielu przypadkach zagranicznych). Te projekty, które zakwalifikują się do finansowania, są umieszczane na listach rankingowych, przedkładanych dyrektorowi NCN do zatwierdzenia przez koordynatorów dyscyplin.

Warto tu zwrócić uwagę na jedno szczególne uprawnienie koordynatorów dyscyplin – mają oni prawo, po konsultacji z właściwym zespołem ekspertów, do zmiany pozycji poszczególnych projektów na liście rankingowej. W krótkiej historii NCN nie zdarzyła się jeszcze sytuacja, w której skorzystano z tej możliwości, niemniej uprawnienie to świadczy o szczególnej roli koordynatorów w procesie oceny wniosków – pełnią oni pieczę nad szeroko rozumianą prawidłowością jego przebiegu.

Aby wykonać swoje zadania, zespół koordynatorów ściśle współpracuje z pracownikami Działu Badań Naukowych i Rozwoju Naukowców, którzy zajmują się obsługą administracyjną projektów. Natomiast organizacja spotkań panelowych zespołów ekspertów nie byłaby możliwa bez sprawnej działalności Działu Spraw Organizacyjnych oraz Zespołu ds. Teleinformatycznych dbającego o bezproblemowe funkcjonowanie łączności informatycznych.

Ponadto koordynatorzy dyscyplin wykonują wiele innych prac związanych z procedowaniem już trwających projektów, które zostały przekazane NCN z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a także tych, które zostały zakwalifikowane do finansowania w ramach konkursów ogłoszonych przez NCN. Istotną część ich obowiązków związana jest z współpracą międzynarodową przez aktywne uczestnictwo w radach naukowych (*Network Board*) lub zarządzających (*Management Team*) europejskich konsorcjów (np. HERA lub NORFACE) – których członkiem jest Narodowe Centrum Nauki – ogłaszających międzynarodowe konkursy na projekty badawcze.

Działający w trzech zespołach koordynatorzy dyscyplin są „zjednoczeni w różnorodności”¹⁴. Swoje zadania wykonują w ramach dwudziestu pięciu wyodrębnionych paneli dyscyplin obejmujących szerokie spektrum zagadnień, począwszy od wiedzy o przeszłości, przez genetykę, a skończywszy na astronomii i badaniach kosmicznych. Koordynatorom przyświeca wspólny cel: umożliwienie prowadzenia na wysokim poziomie badań podstawowych w obrębie tych wszystkich dziedzin. Są oni w Narodowym Centrum Nauki właśnie po to i aż po to.

¹⁴ Jest to motto Unii Europejskiej.

Oferta konkursowa Narodowego Centrum Nauki

Do funkcjonowania w realiach gospodarki opartej na wiedzy muszą się dopasować jej wszyscy uczestnicy. Szeroko rozumiane ośrodki akademickie oraz jednostki badawcze są tym miejscem, gdzie zostaje odkrywana oraz poddawana interpretacji wiedza – nadrzędny zasób każdej organizacji uczącej się. Misja uczelni – pełniących rolę swoistego akceleratora dokonujących się przemian natury ekonomicznej, technologicznej czy społecznej – wypełniana jest przez prowadzenie działalności zarówno w sferze edukacyjnej, jak i naukowo-badawczej. Wszelkie odkrycia powstają dzięki wzajemnemu przepływowi myśli i doświadczeń, i choć początkowo są one dokonywane w zaciszu laboratoriów czy przy biurkach badaczy, to, aby mogły służyć większej grupie osób, muszą ujrzeć światło dzienne. Wiedza jest bowiem tym zasobem, którego rozwój jest warunkowany wzajemną wymianą. Narodowe Centrum Nauki jest tym miejscem, które to umożliwia dzięki bogatej ofercie konkursowej adresowanej do szerokiego grona badaczy (por. tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka oferty konkursowej Narodowego Centrum Nauki (stan na 26 maja 2013 r.)

Nazwa konkursu	Rozszerzona nazwa konkursu	Kto może składać projekty badawcze	Czas realizacji projektu badawczego	Minimalna i maksymalna wartość projektu badawczego	Unormowania dodatkowe
Opus	konkurs na projekty badawcze, w tym finansowanie zakupu lub wytworzenia aparatury naukowo-badawczej niezbędnej do realizacji tych projektów	każdy naukowiec, niezależnie od posiadanego stopnia naukowego	minimalny czas realizacji: 12 m-cy, maksymalny czas realizacji: 36 m-cy	brak	brak
Preludium	konkurs na projekty badawcze realizowane przez osoby rozpoczynające karierę naukową niemające stopnia naukowego doktora	osoby niemające stopnia naukowego doktora	minimalny czas realizacji: 12 m-cy, maksymalny czas realizacji: 36 m-cy	50 tys. zł (12 m-cy) 100 tys. zł (24 m-ce) 150 tys. zł (36 m-cy)	<ul style="list-style-type: none"> maksymalna liczba osób zaangażowanych w realizację projektu: 3 (kierownik, promotor lub opiekun naukowy, wykonawca) w zespole projektowym może być tylko jeden pracownik naukowy mający stopień naukowy doktora habilitowanego lub tytuł naukowy (promotor lub opiekun naukowy) dopuszcza się zakup aparatury naukowo-badawczej, której całkowity koszt nie przekracza wysokości 30% wnioskowanych środków, promotor lub opiekun naukowy nie może być beneficjentem środków finansowych przyznanych w ramach grantu temat grantu nie musi być związany z przygotowawaną rozprawą doktorską uzyskanie stopnia naukowego doktora nie jest równoznaczne z zakończeniem realizacji projektu badawczego
Sonata	konkurs na projekty badawcze realizowane przez osoby rozpoczynające karierę naukową mające stopień naukowy doktora	osoby, które nie wcześniej niż 5 lat przed rokiem wystąpienia z wnioskiem uzyskały stopień naukowy doktora ¹	minimalny czas realizacji: 12 m-cy, maksymalny czas realizacji: 36 m-cy	brak	<ul style="list-style-type: none"> wśród osób realizujących projekt może być, oprócz kierownika projektu, co najwyżej jeden pracownik naukowy mający stopień naukowy doktora habilitowanego lub tytuł naukowy, ale wyłącznie jako współpracownik spoza podmiotu zatrudniającego kierownika projektu
Sonata bis	konkurs na projekty badawcze mające na celu powołanie nowego zespołu naukowego	osoby, mające stopień naukowy lub tytuł naukowy, które uzyskały stopień naukowy doktora w okresie od 2 do 12 lat przed rokiem wystąpienia z wnioskiem ²	minimalny czas realizacji: 36 m-cy, maksymalny czas realizacji: 60 m-cy ³	do 1,5 mln zł na cały okres 60 m-cy	<ul style="list-style-type: none"> zasadniczym celem projektu jest powołanie nowego zespołu badawczego składającego się z osób nieposiadających stopnia naukowego doktora habilitowanego lub tytułu naukowego (warunek ten nie dotyczy kierownika projektu), w tym nowo zatrudnionych, które dotychczas nie współpracowały ze sobą jako odrębny zespół przy realizacji projektów badawczych finansowanych na drodze konkursowej kierownik projektu przedstawi oświadczenie podmiotu o zakresie jego zaangażowania w realizację projektu badawczego

Nazwa konkursu	Rozszerzona nazwa konkursu	Kto może składać projekty badawcze	Czas realizacji projektu badawczego	Minimalna i maksymalna wartość projektu badawczego	Unormowania dodatkowe
Maestro	konkurs na projekty badawcze dla doświadczonych naukowców mające na celu realizację pionierskich badań naukowych, w tym interdyscyplinarnych, ważnych dla rozwoju nauki, wykraczających poza dotychczasowy stan wiedzy, których efektem mogą być odkrycia naukowe	doświadczony naukowiec spełniający kryteria określone w ogłoszeniu o konkursie	minimalny czas realizacji: 36 m-cy, maksymalny czas realizacji: 60 m-cy ⁴	1–3 mln dla grupy nauk ścisłych i technicznych (NT) i nauk o życiu (NZ) 500 tys. – 3 mln zł dla grupy Nauk Humanistycznych, Społecznych i o Sztuce (HS)	<ul style="list-style-type: none"> realizacja pionierskich, interdyscyplinarnych badań mających znaczący wpływ na rozwój nauki tworzenie nowych, peldoatowych miejsc pracy dla przynajmniej jednej osoby ze stopniem naukowym doktora (stanowiska typu <i>post-doc</i>) oraz przynajmniej jednego doktoranta
Harmonia	konkurs na projekty badawcze realizowane w ramach współpracy międzynarodowej	jednostki naukowe, konsorcja, sieci naukowe, centra naukowo-przemysłowe, przedsiębiorcy prowadzący badania naukowe, nie mogą brać udziału osoby fizyczne	minimalny czas realizacji: 12 m-cy, maksymalny czas realizacji: 36 m-cy	brak	<ul style="list-style-type: none"> projekty badawcze realizowane w ramach współpracy międzynarodowej z partnerem lub partnerami z zagranicznych instytucji naukowych (do wniosku należy dołączyć dokument określający ramy współpracy między zainteresowanymi stronami) projekty badawcze realizowane w ramach programów lub inicjatyw międzynarodowych ogłaszanych we współpracy dwu- lub wielostronnej (należy dołączyć dokument potwierdzający udział w programie lub inicjatywie międzynarodowej) oraz dokument określający ramy współpracy między zainteresowanymi stronami) projekty badawcze realizowane przy wykorzystaniu przez polskie zespoły badawcze wielkich międzynarodowych urządzeń badawczych (należy dołączyć dokument potwierdzający możliwość wykorzystania tych urządzeń) z projektu nie mogą być finansowane zadania badawcze realizowane przez zagraniczną instytucję naukową oraz powiązane z tym wynagrodzenia dla partnerów i wykonawców zagranicznych nie jest możliwy zakup aparatury naukowo-badawczej projekty nie mogą podlegać współfinansowaniu z zagranicznych środków finansowych

Nazwa konkursu	Rozszerzona nazwa konkursu	Kto może składać projekty badawcze	Czas realizacji projektu badawczego	Minimalna i maksymalna wartość projektu badawczego	Unormowania dodatkowe
Etiuda	konkurs na stypendia doktorskie	osoby niemające stopnia naukowego doktora, które przygotowują rozprawę doktorską i mają wszczyć przewód doktorski w polskich jednostkach naukowych	maksymalnie 12 m-cy	<ul style="list-style-type: none"> • stypendium w wysokości 3 tys. zł/m-c • zryczałtowana kwota w wysokości 9 tys. zł (skorygowana o procentowy wskaźnik korekcyjny dla danego kraju⁷) na pokrycie kosztów związanych z pobytem w zagranicznym ośrodku naukowym • zryczałtowana kwota w wysokości od 1 do 10 tys. zł na pokrycie kosztów podróży do wybranego ośrodka naukowego (miejsca odbycia stażu zagranicznego)⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • badania prowadzone w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej obejmują badania podstawowe • odbycie stażu trwającego od 3 do 6 m-cy w zagranicznym ośrodku naukowym • staż w zagranicznym ośrodku naukowym finansowany jest w okresie pobierania stypendium doktorskiego bądź w ciągu 12 m-cy po zakończeniu wypłacania tego stypendium (w przeciwnym razie nastąpi zwrot całości środków przekazanych przez NCN) • osoba, której zostanie przyznane stypendium doktorskie, zobowiązuje się do uzyskania stopnia naukowego doktora w terminie do 12 m-cy po zakończeniu pobierania stypendium (w przeciwnym razie musi zwrócić całość środków przekazanych przez NCN) • termin rozpoczęcia finansowania stypendiów doktorskich przypada na dzień 1 października 2013 r.⁷ • do wniosku należy dołączyć: <ul style="list-style-type: none"> – uchwałę rady jednostki organizacyjnej o wszczęciu przewodu doktorskiego osoby ubiegającej się o stypendium – dokument potwierdzający zgodę zagranicznego ośrodka naukowego na odbycie stażu (w języku angielskim)

Nazwa konkursu	Rozszerzona nazwa konkursu	Kto może składać projekty badawcze	Czas realizacji projektu badawczego	Minimalna i maksymalna wartość projektu badawczego	Unormowania dodatkowe
Fuga	konkurs na staże krajowe po uzyskaniu stopnia naukowego doktora	<ul style="list-style-type: none"> osoby fizyczne, które w ciągu 5 lat przed wystąpieniem z wnioskiem uzyskały stopień naukowy doktora⁸ i chcą podjąć pracę w jednostce badawczej znajdującej się w innym województwie osoby nieposiadające stopnia naukowego doktora, o ile stan zaawansowania rozprawy doktorskiej pozwała na uzyskanie przez nie stopnia doktora w terminie sprecyzowanym w ogłoszeniu o konkursie⁹ 	minimalny czas realizacji: 12 m-cy, maksymalny czas realizacji: 36 m-cy	wysokość wyngrodzenia w ramach stażu podoktorskiego: <ul style="list-style-type: none"> 9 tys. zł / m-c (od 1 do 12 m-cy trwania stażu)¹⁰, 10 tys. zł / m-c (od 13 do 24 m-cy trwania stażu), 11 tys. zł / m-c (od 25 do 36 m-cy trwania stażu) jednostka przyjmująca może otrzymać środki na wykonanie przez wnioskodawcę badań naukowych ¹¹ : <ul style="list-style-type: none"> do 24 tys. zł (w ramach paneli HS), do 72 tys. zł (w ramach paneli NZ I ST) na każde pełne 12 m-cy odbywania przez wnioskodawcę stażu podoktorskiego jednostka przyjmująca otrzymuje 1 tys. zł brutto / m-c na każdego stażystę w celu zorganizowania mu stanowiska pracy (udostępnienie pomieszczeń, aparatury, obsługi finansowo-administracyjnej)	<ul style="list-style-type: none"> celem jest promowanie mobilności wśród naukowców oraz zachęcanie do nawiązywania współpracy z krajowymi jednostkami badawczymi badania planowane do przeprowadzenia w ramach otrzymanego stażu mają charakter badań podstawowych wskazanie opiekuna naukowego w jednostce przyjmującej zgoda jednostki przyjmującej¹² na odbycie stażu (w formie oświadczenia) stażysta jest zatrudniany na pełnym etacie w jednostce przyjmującej (w jednostce macierzystej musi albo zrezygnować z zatrudnienia, albo otrzymać urlop bezpłatny na czas realizacji stażu) wnioskodawca nie jest kierownikiem projektu badawczego zzonego w innych konkursach NCN lub w projekcie badawczym NCN realizowanym w trakcie trwania stażu podoktorskiego termin rozpoczęcia stażu podoktorskiego powinien mieścić się w okresie od 1 września do 1 listopada 2013 r. włącznie¹³ stażysta może w okresie odbywania stażu wystąpić z wnioskiem o finansowanie projektu badawczego przez NCN pod warunkiem rezygnacji z wynagrodzenia w tym projekcie (w okresie odbywania stażu) <ul style="list-style-type: none"> co najmniej dwa listy referencyjne w języku polskim lub angielskim kopie dyplomu lub potwierdzenia uzyskania stopnia naukowego doktora lub oświadczenie promotora pracy doktorskiej albo zaświadczenie właściwej jednostki naukowej o przewidywanym terminie nadania stopnia naukowego doktora (dotyczy osób, które mają zaawansowaną rozprawę doktorską zgodnie z pkt. 1.3. ogłoszenia o konkursie Fuga 2) aktualną wersję rozprawy doktorskiej w formie załącznika elektronicznego

Nazwa konkursu	Rozszerzona nazwa konkursu	Kto może składać projekty badawcze	Czas realizacji projektu badawczego	Minimalna i maksymalna wartość projektu badawczego	Unormowania dodatkowe
Symfonia	konkurs na międzydziedzinowe projekty badawcze	jednostka naukowa lub konsorcjum naukowe (wnioskodawcy) kierownikiem międzydziedzinowego projektu może być osoba ze stopniem co najmniej doktora, która w przeciągu ostatnich 10 lat przed datą wystąpienia z wnioskiem kierowała realizacją co najmniej dwóch projektów badawczych wyłonionych na drodze ogólnokrajowych lub międzynarodowych konkursów	minimalny czas realizacji: 36 m-cy, maksymalny czas realizacji: 60 m-cy ¹⁴	od 2 do 7 mln zł	<p>Unormowania dodatkowe</p> <ul style="list-style-type: none"> międzydziedzinowe projekty badawcze muszą obejmować przynajmniej dwa spośród wymienionych obszarów: nauki humanistyczne, społeczne i o sztuce, nauki o życiu, nauki ścisłe i techniczne cel: realizacja międzydziedzinowych badań podstawowych prowadzonych przez współpracujące ze sobą zespoły naukowe i indywidualnych badaczy, które służą rozwiązywaniu ważnych problemów naukowych w jednym obszarze przy wykorzystaniu instrumentarium dostępnego w ramach innego obszaru oprócz kierownika projektu mogą występować również: <ul style="list-style-type: none"> kierownicy zespołów naukowych indywidualni uczeni (niezatrudnieni w żadnym z wnioskujących podmiotów), którzy mogą być liderami polskich lub zagranicznych zespołów naukowych łącznie liczba kierowników i partnerów nie może przekraczać czterech tworzenie nowych, pełnoetatowych miejsc pracy dla przynajmniej dwóch osób ze stopniem naukowym doktora (stanowiska typu post-doc) oraz przynajmniej czterech doktorantów koszty pośrednie nie mogą przekraczać 20% wnioskowanych kosztów bezpośrednich z wyłączeniem kosztów aparatury do wniosku należy dołączyć: <ul style="list-style-type: none"> szczegółowy opis projektu badawczego w języku angielskim (do 30 stron) porozumienie o współpracy przy realizacji międzydziedzinowego projektu badawczego (wnioskodawca – jednostka naukowa) lub umowę o utworzenie konsorcjum (wnioskodawca – konsorcjum) listy intencyjne partnera/ów zaangażowanych do projektu

¹ Do tego okresu nie wlicza się urlopów macierzyńskich lub wychowawczych przyznawanych na zasadach sprecyzowanych w Kodeksie pracy.

² Do tego okresu nie wlicza się urlopów macierzyńskich lub wychowawczych przyznawanych na zasadach sprecyzowanych w Kodeksie pracy.

³ W pierwszym etapie zapewnione jest finansowanie na okres 36 m-cy realizacji projektu. Warunkiem przedłużenia finansowania o dalsze 24 m-ce jest pozytywna ocena realizacji projektu w okresie pierwszych 30 m-cy dokonana przez zespół ekspertów.

⁴ Jak wyżej.

⁵ Por. http://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/uchwaly-rady/2012/uchwala100_2012-zal1.pdf [dostęp: 10 stycznia 2013 r.].

6 Por. wysokość kwot zryczałtowanych przyznawanych na pokrycie wydatków związanych z podróżami z podróżyami osoby odbywającej staż w zagranicznym ośrodku naukowym w ramach konkursu Etiuda 1, http://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/uchwaly-rady/2012/uchwala100_2012-zal2.pdf [dostęp: 12 stycznia 2013 r.].

7 Dla konkursu Etiuda 1 ogłoszonego w dniu 15 grudnia 2012 r.

8 Do tego okresu nie wlicza się urlopów macierzyńskich lub wychowawczych przyznawanych na zasadach sprecyzowanych w Kodeksie pracy.

9 W przypadku konkursu Fuga 2 jest to do dnia 30 czerwca 2013 r.

10 Wymienione kwoty (9 tys. zł, 10 tys. zł i 11 tys. zł) obejmują wszystkie obowiązujące obciążenia, które zostały narzucone na pracodawcę z tytułu zatrudnienia stażysty, składki i podatek potrącane z wynagrodzenia stażysty oraz jego uposażenie netto. Por. *Ogłoszenie w sprawie konkursu FUGA 2*, <http://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/fuga-15-12-2012> [dostęp: 12 stycznia 2013 r.].

11 Np. pokrycie kosztów uczestnictwa w konferencjach naukowych, zakupu książek, odczynników i materiałów, drobnego sprzętu komputerowego, laboratoryjnego, biurowego, kosztów zlecanych usług obcych. Z tych środków wnioskodawca nie może pobierać dodatkowego wynagrodzenia. Por. *Ogłoszenie w sprawie konkursu FUGA 2*, <http://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/fuga-15-12-2012> [dostęp: 12 stycznia 2013 r.].

12 Musi ona spełniać wszystkie wymienione warunki: znajduje się w innym województwie niż to, w którym wnioskodawca ukończył lub odbywa studia trzeciego stopnia (studia doktoranckie); nie jest zlokalizowana w województwie, w którym znajduje się ośrodek akademicki; w którym wnioskodawca uzyskał lub uzyska stopień naukowy doktora; nie jest zlokalizowana w województwie, w którym wnioskodawca jest zatrudniony na podstawie umowy o pracę; nie była miejscem zatrudnienia wnioskodawcy na podstawie umowy o pracę w okresie po 15 marca 2009 r. Por. *Ogłoszenie w sprawie konkursu FUGA 2*, <http://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/fuga-15-12-2012> [dostęp: 12 stycznia 2013 r.].

13 Dla konkursu Fuga 2 ogłoszonego w dniu 15 grudnia 2012 r.

14 W pierwszym etapie zapewnione jest finansowanie na okres 36 m-cy realizacji projektu. Warunkiem przedłużenia finansowania o dalsze 24 m-ce jest pozytywna ocena realizacji projektu w okresie pierwszych 30 m-cy dokonana przez zespół ekspertów.

Źródło: na podstawie *Narodowe Centrum Nauki. Wspieramy polską naukę, materiały promocyjne*, Kraków 2012, s. 10–13, oraz informacji dostępnych na stronie internetowej Narodowego Centrum Nauki.

Procedura oceny wniosków składanych do Narodowego Centrum Nauki

Wnioski są składane w odpowiedzi na konkursy ogłaszane przez Narodowe Centrum Nauki, których harmonogram znajduje się na stronie internetowej NCN¹⁵. Zgodnie z art. 29 ustawy o NCN wniosek składa się w języku polskim i w języku angielskim. Wnioskodawca jest zobligowany do zarejestrowania się w systemie OSF (Obsługa Strumieni Finansowania) i wypełnienia odpowiedniego formularza wniosku. Kluczową rolę odgrywa wybór panelu dziedzinowego, do którego składany jest wniosek. Rada Narodowego Centrum Nauki wyodrębniła 25 paneli dziedzinowych, które pokrywają tematycznie cały obszar badań naukowych (tabela 2).

Tabela 2. Panele dziedzinowe Narodowego Centrum Nauki

Panele Narodowego Centrum Nauki*
<p align="center">Nauki humanistyczne, społeczne i o sztuce (6 paneli)</p> <p>HS 1 – Fundamentalne pytania o naturę człowieka i otaczającej go rzeczywistości HS 2 – Kultura i twórczość kulturowa HS 3 – Wiedza o przeszłości HS 4 – Jednostka, instytucje, rynki HS 5 – Normy i władza HS 6 – Człowiek i życie społeczne</p>
<p align="center">Nauki ścisłe i techniczne (10 paneli)</p> <p>ST 1 – Nauki matematyczne ST 2 – Podstawowe składniki materii ST 3 – Fizyka fazy skondensowanej ST 4 – Chemia analityczna i fizyczna ST 5 – Synteza i materiały ST 6 – Informatyka i technologie informacyjne ST 7 – Inżynieria systemów i telekomunikacji ST 8 – Inżynieria procesów i produkcji ST 9 – Astronomia i badania kosmiczne ST 10 – Nauki o Ziemi</p>
<p align="center">Nauki o życiu (9 paneli)</p> <p>NZ 1 – Podstawowe procesy życiowe na poziomie molekularnym NZ 2 – Genetyka, genomika NZ 3 – Biologia na poziomie komórki NZ 4 – Biologia na poziomie tkanek, narządów, organizmów NZ 5 – Choroby niezakaźne ludzi i zwierząt NZ 6 – Immunologia i choroby zakaźne ludzi i zwierząt NZ 7 – Zdrowie publiczne NZ 8 – Podstawy wiedzy o życiu na poziomie środowiskowym NZ 9 – Podstawy stosowanych nauk o życiu</p>

* Nazwy paneli uzupełnione są o pomocnicze określenia identyfikujące (POI), których liczba różni się w zależności od konkretnego panelu.

Źródło: na podstawie załącznika nr 1 do uchwały Rady NCN nr 97/2012 z 13 grudnia 2012 r.

¹⁵ Por. *Harmonogram konkursów*, <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/konkursy/harmonogram> [dostęp: 17 maja 2013 r.].

Wszystkie wnioski składane do NCN muszą spełniać podstawowe warunki, które zostały zaprezentowane w ramce poniżej.

Podstawowe warunki, jakie muszą spełniać wnioski składane do Narodowego Centrum Nauki

1. Wniosek powinien dotyczyć **badania podstawowych**, których definicja znajduje się w art. 2 ust. 3 pkt a u.z.f.n.
2. Zadania badawcze objęte wnioskiem **nie mogą być finansowane z innych źródeł**.
3. Wnioskodawcami mogą być:
 - a) jednostki naukowe,
 - b) konsorcja naukowe,
 - c) sieci naukowe i jednostki organizacyjne uczelni niebędące podstawowymi jednostkami organizacyjnymi,
 - d) centra naukowo-przemysłowe,
 - e) centra naukowe Polskiej Akademii Nauk, centra naukowe uczelni,
 - f) biblioteki naukowe,
 - g) przedsiębiorcy mający status centrum badawczo-rozwojowego w rozumieniu ustawy z 30 maja 2008 r. o niektórych formach wspierania działalności innowacyjnej,
 - h) jednostki organizacyjne mające osobowość prawną i siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
 - i) osoby fizyczne,
 - j) przedsiębiorcy prowadzący badania naukowe w innej formie organizacyjnej, chyba że warunki szczegółowe konkursu stanowią inaczej.
4. Jeżeli w ramach konkursu jest dopuszczalny zakup aparatury naukowo-badawczej, to cena jednostkowego aparatu naukowo-badawczego **nie może przekraczać wartości** odpowiednio:
 - **150 000 zł** w dziale nauk humanistycznych, społecznych i o sztuce,
 - **500 000 zł** w dziale nauk ścisłych i technicznych oraz w dziale nauk o życiu.
5. Koszty pośrednie realizacji projektu **nie mogą przekraczać 30%*** zaplanowanych kosztów bezpośrednich, z wyłączeniem kosztów aparatury. W trakcie realizacji projektu wysokość kosztów pośrednich **nie może ulec zwiększeniu**.

* Wyjątkiem jest konkurs Symfonia, gdzie koszty pośrednie nie mogą przekraczać 20% kosztów bezpośrednich z wyłączeniem kosztów aparatury.

Źródło: jak pod wykresem 1, s. 9.

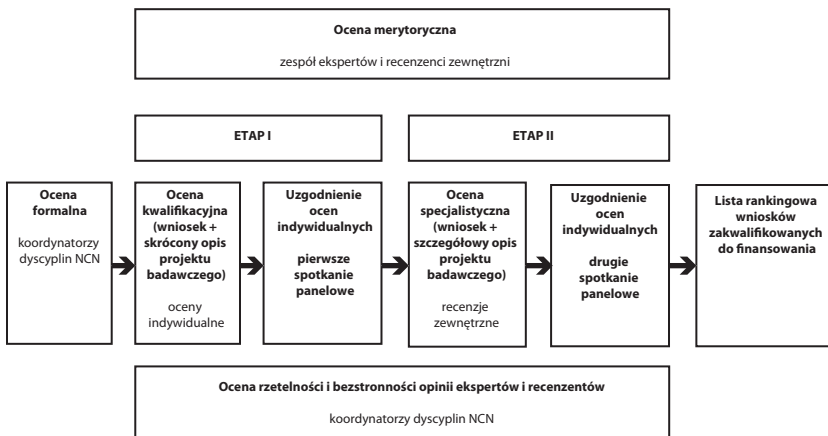
Dodatkowo wnioskodawcy muszą pamiętać, że każdy konkurs ma specyficzne szczegółowe wytyczne i unormowania, które są każdorazowo precyzowane w ogłoszeniach publikowanych na stronie <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/konkursy>.

Przed datą zakończenia naboru należy przesłać wniosek do Narodowego Centrum Nauki zarówno w wersji elektronicznej (przez system OSF), jak również papierowej¹⁶.

Aby otrzymać finansowanie, każdy złożony w NCN wniosek musi przejść tę samą ścieżkę oceny (por. wykres 2).

¹⁶ Szczegółowe informacje na temat przesyłania wniosków znajdują się w ogłoszeniach o konkursie oraz w *Regulaminie przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych, staży po uzyskaniu stopnia naukowego doktora oraz stypendiów doktorskich*, załącznik nr 3 do uchwały Rady NCN nr 22/2013 z 14 lutego 2013 r.

Wykres 2. Proces oceny wniosków w Narodowym Centrum Nauki



Źródło: jak pod wykresem 1, s. 18.

Koordynatorzy dyscyplin dokonują formalnej oceny wniosków, która polega na weryfikacji kompletności złożonego wniosku oraz spełnienia przez niego wymogów sprecyzowanych w ogłoszeniu o konkursie.

Po pozytywnym przejściu oceny formalnej wniosek jest kierowany do oceny merytorycznej, która przebiega dwuetapowo i oparta jest na systemie *peer review*, zgodnie z którym dany projekt oceniany jest przez wybranych recenzentów będących specjalistami w danej dziedzinie. Ta metoda oceny jakości przedłożonej koncepcji badawczej jest z powodzeniem realizowana przez instytucje grantodawcze i czasopisma naukowe¹⁷. Istnieje kilka odmian tego systemu oceny, przy wyróżnianiu których bierze się pod uwagę jawność zarówno osoby ocenianej, jak i oceniającej¹⁸:

- pojedyncza ślepa recenzja (*single-blind review*) – autor artykułu, projektu badawczego jest znany recenzentom, którzy z kolei pozostają anonimowi,
- podwójna ślepa recenzja (*double-blind review*) – tożsamość autora artykułu, projektu badawczego jest nieznana osobom go oceniającym, podobnie jak nieujawniane są nazwiska recenzentów,

¹⁷ Po raz pierwszy ten system oceny artykułów naukowych został wprowadzony w czasopiśmie „Medical Essays and Observations” wydawanym przez Towarzystwo Królewskie w Edynburgu począwszy od 1731 roku. Por. A. Birukou et al., *Alternatives to peer review: novel approaches for research evaluation*, „Frontiers in Computational Neuroscience” 2001, vol. 5, s. 2.

¹⁸ *Ibidem*, s. 1.

- jawna recenzja (*open peer review*) – nazwiska osób oceniających i ocenianych są znane.

W NCN zastosowano pierwszy rodzaj recenzji (pojedyncza ślepa recenzja), między innymi z uwagi na fakt, że istotną komponentą ewaluacji projektu jest ocena dorobku naukowego jego kierownika (której waga w niektórych konkursach dochodzi nawet do 50% – np. Maestro), a ujawnienie wnioskodawcy nazwiska oceniającego jest niemożliwe ze względu na art. 15 ust. 3 u.z.f.n.

W pierwszej fazie każdy wniosek wysyłany jest do dwóch członków powołanego na dany konkurs zespołu ekspertów, którzy na podstawie informacji zawartych we wniosku oraz skróconego opisu projektu¹⁹ sporządzają oceny indywidualne. Następnie na pierwszym posiedzeniu zespołu ekspertów dokonywane są – w wyniku dyskusji – uzgodnienia ocen wszystkich analizowanych wniosków. Efektem prac zespołu ekspertów jest sklasyfikowanie wniosków i skierowanie do drugiego etapu oceny merytorycznej tych znajdujących się na najwyższych pozycjach listy rankingowej, których: *łączna kwota planowanych nakładów nie powinna przekraczać dwukrotnej wysokości środków finansowych przeznaczonych przez Radę na realizację projektów w ramach danego panelu lub grup paneli w ramach komisji Rady*²⁰. Podczas drugiego etapu oceny merytorycznej zakwalifikowane wnioski są wysyłane do recenzentów zewnętrznych²¹, którzy na podstawie informacji zawartych we wniosku oraz szczegółowego opisu projektu²² wykonują ocenę specjalistyczną. Podczas drugiego posiedzenia zespołu ekspertów formułowana jest lista rankingowa wniosków zakwalifikowanych do finansowania. Sporządzana jest ona w wyniku toczących się podczas spotkania panelowego merytorycznych dyskusji. Lista rankingowa jest przyjmowana przez zespół ekspertów w drodze głosowania.

Podczas dwóch etapów oceny merytorycznej koordynatorzy dyscyplin dokonują analizy rzetelności i bezstronności przygotowywanych opinii zarówno przez ekspertów, jak i recenzentów zewnętrznych.

Zgodnie z art. 11 ust. 4 ustawy o NCN dyrektor NCN zatwierdza przedłożone przez koordynatora dyscyplin listy rankingowe.

¹⁹ Opracowanego w języku polskim i liczącego do 5 stron standardowego maszynopisu.

²⁰ Por. *Regulamin przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych*, op. cit., s. 4.

²¹ Narodowe Centrum Nauki dąży do stałego zwiększania liczby recenzentów zagranicznych oceniających wnioski na II etapie.

²² Sporządzonego w języku angielskim i liczącego do 15 stron standardowego maszynopisu.

Tabela 3. Kryteria obowiązujące przy ocenie wniosków w konkursach ogłaszanych przez koordynatorów dyscyplin

Kryterium	Opus	Preludium	Sonata	Sonata bis	Maestro	Harmonia	Symfonia
spełnianie kryterium badań podstawowych	x	x	x		x	x	x
spełnianie kryterium międzydziedzinowego charakteru projektu							x
poziom naukowy badań lub zadań przewidzianych do realizacji	x	x	x	x	x	x	x
nowatorski charakter problemu naukowego	x	x	x	x	x	x	x
wpływ realizacji projektu badawczego na rozwój dyscypliny naukowej	x	x	x	x	x	x	
wpływ realizacji projektu badawczego na rozwój obszarów badawczych							x
osiągnięcia naukowe	zespół wykonawców	kierownika projektu oraz opiekuna naukowego lub promotora	kierownika projektu	kierownika projektu	kierownika projektu	kierownika projektu oraz partnera zagranicznego	kierownika projektu, kierowników zespołów naukowych oraz partnerów projektu
ocena wykonania przez kierownika projektów badawczych uprzednio finansowanych ze środków finansowych na naukę	x		x	x	x	x	x
zasadność planowanych kosztów w stosunku do przedmiotu i zakresu badań	x	x	x	x	x	x	x
ocena możliwości realizacji wnioskowanego projektu	x	x	x	x	x	x	x
zaangażowanie podmiotu, w którym będzie realizowany projekt			x	x			
znaczenie współpracy międzynarodowej dla realizacji projektu oraz ocena korzyści z niej wynikających						x	
właściwy dobór uczestników projektu							x

Źródło: na podstawie materiałów dostępnych na stronie internetowej Narodowego Centrum Nauki.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że ocena wniosków przez ekspertów i recenzentów zewnętrznych dokonywana jest na podstawie wytycznych opracowanych przez Radę NCN zawartych w *Regulaminie przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych* przyjętym uchwałą Rady NCN nr 12/2011 z 10 marca 2011 r., ze zm. Z kolei, na mocy art. 30 ust. 3 ustawy o NCN, dyrektor określa szczegółowy tryb sporządzania ocen wniosków przez zespoły ekspertów²³.

System oceny typu *peer review* nie jest doskonały, ale nawet gdyby taki powstał, nie usatysfakcjonowałby wszystkich? Jak każdy system zawiera w sobie komponenty, które funkcjonują poprawnie, jak i takie, które mogą w pewnym stopniu zaburzyć jego działalność. Z pewnością jest to system dynamiczny, w tym sensie, że na bieżąco należy rozwiązywać pojawiające się problemy lub trudności, np. wyszukiwanie recenzentów w wąskich tematycznie obszarach badawczych, rezygnacja z wykonywania opinii „w ostatniej chwili”.

W przypadku NCN pojawia się zarzut, że na pierwszym etapie oceny opinie mają charakter mniej specjalistyczny, ale wynika to tylko z braku zrozumienia całego systemu ewaluacji. Rezultatem pierwszego etapu jest wybranie przez zespół ekspertów pewnej grupy wniosków i skierowanie ich do recenzji specjalistycznej. Jak wskazują badania, mimo że opinie ekspertów mogą się różnić w zależności od tego, jaką dyscypliną badawczą się oni zajmują, niemniej są w stanie dojść do konsensusu w kluczowej sprawie: czy dany projekt badawczy ma „potencjał” czy nie²⁴. Należy tutaj również pamiętać, że podczas spotkania panelowego obowiązują pewne reguły wzajemnego postępowania, a uczestniczący w nim eksperci uzgadniają wspólne stanowisko na podstawie przyjętych standardów. Prowadzony dialog między ekspertami – mający nieraz burzliwy przebieg – sprzyja tworzeniu się kultury wzajemnego zaufania oraz poszanowania odrębności poszczególnych dyscyplin naukowych.

Uczestnictwo w panelu wymaga od wszystkich biorących w nim udział stron²⁵ bardzo dużego wysiłku intelektualnego: spotkania, podczas których omawiane są wszystkie wnioski, trwają przeważnie dwa dni, nierzadko kończąc się w późnych godzinach popołudniowych albo wieczornych. Każdy ekspert wypowiada się co najmniej o kilku lub kilkunastu wnio-

²³ Przyjmowany jest on w drodze zarządzenia dyrektora Narodowego Centrum Nauki.

²⁴ Por. A. Birukou et. al., *Alternatives to peer review*, *op. cit.*, s. 3.

²⁵ Mowa jest tu przede wszystkim o ekspertach. Oprócz nich w panelu uczestniczy: koordynator dyscyplin (organizujący i prowadzący spotkanie, bez prawa głosu) oraz dwóch protokolantów z ramienia NCN.

Tabela 4. Kryteria oceny w konkursie Fuga i Etiuda

Fuga (staże podoktorskie)	Etiuda (stypendia doktorskie)
<ul style="list-style-type: none"> • spełnianie kryterium badań podstawowych • dotychczasowe osiągnięcia naukowe wnioskodawcy • wartość naukowa planowanych badań ze szczególnym uwzględnieniem wpływu odbycia stażu na rozwój kariery naukowej wnioskodawcy • zgodność długości stażu z planowanym harmonogramem badań naukowych • ranga naukowa przyjmującej jednostki naukowej, w tym dorobek naukowy opiekuna naukowego wnioskodawcy • zasadność odbycia stażu, w tym trafność wyboru jednostki naukowej 	<ul style="list-style-type: none"> • spełnianie przez prowadzone badania naukowe kryterium badań podstawowych • stopień zaawansowania rozprawy doktorskiej • wartość naukowa prowadzonych badań • dotychczasowa działalność naukowa kandydata • udział kandydata w stażach naukowych krajowych i zagranicznych • wykaz publikacji w czasopiśmie o zasięgu krajowym lub zagranicznym • wystąpienia kandydata na konferencjach krajowych i zagranicznych • udział kandydata w projektach badawczych • uzyskane nagrody i stypendia • zasadność wyboru zagranicznego ośrodka naukowego

Źródło: na podstawie *Narodowe Centrum Nauki. Wspieramy polską naukę*, materiały promocyjne, Kraków 2012, s. 14, oraz informacji dostępnych na stronie internetowej Narodowego Centrum Nauki.

skach, mając świadomość, że pozostali członkowie panelu mogą zareagować na wygłaszane przez niego opinie. Stąd panel działa również jako swoisty instrument służący wzajemnej kontroli dokonywanej w gronie ekspertów²⁶.

Przy ocenie wniosków uwzględniane są kryteria wymienione w art. 30 pkt 1 ustawy o NCN. Są to:

- poziom naukowy badań lub zadań przewidzianych do realizacji,
- nowatorski charakter problemu naukowego, którego rozwiązanie jest proponowane,
- osiągnięcia naukowe zespołu wykonawców,
- zasadność planowanych kosztów w stosunku do przedmiotu i zakresu badań,
- wpływ realizacji projektu badawczego na rozwój dyscypliny naukowej,
- ocenę wykonania przez wnioskodawcę projektów badawczych uprzednio finansowanych ze środków finansowych na naukę²⁷.

Rada NCN może dla danego konkursu ustanowić dodatkowe kryteria oceny projektu. I tak są nimi np. spełnianie kryterium badań podstawowych (w formie zero-jedynkowej: tak lub nie) czy możliwość realizacji wnioskowanego projektu.

²⁶ Zob. szerzej M. Lamont, *How Professors Think*, op. cit.

²⁷ Kryterium to nie dotyczy konkursu Preludium.

Szczegółowe kryteria oceny w przypadku konkursów ogłaszanych przez koordynatorów dyscyplin zaprezentowano w tabeli 3.

Odmienne kształtują się kryteria oceny w przypadku dwóch konkursów: Fuga i Etiuda, które są – zgodnie z art. 18 pkt 5 ustawy o NCN – ogłaszane przez Radę NCN (por. tabela 4).

Bilans dotychczasowej działalności Narodowego Centrum Nauki

Niektóre rozwiązania przyjęte w Narodowym Centrum Nauki są wzorowane na tych wypracowanych w europejskich czy amerykańskich instytucjach grantowych (European Research Council, National Science Foundation). Zostanie to zaprezentowane poniżej w krótkiej charakterystyce tych dwóch agencji. Należy jednak pamiętać, że nie jest to wierne przeniesienie stosowanych przez nie praktyk, ale przede wszystkim ich dostosowanie do specyficznych uwarunkowań krajowych i obowiązujących unormowań prawnych.

European Research Council finansuje badania pionierskie we wszystkich dziedzinach nauki, które niejednokrotnie mogą być obciążone wysokim stopniem ryzyka, ale których znaczenie dla rozwoju gospodarki oraz społeczeństwa jest nie do przecenienia. Aktualna oferta ERC obejmuje pięć typów konkursów²⁸:

- *ERC Starting Grants* – granty w wysokości do 2 mln euro, dla osób, które uzyskały stopień naukowy doktora 2–7 lat wcześniej, przyznawane na okres do 5 lat,
- *ERC Advanced Grants* – granty w wysokości do 3,5 mln euro, dla wybitnych naukowców, którzy są naukowymi liderami w swojej dziedzinie, przyznawane na okres do 5 lat,
- *ERC Consolidators Grants* – granty w wysokości do 2,75 mln euro, dla osób, które uzyskały stopień naukowy doktora 7–12 lat wcześniej, przyznawane na okres do 5 lat,
- *ERC Synergy Grants* – program pilotażowy dla małych grup badawczych mających osiągnięcia naukowe, finansowanie w wysokości do 15 mln euro przyznawane na okres do 6 lat,
- *ERC Proof of Concept* – tylko dla posiadaczy grantów ERC, finansowanie do 150 tys. euro przyznawane na okres do 12 miesięcy, celem jest ułatwienie wprowadzenia rozwiązań (wypracowanych w ramach grantu ERC) na rynek, ich komercjalizacja.

²⁸ Zob. szerzej <http://erc.europa.eu/funding-schemes> [dostęp: 25 maja 2013 r.].

W ERC wnioski rozpatrywane są w systemie panelowym (dwa etapy) przez zespoły ekspertów. Główny nacisk w procesie oceny kładzie się na spełnianie przez wniosek kryterium doskonałości naukowej (*excellence*).

National Science Foundation zostało powołane do finansowania badań podstawowych we wszystkich dziedzinach, z wyjątkiem nauk medycznych (tutaj agencją odpowiedzialną za przyznawanie środków finansowych jest National Institute of Health – NIH). Oprócz standardowej oferty konkursowej²⁹ NSF kładzie nacisk na wspieranie projektów interdyscyplinarnych realizowanych z wybranymi agencjami rządowymi. W agencji amerykańskiej proces oceny złożonych wniosków trwa około 6 miesięcy, a sam system ewaluacji jest podobny do tego realizowanego w ERC (powoływanie recenzentów zewnętrznych, zwoływanie paneli eksperckich oraz – w przypadku niektórych programów – organizowanie wizyt studyjnych). Oprócz kryterium wysokiej jakości przedstawionego zadania badawczego ocenie podlega w równej mierze wpływ, jaki dany projekt może wywrzeć na społeczeństwo, na rozwiązanie istniejących problemów np. natury gospodarczej. Rocznie NSF przyznaje około 11 tys. grantów, których średnia długość wynosi około 3 lat.

Interesująco przedstawiają się w tym miejscu statystyki na temat efektywności funkcjonowania polskiej, europejskiej i amerykańskiej agencji grantodawczej związane z liczbą rozpatrywanych wniosków przypadającą na jednego zatrudnionego pracownika.

Tabela 5. Zestawienie budżetu, zasobów ludzkich oraz liczby zgłoszonych wniosków w ERC, NSF oraz NCN*

	ERC	NSF	NCN
budżet agencji	1,65 mld	5,48 mld	203,35 mln
liczba pracowników	ok. 390	2100	100
liczba zgłoszonych wniosków	7898	42 000	9983
liczba wniosków przypadająca na 1 pracownika	20,3	20	99,8

* Dane za rok 2012. Budżet wszystkich agencji został podany w euro. Przyjęto średnioroczny kurs euro obowiązujący w roku 2012 zgodnie z wyliczeniami Narodowego Banku Polskiego: 1 euro = 4,18 zł. Budżet NSF został najpierw przeliczony na zł (zgodnie z średniorocznym kursem dolara obowiązującym w 2012 r.: 1 dolar USA = 3,26 zł), a następnie przeliczony na euro. Kursy średnie roczne euro i dolara, <http://www.nbp.pl/home.aspx?f=/statystyka/kursy.html> [dostęp: 27 maja 2013 r.].

Źródło: Autorka dziękuje za pomoc w zebraniu danych p. Sylwii Kosce z Zespołu ds. Współpracy Międzynarodowej oraz p. Tomaszowi Bzukale – kierownikowi Działu Spraw Organizacyjnych.

Budżet NCN w 2012 r. stanowił tylko 12% rocznego budżetu ERC oraz zaledwie 3,7% budżetu NSF przyznanego na 2012 r. Dla porównania na każ-

²⁹ Zob. szerzej <http://www.nsf.gov/funding/> [dostęp: 25 maja 2013 r.].

dego pracownika NCN przypada pięć razy więcej zgłoszonych wniosków do obsługi administracyjnej niż w agencjach europejskiej i amerykańskiej. Już tylko z tych danych można stwierdzić, że NCN jest jedną z bardziej efektywnych instytucji grantodawczych, mających do rozdysponowania stosunkowo małą liczbę środków finansowych.

W dotychczas rozstrzygniętych przez NCN konkursach zostało przyznanych 4360 grantów na łączną kwotę 1 537 175 905 zł³⁰. W czołówce plasują się podmioty zlokalizowane w województwach mazowieckim, małopolskim i wielkopolskim, natomiast ostatnie miejsca zajmują grantobiorcy z województw lubuskiego, podkarpackiego i opolskiego (por. tabele 6 i 7).

Z zaprezentowanych danych wynika, że zespoły badawcze pochodzące z tych trzech „najsilniejszych” województw skonsumowały około 64% środków przyznanych na badania podstawowe w latach 2011–2012, podczas gdy te z trzech „najsłabszych” nie zdołały pozyskać nawet 1 procenta. Ranking ten może stanowić ilustrację dla obecnego w naukach ekonomicznych modelu rozwoju, w myśl którego środki (finansowe, rzeczowe, ludzkie itp.) podążają w kierunku tych podmiotów, które już je posiadają. Innymi słowy, silni aktorzy przyciągają kolejne dobra, które zwiększają ogólny kapitał, jakim dysponują.

Tym, co przyświeca NCN, nie jest tylko rozdział publicznych pieniędzy przeznaczonych na finansowanie dobrych jakościowo badań naukowych. Chodzi również o osiągnięcie innego efektu o nastawieniu bardziej długoterminowym. Mowa jest tutaj o otwarciu „na świat” polskich naukowców i uprawianej przez nich nauki, szczególnie w tych dziedzinach lub grupach dyscyplin, gdzie ich głos jest stosunkowo słabo słyszalny. Służyć temu mają liczne narzędzia, których stosowanie może wśród tej grupy początkowo budzić opór. Zaliczyć do nich można między innymi kulturę przygotowania i pisanie wniosku (zarówno w języku polskim, jak i angielskim³¹) z myślą o potencjalnych ekspertach, którzy będą go oceniali. Wydaje się, że niekiedy wnioskodawcy o tym zapominają. Kolejnym instrumentem, bezpośrednio związanym z tym poprzednim, jest dążenie NCN do wysyłania wniosków zakwalifikowanych do II etapu oceny do recenzentów zagranicznych. Oczywiście nie można tutaj zapominać, że jest pewna grupa projektów, dla których trudno jest uzyskać opinię zagraniczną ze względu na jej ścisłe „nacechowanie lokalne”, ale z drugiej strony stale wzrasta liczba recenzji sporządzanych przez naukowców – obcokrajowców.

³⁰ Por. Zestawienie rankingowe grantobiorców Narodowego Centrum Nauki, <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/statystyki/rankingi> [dostęp: 19 stycznia 2013 r.].

³¹ Wymóg dwujęzyczności projektu narzuca ustawodawca w art. 29 ustawy o NCN.

Tabela 6. Zestawienie trzech województw, z których wybrano największą liczbę projektów i przyznano największą kwotę ich finansowania (w latach 2011–2012)

Województwo	Liczba wybranych projektów	Przyznana kwota	Procent przyznanej kwoty w stosunku do wartości wszystkich zakwalifikowanych do finansowania projektów w 16 województwach	Procent wybranych projektów w stosunku do wszystkich zakwalifikowanych do finansowania w 16 województwach
mazowieckie	1417	536 175 603 zł	34,88	32,50
małopolskie	810	291 188 525 zł	18,94	18,58
wielkopolskie	467	151 145 904 zł	9,83	10,71
razem	2694	842 510 032 zł		
Ogółem	4360	1 537 175 905 zł	63,66	61,79

Źródło: na podstawie Zestawienie województw Polski, uszeregowanych wg. liczby projektów zakwalifikowanych do finansowania oraz wysokości kwot finansowania przyznano w latach 2011–2012, <http://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/statystyki/2011-2012-wnioski-zakwalifikowane-wojewodztwa.pdf> [dostęp: 27 stycznia 2013 r.].

Tabela 7. Zestawienie trzech województw, z których wybrano najmniejszą liczbę projektów i przyznano największą kwotę ich finansowania (w latach 2011–2012)

Województwo	Liczba wybranych projektów	Przyznana kwota	Procent przyznanej kwoty w stosunku do wartości wszystkich zakwalifikowanych do finansowania projektów w 16 województwach	Procent wybranych projektów w stosunku do wszystkich zakwalifikowanych do finansowania w 16 województwach
lubuskie	11	3 168 180 zł	0,21	0,25
podkarpackie	15	4 585 297 zł	0,30	0,34
opolskie	16	4359620	0,28	0,37
razem	42	12 113 097 zł		
Ogółem	4360	1 537 175 905 zł	0,79	0,96

Źródło: jak pod tabelą 6.

Wszystkie opinie (zarówno te na pierwszym, jak i na drugim etapie oceny) mają dodatkową wartość, gdyż w każdym przypadku osoby ją sporządzające wskazują nie tylko na to, co w projekcie jest dobrze przygotowane, ale również na jego uchybienia natury merytorycznej, dając czasami wskazówki, w którą stronę kierownik projektu mógłby podążyć, aby uczynić swoje badania bardziej komplementarnymi i przekonującymi. Należy też wspomnieć o kolejnej wartości dodanej projektów, a mianowicie o nawiązywaniu kontaktów między polskimi oraz międzynarodowymi badaczami dokonywanymi podczas licznych konferencji, sympozjów, wyjazdów naukowych czy w procesie przygotowywania publikacji.

W procesie przyznawania grantów dla Narodowego Centrum Nauki liczy się przede wszystkim jakość. Stąd tak silnie wagowo plasuje się ocena samego projektu (30–40% w zależności od rodzaju konkursu) oraz jego kierownika (lub zespołu i/lub partnerów). Grant przyznany z NCN jest pewną marką otwierającą drzwi początkowo w krajowym, ale coraz częściej międzynarodowym świecie naukowym. To od kierownika projektu zależy, jak go wykorzysta i czy jego efekty potrafi przekuć na dalsze sukcesy na polu naukowym.

Kolejną wartością związaną z działalnością NCN może być rozbudzenie wśród polskich naukowców dążenia do aktywnego poszukiwania międzynarodowych kontaktów w celu zawiązywania interdyscyplinarnych grup badawczych. Mogą się one stać podwaliną pod tworzenie konsorcjów naukowych z silnym polskim komponentem (np. w postaci lidera) ubiegających się o międzynarodowe granty badawcze.

Celów, jakie wytyczyło sobie Narodowe Centrum Nauki, nie jest w stanie skutecznie wdrożyć samo Centrum i jego pracownicy. Istotne jest podejście zespołowe, dzięki któremu wytwarza się efekt synergii. Nieodzowne jest również zaangażowanie naukowców (odpowiedzialnych za stronę merytoryczną składanych projektów) oraz szeroko rozumianych działów administracyjnych w jednostkach naukowo-badawczych (czuwających nad techniczną stroną przygotowywanych wniosków czy administracyjno-finansową realizacją umów o granty), by wspólnymi siłami zrealizować hasło: „Gramy dla polskiej nauki”. To, w jakim stylu i z jakimi efektami będzie prowadzona ta „rozgrywka”, jest ważne w szeroko rozumianym ujęciu społecznym oraz ekonomicznym. W nauce, oprócz tworzenia nowej wiedzy, równie istotne jest jej rozpowszechnianie. Prezentowanie rezultatów prowadzonych prac badawczych może zostać z powodzeniem wykorzystane do rozwiązywania istniejących oraz pojawiających się problemów gospodarczych czy społecznych, na które obecnie nie ma skutecznego lekarstwa.

Bibliografia

- A. Birukou et al., *Alternatives to peer review: novel approaches for research evaluation*, „Frontiers in Computational Neuroscience” 2001, vol. 5.
- European Research Council, <http://erc.europa.eu/about-erc/history>.
- Harmonogram konkursów*, <http://www.ncn.gov.pl/finansowanie-nauki/konkursy/harmonogram>.
- A. Jajszczyk, *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „INFOS. Zagadnienia Społeczno-gospodarcze” 2008 nr 9.
- M. Lamont, *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgement*, Harvard University Press 2009.
- Lista członków zespołów ekspertów oceniających wnioski w konkursach NCN w 2012 r.* <http://www.ncn.gov.pl/aktualnosci/2012-12-21-lista-ekspertow-ncn-2012>.
- Narodowe Centrum Nauki. Wspieramy polską naukę*, materiały promocyjne, Kraków 2012.
- National Science Foundation, <http://www.nsf.gov/about/>.
- Ogłoszenie w sprawie konkursu FUGA 2*, <http://www.ncn.gov.pl/ogloszenia/konkursy/fuga-15-12-2012>.
- Podstawy organizacji i zarządzania. Podejście i koncepcje badawcze*, A. Stabryła (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2012.
- Regulamin przyznawania środków na realizację zadań finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki w zakresie projektów badawczych, staży po uzyskaniu stopnia naukowego doktora oraz stypendiów doktorskich*, załącznik nr 3 do uchwały Rady NCN nr 22/2013 z dnia 14 lutego 2013 r.
- Ustawa z 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki, Dz.U. nr 96, poz. 615.
- Załącznik nr 1 do uchwały Rady NCN nr 97/2012 z 13 grudnia 2012 r.
- Zestawienie województw Polski, uszeregowanych wg liczby projektów zakwalifikowanych do finansowania oraz wysokości kwot finansowania przyznanego w latach 2011–2012*, <http://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/statystyki/2011-2012-wnioski-zakwalifikowane-wojewodztwa.pdf>.

Marcin Dąbrowski*

E-learning w szkolnictwie wyższym

E-learning in higher education in Poland: The article looks at e-learning, i.e. the use of electronic media, information and communication technologies in education. The author claims that the Polish universities need to develop this educational approach in order to respond to students' needs and become competitive. The author presents current trends related to e-learning, Polish legal basis for e-learning, as well as potentials and barriers to its development.

Słowa kluczowe: *e-learning, nowoczesna edukacja, organizacja kształcenia na odległość, Polska, szkolnictwo wyższe*

Keywords: *e-learning, modern education, distance education management, Poland, higher education*

* Dyrektor Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, prezes Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego; e-mail: marcin.dabrowski@sgh.waw.pl.

Wstęp

E-learning staje się coraz bardziej istotną formą kształcenia akademickiego na świecie. Szkoły wyższe unowocześniają swoją ofertę dydaktyczną, odpowiadając na rosnące potrzeby studentów, jak również poszukując przewagi konkurencyjnej w swoim otoczeniu oraz na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Polskie uczelnie nie mogą pozostać bierne wobec tych trendów, a system szkolnictwa wyższego musi tworzyć podstawy prawne umożliwiające dynamiczny rozwój nowoczesnych form kształcenia i zbliżanie się do pozycji wiodących uniwersytetów na świecie. Celem autora artykułu jest przedstawienie oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych względem nowoczesnych form kształcenia oraz prezentacja stanu prawnego i zasad organizacji *e-learningu* w polskim szkolnictwie wyższym.

Oczekiwania wobec *e-learningu*

Rozwój nowoczesnego społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy jak również wynikająca z tych przeobrażeń coraz bardziej powszechna obecność nowoczesnych technologii w życiu zawodowym i prywatnym mają znaczny wpływ na sektor edukacji formalnej, w szczególności na poziomie kształcenia akademickiego. Choć *e-learning* w krajowym szkolnictwie wyższym nie jest zjawiskiem obcym, można zakładać, iż ewolucja kształcenia akademickiego za sprawą nowoczesnych technologii dopiero nas czeka. Od przeszło dekady *e-learning* stosowany jest na szerszą lub węższą skalę w większości szkół wyższych w Polsce. Na poszczególnych uczelniach spotkać się można z różnorodnymi praktykami: od systemowej integracji *e-learningu* z ofertą kształcenia, poprzez stwarzanie nauczycielom przyjaznych warunków do swobodnego stosowania metod i technik kształcenia na odległość, po indywidualne starania entuzjastów, będących jednocześnie prekursorami i orędownikami e-edukacji w macierzystych ośrodkach, którzy przekonują stopniowo współpracowników i władze uczelni do aktywnego zainteresowania się e-edukacją. Spoglądając na ten stan rzeczy całościowo, trudno go uznać za zadowalający, a więc taki, który charakteryzowałby nowoczesną dydaktykę, w pełni wykorzystującą możliwości stwarzane przez technologię a zarazem adekwatną do potrzeb społeczności uczących się. Potrzeby te zmieniają się wraz z napływem na studia pokolenia, które w coraz większym stopniu rozwija się i uczy poza formalnym systemem szkolnym, korzystając z powszechnej dostępności technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ma to znaczny wpływ na sposób percepcji świata przez młode pokolenie oraz na preferowane przez nie formy przyswajania nowej wiedzy i kształtowania umiejętności. Wraz z rosnącymi oczekiwaniami odbiorców usług edukacyjnych presja zmian technologicznych wymusi na sektorze szkolnictwa wyższego znacznie szersze otwarcie się na nowoczesne formy kształcenia.

Uwarunkowania rozwoju e-edukacji

Obserwując dynamikę rozwoju stosowania metod i technik kształcenia na odległość w Polsce w ciągu ostatnich lat, należy stwierdzić, że po pierwszym okresie wzmożonego zainteresowania e-edukacją obecnie szkolnictwo wyższe przeszło do tzw. fazy stabilizacji, nie osiągając jednocześnie skali działania oczekiwanej na tym etapie, tj. porównywalnej z osiągnięciami uczelni w większości innych krajów wysoko rozwiniętych¹. Szczegól-

¹ Biorąc pod uwagę wskaźnik rozwoju społecznego (indeks HDI prowadzony przez ONZ).

nie duży rozdźwięk można zaobserwować w stosunku do uczelni w krajach anglosaskich, które nie tylko zajmują najwyższe miejsca w światowych rankingach szkół wyższych, ale i są liderami w stosowaniu nowoczesnych form kształcenia. Różnice te są również wyraźnie widoczne w stosunku do rozwijających się krajów azjatyckich, w których *e-learning* jest istotnym narzędziem zaspokajania – przy zachowaniu odpowiedniej jakości kształcenia – coraz bardziej masowego popytu na usługi edukacyjne.

W dużej mierze na stan ten mają wpływ prawne podstawy funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce, w tym regulacje określające zasady organizacji zajęć z zastosowaniem nowoczesnych technologii.

Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r.² usankcjonowała możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych na studiach z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (art. 164 pkt 3 u.p.s.w.). Jednocześnie zobligowała ministra ds. szkolnictwa wyższego do określenia warunków ich realizacji, między innymi do nałożenia na uczelnie obowiązku zapewnienia odpowiedniej dostępności tego typu zajęć dla studentów oraz właściwych proporcji czasu tych zajęć, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, w stosunku do całkowitego czasu zajęć realizowanych w toku kształcenia (art. 164 pkt 4 u.p.s.w.). Warto jednocześnie podkreślić, że w ustawowej definicji studiów stacjonarnych określono, iż jest to: *forma studiów wyższych, w której co najmniej połowa programu kształcenia jest realizowana w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów* (art. 164 pkt 4 u.p.s.w.). W wydanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2013 r. komentarzu³ do ustawy zaprezentowano stanowisko, że *e-learning* nie mieści się w formule bezpośredniego kontaktu. Taka interpretacja sugeruje, iż na studiach stacjonarnych zajęcia w ramach kształcenia na odległość mogą stanowić do 50% godzin programu kształcenia, co jest niejako sprzeczne z wydanym wcześniej rozporządzeniem MNiSW⁴, które określa maksymalny pułap takich zajęć na poziomie 60% – bez względu na tryb studiów. Stanowisko przedstawione w ministerialnym komentarzu ma negatywny wydźwięk dla rangi *e-learningu* w dydaktyce akademickiej.

Negatywny wpływ na rozwój e-edukacji w szkolnictwie wyższym mają także zapisy wspomnianego rozporządzenia – zarówno obecnie obowiązują-

² Dz.U. nr 164, poz. 1365, ze zm.; dalej: u.p.s.w.

³ *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, W. Sanetra, M. Wierzbowski (red.), MNiSW, Warszawa 2013, s. 388.

⁴ Rozporządzenie MNiSW z 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Dz.U. nr 188, poz. 1347.

jące, jak i te, które były wielokrotnie nowelizowane. W środowisku akademickim budziły one liczne wątpliwości już na etapie projektu i konsultacji społecznych. Pierwszy projekt rozporządzenia został poddany konsultacjom środowiskowym w sierpniu 2006 r. Poza uwagami dotyczącymi planowanych regulacji Ministerstwo otrzymało również projekt rozporządzenia przygotowany przez środowiskowe Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego⁵. W kwietniu oraz czerwcu 2007 r. MNiSW przekazało do konsultacji społecznych kolejne wersje projektu rozporządzenia, ponownie zbierając krytyczne głosy, między innymi ze strony wspomnianego Stowarzyszenia⁶ oraz Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)⁷. Wydane we wrześniu 2007 r. rozporządzenie, jak i jego kolejne nowelizacje w lat 2008 i 2011, nie stymulują uczelni do rozwijania *e-learningu* w kształceniu akademickim.

Zasady organizacji kształcenia na odległość

Przez wspomniane rozporządzenie z 2007 r. i jego późniejsze nowelizacje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zdefiniowało w sposób bardzo ogólny podstawowe warunki, jakie musi spełnić uczelnia, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Na podstawie zapisów rozporządzenia można dookreślić zasady organizacji kształcenia na odległość, które będą zgodne z obowiązującym prawem oraz dobrymi praktykami akademickimi.

- *E-learning* może być stosowany na wszystkich kierunkach studiów i poziomach kształcenia, zarówno w ramach stacjonarnego, jak i niestacjonarnego trybu studiów. Takie zajęcia w swojej strukturze i organizacji powinny uwzględniać specyfikę poszczególnych typów studiów.
- Uczelnia musi mieć odpowiednio przygotowaną kadre dydaktyczną. Oznacza to, że ośrodek akademicki powinien zadbać o kompetencje nauczających, pamiętając o specyfice kształcenia na odległość – szczególnie o tym, iż kontakt pomiędzy nauczycielem a studentami

⁵ Projekt rozporządzenia Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego wraz z obszernym komentarzem został również opublikowany na łamach dwumiesięcznika „e-mentor”, zob. „e-mentor” 2007, nr 1 (18), s. 4–6, http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor18.pdf.

⁶ Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego (SEA) zrzesza ponad 120 osób zajmujących się naukowo i w praktyce rozwojem nowoczesnych technologii w dydaktyce uczelni wyższych.

⁷ Opinia KRASP, http://www.sea.edu.pl/docs/krasp_opinia_e-learning_maj07.pdf.

oraz samymi studentami odbywa się za pośrednictwem mediów elektronicznych, komunikacja i współpraca mogą być synchroniczne oraz asynchroniczne, może też wystąpić większa niż w przypadku kształcenia tradycyjnego różnorodność form i metod nauczania, interakcji oraz przekazu (prezentacji) treści dydaktycznych. Odpowiednie kompetencje kadry dydaktycznej powinny więc obejmować następujące obszary: technologie informacyjno-komunikacyjne, specyfikę przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego prowadzonego online, ocenę skuteczności dydaktycznej (uczących się) oraz ewaluację procesu nauczania. Niezbędny poziom kompetencji w wymienionych obszarach zależy od organizacji procesu dydaktycznego na uczelni, tj. wsparcia pracy nauczycieli przez specjalistów z zakresu metodyki oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych.

- Uczelnia musi zapewnić dostęp do odpowiedniej infrastruktury informatycznej i oprogramowania. Infrastruktura ta powinna umożliwiać właściwej jakości interakcje: synchroniczne i asynchroniczne pomiędzy nauczycielem a studentami oraz pomiędzy samymi studentami. Warto w tym miejscu wskazać na możliwość stosowania różnorodnych rozwiązań technologicznych, zarówno na poziomie platform *e-learningowych*⁸ (uczelnie mogą rozwijać własne systemy, korzystać z powszechnie dostępnych platform opartych na licencji *open source* bądź też zakupić odpowiednie oprogramowanie komercyjne), jak i środowisk prac grupowych oraz prezentacji zasobów wiedzy w Internecie. Należy jednak podkreślić wtórny w stosunku do celów i procesów dydaktycznych, służebny charakter środowisk informatycznych w kształceniu na odległość.
- Uczelnia musi również zapewnić materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej. Mimo że nie jest to wskazane bezpośrednio przez ustawodawcę, przez materiały dydaktyczne należy przede wszystkim rozumieć autorskie zasoby dydaktyczne uczelni – przygotowane samodzielnie bądź w konsorcjum – dla ściśle określonych

⁸ Platforma *e-learningowa* to specjalistyczny serwis internetowy o profilu dydaktycznym. Zazwyczaj składa się z części portalowej – informacyjnej, dostępnej dla wszystkich, oraz ze strefy autoryzowanego dostępu do zasobów wiedzy i narzędzi komunikacji. Wśród podstawowych funkcji platformy *e-learningowej* należy wymienić: udostępnianie autoryzowanym użytkownikom przeznaczonych dla nich treści dydaktycznych, zapewnianie przestrzeni i narzędzi do realizacji procesu kształcenia, umożliwienie śledzenia i oceny postępów w procesie kształcenia, administrowanie treściami dydaktycznymi, użytkownikami i ich grupami oraz prawami dostępu, a także generowanie statystyk.

potrzeb⁹. Proces kształcenia w *e-learningu* oparty jest w dużej mierze na materiale dydaktycznym. Jego studiowanie i udział studenta w aktywnościach online odpowiada realizacji zajęć tradycyjnych, które zazwyczaj mają charakter autorski. Materiały dydaktyczne powinny cechować nie tylko wysoką jakością merytoryczną, ale również metodyczną. Stopień ich rozbudowania zależy od charakteru zajęć online i poziomu zaangażowania w nie studentów. Można przyjąć w uproszczeniu, że im większa aktywność wymagana jest od studentów podczas zajęć online, tym materiały, na podstawie których są one realizowane, mogą być skromniejsze, i odwrotnie – im mniejsza aktywność online, w tym większym stopniu materiały dydaktyczne powinny zapewnić samodzielne kształcenie studenta.

- Uczelnia musi także zapewnić bieżącą kontrolę postępów studentów w nauce oraz aktywności prowadzących zajęcia. Należy przez to rozumieć konieczność ciągłego monitorowania zajęć realizowanych w formie *e-learningu* przez organizatorów tego procesu oraz potrzebę ciągłej opieki nad przebiegiem kształcenia na odległość. Nie chodzi tu jednak o skupianie się na zapisach logowań i poruszaniu się po zasobach dydaktycznych oraz narzędziach prowadzonej platformy *e-learningowej*. Istotą sprawy jest kontrola realizacji zaplanowanego scenariusza zajęć i analiza osiągania zakładanych celów dydaktycznych oraz rezultatów kształcenia. Dlatego też jednym z zapisów omawianego rozporządzenia jest wymóg, aby weryfikacja nabywanej wiedzy i umiejętności oraz kompetencji społecznych prowadzona była w sposób umożliwiający porównanie zakładanych i uzyskanych efektów kształcenia.
- Uczelnia musi zapewnić studentom możliwość odbywania osobistych konsultacji z prowadzącymi zajęcia oraz przeprowadzać egzaminy w siedzibie uczelni.

Wymogi związane z umiejscowieniem ostatnich z wymienionych wyżej procesów w siedzibie uczelni są jedną z najważniejszych barier utrudniających rozwój *e-learningu* w polskim szkolnictwie wyższym. Uniemożliwiają one wyjście z ofertą dydaktyczną w regiony znacznie oddalone geograficznie od uczelni. Problem dotyczy nie tylko grup osób będących w szczególnej sytuacji, tj. kandydatów, którym sytuacja zdrowotna, zawodowa czy po

⁹ Jednocześnie warto pamiętać o rozwijającym się ruchu Otwartych Zasobów Edukacyjnych, który w kolejnych latach powinien dostarczać coraz więcej powszechnie dostępnych materiałów dydaktycznych o odpowiedniej jakości.

prostu życiowa (osoby z regionów słabiej rozwiniętych, nieakademickich, samotnie wychowujące dzieci itd.) uniemożliwia podjęcie tradycyjnych studiów, ale obejmuje także inne utracone korzyści. Przede wszystkim wiąże się z niemożnością zaoferowania kształcenia za granicą. Mowa tu o zartroszczeniu się o Polonię, zwłaszcza o młodą emigrację, dla której oferta rodzimej zdalnej edukacji mogłaby być atrakcyjna, podtrzymywać więzi z krajem i stwarzać lepsze warunki do powrotu w niedalekiej przyszłości na polski rynek pracy, a także – co jeszcze ważniejsze – o ekspansji zagranicznej i praktycznym umiędzynarodawianiu działalności polskich ośrodków akademickich.

Jak już wspomniano, uczelnia może realizować zajęcia dydaktyczne z wykorzystaniem *e-learningu* w liczbie godzin nie większej niż 60% ogólnej liczby zajęć określonej w programach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów oraz poziomów kształcenia. Pomijając niespójność tego zapisu z przybliżoną wcześniej interpretacją MNiSW zawartą w komentarzu¹⁰ do ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, należy podkreślić, że jest to druga – obok wymogu egzaminowania w siedzibie uczelni – podstawowa bariera uniemożliwiająca rozwój *e-learningu* w szkolnictwie wyższym. Regulacja ta sprowadza idee nowoczesnej edukacji akademickiej do formy *blended learningu*, eliminując „pełny” *e-learning*. Kształcenie komplementarne (*blended learning*) łączy zalety zdalnego oraz tradycyjnego studiowania i cechuje się wysoką efektywnością. Nie zmienia to jednak faktu, że forma oferowanej dydaktyki powinna być autonomicznym wyborem uczelni, a studia realizowane w pełni zdalnie może – co pokazują przykłady z zagranicy – cechować wysoka jakość kształcenia.

Rozporządzenie zobowiązuje również uczelnie do organizacji cyklu szkoleń przygotowujących studentów do udziału w zajęciach w formie *e-learningu*. Jest to regulacja, której istnienie można było uznać za zasadne w roku 2007, tj. w momencie wprowadzania rozporządzenia. Obecnie poziom kompetencji technologicznych studentów jest na tyle wysoki, że potrzeba szkolenia dezaktualizuje się. Wskazywane w rozporządzeniu rozwiązanie może być z powodzeniem zastąpione przez prosty przewodnik, prezentujący zasady poruszania się po platformie oraz sposób realizacji zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Wsparciem dla takiego rozwiązania powinno być udostępnienie zdalnej lub stacjonarnej pomocy technicznej w razie zaistnienia indywidualnej potrzeby ze strony studenta.

Ministerstwo nałożyło również na uczelnie wymóg realizacji procesu dydaktycznego w sposób stacjonarny w przypadku zajęć mających na celu

¹⁰ Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz, *op. cit.*, s. 388.

kształtowanie praktycznych umiejętności studentów (wskazując jednocześnie formy, takie jak laboratoria, zajęcia terenowe i warsztatowe). Jest to sprzeczne z ogólnoswiatowymi trendami i praktykami uczelni, które właśnie dzięki nowoczesnym technologiom mogą zapewnić studentom udział w symulacjach i eksperymentach dotąd dla nich nieosiągalnych.

Podsumowanie

E-learning może wnieść nową jakość do kształcenia akademickiego. Sprzyja temu obecna sytuacja w szkolnictwie wyższym i związana z nią rzeczywista potrzeba zmian, rosnące oczekiwania odbiorców usług edukacyjnych, a także autentyczny potencjał tkwiący w coraz bardziej powszechnej i zaawansowanej technologii.

Trendy obserwowane za granicą potwierdzają te założenia. Najbardziej prestiżowe uczelnie na świecie otwierają się i udostępniają swoje zajęcia akademickie chętnym z całego świata. Nie tylko dzielą się treściami dydaktycznymi, ale również umożliwiają udział w kursach na równi ze studentami posiadającymi indeksy tych uczelni¹¹. Międzynarodowe grupy studentów, prowadzone przez wybitnych nauczycieli akademickich, tworzą nową jakość dydaktyki i stanowią praktyczny przykład możliwości pokonywania wszelkich barier w dostępie do edukacji. Inne zjawiska, które należy odnotować, to: szybko rozwijająca się formuła *social learning* (w ramach której społeczności uczących pomagają sobie wzajemnie w kształceniu), a także wykorzystanie w procesach dydaktycznych technologii web 2.0, elementów gamifikacji oraz mechanizmów *crowdsourcingu*¹².

Polskie uczelnie nie mogą pozostać obojętne na zjawiska zmieniające szkolnictwo wyższe. W przeciwnym razie dystans pomiędzy krajowymi ośrodkami akademickimi a wiodącymi uczelniami na świecie stale będzie się powiększał.

Bibliografia

Opinia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich dot. projektu rozporządzenia MNiSW w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik

¹¹ Są to inicjatywy określane jako *massive open online courses* (MOOC), zyskujące coraz większą popularność na świecie.

¹² M. Dąbrowski, *Crowdsourcing i e-learning*, <http://www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/54>.

kształcenia na odległość, http://www.sea.edu.pl/docs/krasp_opinia_e-learning_maj07.pdf.

Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz, W. Sanetra, M. Wierzbowski (red.), MNiSW, Warszawa 2013.

Projekt rozporządzenia w sprawie e-edukacji przygotowany przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, „e-mentor” 2007, nr 1 (18).

Rozporządzenie MNiSW z 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, Dz.U. nr 188, poz. 1347.

Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365, ze zm.

<http://www.e-mentor.edu.pl/blog/>.

Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka*

Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego

Lifelong learning in higher education institutions. The case of the Open University of the University of Warsaw: The article looks at the issue of lifelong learning, i.e. learning throughout a person's lifetime for either personal or professional reasons. In the first part, the author provides general background on lifelong learning, including UNESCO documents, EU programmes and Polish legal framework. The second section covers selected organizational forms of lifelong learning in Poland, with particular attention given to universities of the third age and open universities. Next, the Open University of the University of Warsaw is introduced as an example of the lifelong learning institution.

Słowa kluczowe: *edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, Polska, szkolnictwo wyższe, uniwersytet otwarty*

Keywords: *adult education, lifelong learning, Poland, higher education, open university*

* Dyrektor Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego;
e-mail: katarzyna.lubryczynska@uo.uw.edu.pl.

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie teoretycznych założeń kształcenia ustawicznego oraz ich praktycznej realizacji w formie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. W pierwszej części pracy przedstawiona została idea edukacji całościowej, wyjaśniono terminologię oraz scharakteryzowano polskie ustawodawstwo dotyczące edukacji całościowej. W drugiej części artykułu omówiono praktyczne rozwiązania

w zakresie kształcenia ustawicznego realizowane w formie uniwersytetów otwartych oraz uniwersytetów trzeciego wieku.

Obecnie kształcenie ustawiczne dla coraz większej grupy osób dorosłych staje się czymś naturalnym, codziennym i często nawet nie w pełni uświadomionym działaniem, prowadzącym do poznawania wciąż innych zagadnień oraz zdobywania nowych umiejętności. Edukacja całościowa staje się stylem życia, koniecznością, bez której nie sposób nadążyć za zmieniającym się światem, a w pogoni za codziennymi zadaniami i obowiązkami trudno zrozumieć otaczającą rzeczywistość. Świat się zmienia w znacznie szybszym tempie niż jeszcze dwadzieścia czy trzydzieści lat temu. Postęp medycyny, technik informacyjno-komunikacyjnych czy różnego rodzaju nowych technologii powoduje, że bez regularnego, mniej lub bardziej świadomego kształcenia ustawicznego nie uda się przyswoić zmian. W przyszłości spora grupa osób dorosłych będzie w mniejszym lub większym stopniu zmarginalizowana z powodu braku pewnych umiejętności, a także rozumienia nowych zjawisk.

Rozwiązaniem tego problemu jest wzbudzanie w ludziach już od najmłodszych lat potrzeby całościowej edukacji, przekonanie, że nauka trwa całe życie i nie kończy się na kolejnym szczeblu kształcenia, a różnego rodzaju instytucje mają za zadanie pokazać, jak się uczyć, gdzie szukać informacji i jak w przyszłości zdobywać wiedzę i nowe umiejętności. Jest to niezwykle ważne, gdyż dziś zdobyta wiedza za kilka lat może okazać się nieaktualna i przestarzała.

Kształcenie ustawiczne staje się obecnie najlepszym rozwiązaniem umożliwiającym osobom dorosłym swobodne i aktywne uczestniczenie w otaczającej nas rzeczywistości. Uczelnie wyższe, dzięki posiadanym zasobom, mają zarówno szanse, jak i obowiązek udostępniania różnych form edukacji ustawicznej, a także przygotowania specjalistów andragogów do pracy z kształcącymi się całościowo dorosłymi. Te nowe możliwości powodują, że uczelnie wyższe coraz częściej stają się miejscem, gdzie uczący się dorośli zdobywają wiedzę w pozaformalnym systemie edukacji na kursach, szkoleniach, wykładach otwartych, koncertach czy wystawach. Różnorodność organizacyjnych form oferowanych w szkolnictwie wyższym jest coraz bardziej urozmaicona, a od kilku lat dużym zainteresowaniem – zarówno uczelni, jak i samych uczących się osób dorosłych – cieszą się uniwersytety otwarte, które stanowią przykład ciekawego i zarazem dość nowatorskiego rozwiązania na polskim gruncie w zakresie edukacji permanentnej.

Idea edukacji całościowej¹

Kształcenie ustawiczne mające wielowiekowe tradycje stało się przedmiotem badań i analiz naukowych dopiero w XX wieku. Współcześnie idea kształcenia ustawicznego jest nie tylko zagadnieniem teoretycznym, rozpatrywanym przez pedagogów, ale sposobem życia i ważną częścią polityki edukacyjnej krajów zachodnich.

Kształcenie ustawiczne (określane inaczej jako edukacja permanentna, edukacja całościowa, *lifelong learning/lifelong education*) jest definiowane w zależności od różnych czynników, okresu historycznego czy poziomu edukacji w danym kraju. Najczęściej jest prezentowane przez autorów krajowych i zagranicznych jako proces trwający przez całe życie człowieka². Edukacja całościowa nadaje nowy charakter, a przede wszystkim wyznacza kierunki systemu oświatowego. Poszczególni autorzy łączą kształcenie ustawiczne z procesem wychowania nowego społeczeństwa i nowego typu człowieka, charakteryzującego się potrzebą wszechstronnego i szeroko rozumianego rozwoju³. Z definicji Wincentego Okonia, a także ujęcia zawartego w raporcie o edukacji ustawicznej z 2005 r.⁴ wynika natomiast, że kształcenie przez całe życie może być nastawione i sprowadzone głównie do podnoszenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych oraz, tak jak jest to zawarte w raporcie i ustawie o systemie oświaty, do zorganizowanej edukacji osób dorosłych, pomijającej aktywność samokształceniową, kulturotwórczą i pozaformalną⁵. Najpełniej ideę edukacji ustawicznej podsumowuje Zygmunt Wiatrowski, który uznaje, że: *aktualnie na gruncie polskim wyróż-*

¹ Ta część artykułu powstała na podstawie pierwszego rozdziału przygotowywanej rozprawy doktorskiej K. Lubryczyńskiej-Cichockiej pt. *Praktyczna realizacja idei kształcenia ustawicznego na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego*.

² A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Instytut Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2006, s. 142–143; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 194–195; J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 292; *idem*, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 44; R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pompykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 17–174.

³ [Za:] J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, *op. cit.* s. 292.

⁴ *Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005.

⁵ *Ibidem* oraz ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572; dalej: u.o.s.o.

nić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu: kształcenie ustawiczne:

1. traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego;
2. traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka⁶.

W Polsce nadal w wielu dokumentach oraz w literaturze przedmiotu podczas próby zdefiniowania omawianego pojęcia stosuje się tę węższą formę prezentowania kształcenia ustawicznego. Prowadzi to nie tylko do zawężenia samego zagadnienia, ale ma również skutki długofalowe, jak choćby niebranie pod uwagę różnych form edukacji pozaszkolnej i samokształceniowej przy zdobywaniu przez dorosłych kolejnych szczebli edukacyjnych, co zostało uwidocznione obecnie przy tworzeniu krajowych ram kwalifikacji dla kształcenia ustawicznego.

Ważny wkład w rozwój idei edukacji permanentnej z perspektywy międzynarodowej ma organizacja UNESCO. W 1960 r. w Montrealu odbyła się II Konferencja Oświaty Dorosłych, której tematem była „Oświata dorosłych w zmieniającym się świecie”. W trakcie obrad postulowano przejście od nauki uzupełniającej osób dorosłych do tworzenia systemu kształcenia ustawicznego, koniecznego dla rozwoju edukacji w zmieniającym się świecie. Podczas tej konferencji zaproponowano hasło „*From continuing education to continuous education*” („Od kontynuowania kształcenia do kształcenia ciągłego”), które było niezwykle istotne dla koncepcji edukacji permanentnej. Podczas obrad kolejnej, III Światowej Konferencji Oświaty Dorosłych, która odbyła się w 1972 r. w Tokio, przypomniano wzajemne relacje między oświatą dorosłych a kształceniem ustawicznym. Natomiast w 1974 r. w Paryżu podczas XVIII sesji Konferencji Generalnej UNESCO przeanalizowano problemy edukacji permanentnej i wskazano na jej konsekwencje dla polityki oświatowej. Opracowywano również całościową koncepcję kształcenia ustawicznego, a także wskazano na możliwości jego zastosowania w praktyce szkolnej, pozaszkolnej oraz podczas pracy zawodowej dorosłych. Na XIX Konferencji Generalnej UNESCO, która odbyła się w dwa lata później w Nairobi, przyjęto *Rekomendację w sprawie oświaty dorosłych*, która stanowiła kontynuację prac rozpoczętych podczas tokijskiej konferencji z 1972 r. Konferencja w Nairobi miała dość istotny wpływ na aktualny sposób rozumienia pojęć „kształcenie ustawiczne” i „edukacja dorosłych”⁷. W 1997 r. w Hamburgu odbyła się współorganizowana przez

⁶ *Idem*, *Kształcenie ustawiczne dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 906.

⁷ [Za:] A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, op. cit., s. 10–12.

UNESCO V Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych, prowadzona pod hasłem „Edukacja dorosłych jako klucz do XXI wieku w jej rządowych oraz pozarządowych formach i działaniach”. Uczestnicy obrad przygotowali i podjęli deklarację na rzecz edukacji dorosłych, w której podkreślono, że uczenie się przez całe życie jest jednym z kluczy do XXI wieku, co stanowi zarówno rezultat aktywnego obywatelstwa, jak i warunek pełnego uczestnictwa w społeczeństwie⁸. Poruszana podczas konferencji poświęconych edukacji dorosłych, a także konferencji generalnych UNESCO problematyka, dotycząca kształcenia ustawicznego, jest niezwykle ważnym elementem w kształtowaniu idei i praktyki oraz upowszechniania edukacji całościowej. Zaprezentowane powyżej wydarzenia stanowią wstęp do zdefiniowania rozwoju pojęcia edukacji permanentnej w rozumieniu międzynarodowym.

Wśród prac naukowych związanych między innymi z działalnością UNESCO poświęconych zagadnieniom kształcenia ustawicznego na szczególne podkreślenie zasługują raporty E. Faure'a *Uczyć się, aby być*⁹ oraz J. Delors'a noszący tytuł *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*¹⁰.

W 1972 r. komisja pod kierunkiem E. Faure'a przygotowała raport, który odegrał bardzo ważną rolę we współczesnym rozumieniu idei edukacji permanentnej. Znajdujące się w nim postulaty miały charakter konkretnych zaleceń, które mogły być wykorzystane przy tworzeniu szeroko rozumianej polityki oświatowej. Z tez zawartych w tym raporcie wynika, że: *edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ człowiek jest z natury swej przeznaczony do stałego wychowania. To zadanie może spełnić jedynie permanentne kształcenie, a edukacja permanentna nie stanowi ani systemu, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której oparta powinna być oświata i życie oświatowe społeczeństwa, tak w całości działań wychowania, jak i w poszczególnych jego członach*¹¹. Wskazówki dla edukacji ustawicznej nadały kierunek dalszym pracom poświęconym tej problematyce, a jednocześnie uaktualniły wcześniej wysuwane tezy oraz poruszyły najistotniejsze problemy dotyczące całościowej edukacji.

W 1996 r. piętnastoosobowa komisja powołana przez UNESCO pod przewodnictwem J. Delors'a opublikowała raport, zawierający kierunki

⁸ [Za:] J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą, op. cit.*, s. 374–393.

⁹ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors'a, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

¹¹ J. Pólturzycki, *Ustawiczność w raporcie Faure'a* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 63.

i wskazania dla rozwoju edukacji w XXI wieku. Szczególnie miejsce w tym dokumencie poświęcono koncepcji kształcenia ustawicznego, postulując umieszczenie go w centrum społeczeństwa. Zdaniem członków komisji zagadnienie kształcenia ustawicznego powinno być realizowane zarówno przez kraje rozwinięte, jak i rozwijające się. Według komisji: *dawny podział życia na czas nauki i pracy stał się nieaktualny i właśnie nauka obejmuje całe życie dorosłego człowieka. Jest to wynik nie tylko oczekiwań społecznych, lecz także zostało wywołane przez przemiany nowych czasów, oczekiwania rynku i rytm indywidualnej egzystencji. Kształcenie ustawiczne to imperatyw demokracji i realizacja zasady równych szans edukacyjnych*¹². Edukacja ustawiczna jako symboliczny klucz do XXI wieku wiąże się ściśle z ideą społeczeństwa wychowującego, w którym: *wszystko stwarza okazję do uczenia się i rozwijania swoich talentów*¹³. Według cytowanego raportu edukacja w XXI wieku powinna rozwijać się zgodnie z czterema filarami, do których należą: *uczyć się, aby wiedzieć* (aby móc zrozumieć otaczający nas świat), *uczyć się, aby działać* (aby móc oddziaływać na swoje otoczenie), *uczyć się, aby żyć wspólnie* (aby móc pomyślnie współpracować z innymi) oraz *uczyć się, aby być* (uczyć się dla własnego rozwoju). W raporcie Delors'a zmienia się również dotychczasowy wizerunek uniwersytetów, które są nie tylko centrami kształcenia, dającymi podstawę teoretyczną zawodu czy niezbędną wiedzę i umiejętności, ale stają się miejscem spotkań dla uczących się przez całe życie dorosłych. Jednym z zadań uczelni wyższych będzie prowadzenie i promowanie edukacji permanentnej.

Konieczne wydaje się zaprezentowanie w tym artykule podstawowych tez *Raportu. Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku*, zawartych w 11-punktowym oświadczeniu, które było efektem prac Wydziału Edukacji Dorosłych oraz Kształcenia Ustawicznego i Rozszerzonego Uniwersytetu w Mumbai w Indiach, Instytutu Edukacji UNESCO oraz Międzynarodowego Kongresu Akademickiej Edukacji Dorosłych¹⁴. Autorzy tego dokumentu postulują większą otwartość szkół wyższych, która powinna przejawiać się między innymi przez: *wymaganie od instytucji prowadzących edukację formalną (...), aby były przygotowane na otwarcie swoich drzwi dla dorosłych uczniów, zarówno kobiet, jak i mężczyzn, do zaadoptowania swoich programów i warunków kształcenia do potrzeb dorosłych uczniów; rozwijanie*

¹² J. Pólturzycki, *Wskazania dla edukacji ustawicznej w raporcie komisji Delors'a: Learning: The treasure within – Uczenie się – Nasz ukryty skarb* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 75.

¹³ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, op. cit., s. 113.

¹⁴ Raport był tworzony w 1998 r. w Mumbai.

*mechanizmów uznawania wyników uczenia się podejmowanych w różnych kontekstach i zapewnienia transferu punktów kredytowych pomiędzy instytucjami, sektorami i państwami; rozpoczęcie wspólnych (prowadzonych przez uniwersytety i społeczności lokalne) badań oraz partnerskich szkoleń, a także udostępnienie usług uniwersytetów dla grup społecznych; prowadzenie badań interdyscyplinarnych we wszystkich aspektach edukacji dorosłych (...); tworzenie możliwości uczenia się dla dorosłych w sposób elastyczny, otwarty i twórczy, biorąc pod uwagę specyfikę życia kobiet i mężczyzn; (...) przemianę szkół wyższych w instytucje edukacji ustawicznej i zdefiniować rolę uniwersytetów w tej kwestii*¹⁵. Odwołanie się do tez zawartych w powyższym dokumencie jest niezwykle ważne, gdyż w Polsce dopiero po kilkunastu latach od jego opublikowania rozpoczęto prace nad uznawalnością kwalifikacji osób dorosłych zdobytych w pozaformalnym systemie kształcenia, a nasze uczelnie wyższe nadal często obawiają się otwarcia na osoby spoza społeczności akademickiej. Różnego rodzaju uniwersytety otwarte czy uniwersytety trzeciego wieku, które zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu, spełniają większość sformułowanych w raporcie założeń, co świadczy o jego zgodności z podstawowymi wyzwaniem stawianymi przed uniwersyteckimi formami edukacji permanentnej.

Istotne miejsce w rozwoju omawianej problematyki zajmują koncepcje autorów krajowych i zagranicznych poświęcone tematyce kształcenia ustawicznego. Wśród nich na szczególne wyróżnienie zasługują: Robert Kidd, Paul Lengrand, Ettore Gelpi, a także Ravindra H. Dave. Należy również podkreślić wkład, jaki włożyli w prace nad omawianą problematyką krajowi autorzy: Józef Pólturzycki, Bogdan Suchodolski czy Ryszard Wroczyński.

Według R. Kidda w przypadku edukacji ustawicznej mamy do czynienia z trzema wymiarami kształcenia – w pionie (kolejne szczeble edukacji szkolnej), w poziomie (poznanie różnych dziedzin życia – nauki i kultury, przez oświatę pozaszkolną) i w głąb (samokształceniowa aktywność jednostki połączona z dużą motywacją, odpowiedzialnością i zaangażowaniem we własne kształcenie). Powyższa koncepcja rozwija rozumienie zagadnienia edukacji ustawicznej przez wyraźne połączenie trzech form aktywności edukacyjnej: kształcenia szkolnego, oświaty pozaszkolnej oraz samokształcenia.

Zdaniem P. Lengranda nie można dzielić okresu życia ludzkiego na czas nauki, pracy zawodowej i aktywności społecznej, ale należy uczyć się przez

¹⁵ Cyt. [za:] A. Frąckowiak, *Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku* [w:] *Modernizacja edukacji projekty międzynarodowe*, Z. Kruszewski (red.), Wydawnictwo NOVUM, Płock 2008, s. 202.

całe życie. P. Lengrand uważa, że głównym zadaniem edukacji permanentnej jest takie przekształcenie całości systemu edukacyjnego, które spowoduje powstanie otwartego społeczeństwa, gdzie człowiek i jego aspiracje będą bardziej szanowane. W wyniku prac międzynarodowego dziewięcioosobowego zespołu, któremu przewodniczył ten uczony, powstała publikacja pt. *Obszary permanentnej samoedukacji*¹⁶, w której zaprezentowano dziewięć obszarów uczenia się w edukacji całościowej: komunikowanie, kształcenie człowieka cielesnego, czas, przestrzeń, sztuka, obywatel, moralność, technika i nauka. P. Lengrand uważa, że edukacja ustawiczna wymaga powiązań pomiędzy celami oświaty a różnymi formami działalności ludzkiej (dziewięcioma obszarami uczenia się). Edukacja i rozwój człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo i nie tylko w szkołach i uniwersytetach, ale i w szeroko rozumianej oświacie dorosłych, a także przez samokształcenie.

W opinii E. Gelpiego pedagogikę należy rozpatrywać w trzech obszarach: kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych, kształcenia i wychowania dla pokoju oraz pedagogiki porównawczej. Według niego edukacja permanentna może spełniać wiodącą rolę w kształtowaniu świadomości i dlatego powinna być przedmiotem szczególnej uwagi, analiz i porównań¹⁷. E. Gelpi ujmuje kształcenie ustawiczne w szerokim globalistycznym kontekście i jednocześnie odwołuje się do specyficznych społecznych, ekonomicznych, politycznych, kulturowych i edukacyjnych warunków istniejących w danym kraju. Jego zdaniem nie istnieje całościowy projekt edukacji całościowej, ale jedynie pewne wytyczne wskazujące na możliwe sposoby rozwiązania¹⁸.

Według R.H. Dave'a kształcenie ustawiczne obejmuje proces całego życia (*lifelong education*), w którym wyodrębnia się trzy jego komponenty: życie, oświatę i ustawiczność. Powyższe pojęcia – zarówno ich zakres, jak i treść – składają się na oświatę ustawiczną, która jest wzajemną relacją między całością życia oraz oświaty w ujęciu ciągłym. Celem ostatecznym oświaty ustawicznej jest utrzymanie i polepszenie jakości życia przez rozwój i integrację w celu lepszego pełnienia ról społecznych i zawodowych¹⁹.

¹⁶ Polskie wydanie w tłumaczeniu Ireny Wojnar i Jerzego Kubina ukazało się w roku 1995 nakładem Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej.

¹⁷ [Za:] A.E. Wesołowska, *Poglądy Ettore Gelpiego* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 140.

¹⁸ [Za:] A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, op. cit., s. 16–17.

¹⁹ [Za:] J. Półturzycki, *Koncepcja Ravindry H. Dave i prace Instytutu Pedagogicznego UNESCO w Hamburgu* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 116.

Bogdan Suchodolski przedstawił swoje poglądy poświęcone edukacji całościowej w książce *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*²⁰. Według uczonego kształcenie ustawiczne jest ściśle związane z problematyką edukacji integralnej obejmującej okres życia człowieka, który przez cały czas funkcjonuje w różnych grupach społecznych. Edukacja permanentna jest procesem całościowym, który powinien być realizowany przez ideę społeczeństwa wychowującego, co uwidacznia się w przenikaniu jej do różnych form życia społecznego. *Stać się człowiekiem – oto najgłębszy sens edukacji permanentnej w tym świecie, gdzie egzystencja ludzka ogranicza się do ról społecznych i do funkcji, gdzie człowiek podporządkowany jest wymaganiom rzeczy i własnym dochodom, i gdzie stosunki między ludźmi są zdominowane przez siłę i przymus*²¹. Zadanie to może być zrealizowane przez prowadzenie odpowiedniej polityki społecznej i ekonomicznej, kulturalnej oraz oświatowej, a przede wszystkim należy czuwać nad integracją społeczną i umacnianiem pokoju na świecie.

Ryszard Wroczyński wspólnie z Joanną Kowalczyk opublikowali pracę *Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych*, prezentującą wyniki badań edukacji całościowej w kontekście przemian społeczno-gospodarczych w Polsce przełomu lat 70. i 80. XX wieku. Wskazali w niej na kryzys tradycyjnego modelu szkoły, który rozwiązać można poprzez powszechność kształcenia oraz rozciągnięcie procesu edukacyjnego na całe życie człowieka. Postulowali między innymi:

- wprowadzenie „szkoły otwartej”, drożności pionowej i poziomej systemu kształcenia,
- umożliwienie młodzieży przerywającej naukę dalszą edukację w różnych jej formach,
- konieczność właściwego zdefiniowania pojęć, a zarazem umiejętności związanych z ideą kształcenia ustawicznego będących podstawą dalszego rozwoju²².

Zdaniem J. Półturzyckiego kształcenie ustawiczne: *obejmuje całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi to także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego oraz wychowania*

²⁰ Idem, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, TWWP, Warszawa 2003.

²¹ *Ibidem*, s. 182–183.

²² J. Kowalczyk, R. Wroczyński, *Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych*, IBP, Warszawa 1981, s. 34–48.

w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa²³. Zaprezentowana przez J. Pólturzyckiego definicja edukacji permanentnej jest najpełniejszą i najbardziej aktualną, poruszającą wiele zagadnień i obszarów z zakresu prezentowanej tematyki, a przede wszystkim zgodną z rozumieniem tego zagadnienia przez organizację UNESCO. Szczególnie ważnym aspektem prezentowanej definicji, ze względu na kwestie poruszane w niniejszym artykule, jest przywołanie przez autora fragmentu poświęconego wychowaniu nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Takie osoby pragnie inspirować do nauki i pracy Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego i dla takich osób powstał projekt, który stał się inspiracją dla powołania tego typu jednostek nie tylko przy uczelniach wyższych, ale również przy różnego rodzaju fundacjach, stowarzyszeniach czy urzędach lokalnych.

Rozwój kształcenia ustawicznego i jego znaczenie w Unii Europejskiej zostały uznane za jeden z najważniejszych elementów systemów edukacji. Podstawowe zasady UE mające na celu promowanie edukacji całościowej zawierają się między innymi w zaprezentowanych w niniejszym artykule działaniach i dokumentach. Biała księga poświęcona kształceniu i doskonaleniu została wydana przez Komisję Europejską 29 listopada 1995 r. Dokument nosi tytuł *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (*White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*) i powstał w wyniku toczącej się w Komisji Europejskiej dyskusji o potrzebie zmian w zakresie polityki edukacyjnej krajów europejskich. Publikacja obejmuje analizę bieżącego stanu oświaty oraz kierunki i propozycje jej dalszego rozwoju. Przedstawia konkretne propozycje rozwiązań, które każde państwo członkowskie może spróbować wprowadzić w swoim kraju. Szczególnie istotna, z punktu widzenia niniejszego artykułu, jest propozycja stworzenia europejskiej karty kursów oraz sieci ośrodków kursów i praktyk. Te konkretne propozycje działań można podjąć i realizować w ramach europejskiego programu kształcenia ustawicznego.

W 1997 r., po dwóch latach pracy powołanej przez Komisję Europejską grupy studiów nad edukacją, której przewodniczył Jean-Luis Reiffers, został opublikowany raport pt. *Niebieska księga Unii Europejskiej „Edukacja dla*

²³ J. Pólturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji* [w:] Z. P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003, s. 45–46.

*Europy*²⁴. Praca nad nim miała charakter zamykający i porządkujący liczne publikacje, a także działania poświęcone edukacji w wymiarze europejskim i międzynarodowym, pojawiających się w końcu lat 90. XX wieku, tj. biała księga Komisji Europejskiej, raport Delors'a czy ogłoszony w 1996 r. – Europejski Rok Edukacji Ustawicznej. Impulsem do powstania raportu była zmieniająca się polityka oświatowa Unii Europejskiej, w której coraz ważniejsze miejsce zajmuje edukacja ustawiczna. Dostrzeżono, że ciągłe doskonalenie się i poszerzanie kwalifikacji dorosłych, w różnych obszarach pracy i życia jest ściśle związane z ideą kształcenia permanentnego i jednocześnie stanowi odpowiedź na zagadnienia związane z konkurencyjnością przedsiębiorstw na międzynarodowej i lokalnej płaszczyźnie. Najlepszym podsumowaniem rozważań zawartych w niebieskiej księdze jest cel ogólny edukacji europejskiej sformułowany przez jej autorów: *edukacja w Europie da każdemu człowiekowi w Europie możliwość samorealizacji, osiągnięcia najwyższego poziomu kształcenia wymaganego przez środowisko naukowe, oraz środki wspomagające integrację ze społeczeństwem*²⁵. Autorzy raportu dążą do zreformowania systemów oświaty w państwach Starego Kontynentu, wskazują cele, zagrożenia oraz możliwe drogi rozwiązań pojawiających się problemów. Z jednej strony sugerują pewnego rodzaju unifikację poszczególnych systemów edukacyjnych, a z drugiej strony podkreślają odrębność kulturową i ekonomiczną poszczególnych państw europejskich. Pomimo rozbieżności co do propozycji ostatecznego kształtu zreformowanych systemów edukacyjnych w Europie, autorzy stoją na stanowisku, że rozwiązaniem głównych problemów społeczno-ekonomicznych jest zachęcenie i przekonanie Europejczyków do możliwości, jakie stwarza im kształcenie ustawiczne, realizowane przez podnoszenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych oraz rozwój własnej osobowości, wartości i postaw prospołecznych.

Istotnym wkładem Unii Europejskiej w rozwój edukacji na poziomie wyższym jest deklaracja bolońska zawierająca: *zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich. Głównym celem Deklaracji Bolońskiej jest stworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*²⁶. Kluczową w realizacji procesu bolońskiego, za-

²⁴ Tytuł w wersji angielskiej: *Accomplishing Europe through education and training*. Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Niebieska księga Unii Europejskiej „Edukacja dla Europy”* [w:] *Modernizacja edukacji – projekty międzynarodowe*, Z. Kruszewski (red.), NOVUM, Płock 2008, s. 148.

²⁵ Cyt. [za:] *ibidem*, s. 158.

²⁶ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Proces boloński*, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/> [dostęp: 8 lutego 2010 r.].

początkowanego deklaracją bolońską, z punktu widzenia edukacji permanentnej stała się konferencja w Pradze 2001 r., podczas której ministrowie szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej poruszyli kwestię kształcenia przez całe życie. W komunikacie ze spotkania zatytułowanego „Ku europejskiemu obszarowi szkolnictwa wyższego” prezentują swoje stanowisko w sprawie edukacji permanentnej: *Kształcenie ustawiczne stanowi zasadniczy element europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię kształcenia ustawicznego będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności i wykorzystania najnowszych technologii w celu zwiększenia spójności społecznej, równości szans i jakości życia*²⁷.

Poza przywołanymi powyżej dokumentami i działaniami realizowanymi przez Unię Europejską należy wspomnieć jeszcze o kilku przedsięwzięciach wspólnoty. Do bardziej znaczących przedsięwzięć UE w zakresie edukacji permanentnej należy ogłoszenie przez władze unijne roku 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej, co stwarzało podstawy do ujęć zarówno ogólnych, jaki i precyzyjnych w poszczególnych krajach i sprzyjało ożywieniu problematyki kształcenia całożyciowego. Warto również wspomnieć o wnioskach Rady UE z 17 lutego 1997 r. na temat rozwoju społeczności lokalnych przez edukację i szkolenia²⁸. Podkreślano w nich znaczenie, jakie dla idei edukacji permanentnej ma rozwój kształcenia i szkoleń na poziomie lokalnym. Kształcenie i szkolenia angażują ludzi na poziomie lokalnym do czynienia wysiłku w celu maksymalizacji rozwoju ich potencjału. Nie można też pominąć strategii lizbońskiej przyjętej w 2000 r. w Lizbonie przez Radę Europejską, a także deklaracji kopenhaskiej przyjętej w 2002 r. przez Komisję Europejską i ministrów do spraw edukacji. Warto również wspomnieć o dwóch decyzjach Parlamentu Europejskiego z 2004 r. i 2006 r. Pierwsza z nich z 15 grudnia 2004 r. miała ważne znaczenie dla prezentowanej problematyki, gdyż dotyczyła jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass). Dokument ten miał zagwarantować przejrzystość kwalifikacji i umiejętności nabywanych podczas kształcenia oraz przysłużyć się poprawie mobilności osób, które chcą się kształcić na

²⁷ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Ku europejskiemu obszarowi szkolnictwa wyższego. Komunikat z konferencji europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolon-ski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artukul/ku-europejskiemu-obszarowi-szkolnictwa-wyzszego/> [dostęp: 8 lutego 2010 r.].

²⁸ Council Conclusions of 17 February 1997 on local community development through education and training (97/C 70/02), <http://eur-lex.europa.eu/> [dostęp: 8 lutego 2010 r.].

terenie całej Europy²⁹. Druga decyzja z 15 listopada 2006 r. ustanawiała program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Jej głównym celem było dążenie do rozwoju w Europie społeczeństwa opartego na wiedzy, zapewnienie stałego rozwoju gospodarczego, zwiększenie ilości lepszych miejsc pracy oraz wzrost spójności społecznej. Do zadań tego programu należy wspieranie wymiany i podejmowanej współpracy oraz mobilności między systemami edukacji, czemu posłużyć ma między innymi podnoszenie działań skierowanych na poprawę jakości, atrakcyjności i przystępności oferowanych przez państwa należące do UE propozycji w ramach edukacji permanentnej czy popieranie tworzenia innowacyjnych programów, form i systemów kształcenia ustawicznego. W ramach „Programu uczenia się przez całe życie” zostały powołane programy szczegółowe: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean Monet oraz program międzysektorowy³⁰. Z efektów tych postanowień korzystają między innymi polskie uczelnie wyższe, co owocuje różnego rodzaju działaniami poprawiającymi poziom kształcenia czy mobilność naszych studentów w europejskim obszarze edukacyjnym.

Na koniec rozważań dotyczących działań w zakresie edukacji permanentnej warto przypomnieć jeszcze komunikat Komisji Europejskiej z 2006 r. „Nigdy nie jest za późno na naukę”, w którym podkreślano znaczenie kształcenia i szkoleń osób dorosłych dla zwiększenia konkurencyjności, zatrudnialności oraz procesów integracji społecznej. Z roku 2007 pochodzi plan działań na rzecz kształcenia dorosłych „Na naukę zawsze jest odpowiednia pora”, w którym Komisja Europejska określiła pięć kluczowych obszarów działań na tym polu: analiza wpływu reform we wszystkich sektorach edukacji i szkoleń na kształcenie dorosłych; poprawa jakości sektora edukacyjnego dla dorosłych; zwiększenie możliwości uzyskiwania przez dorosłych kwalifikacji przynajmniej o jeden poziom wyższych niż dotychczas (przejście na „wyższy poziom”); przyspieszenie procesu oceny umiejętności i kompetencji społecznych oraz poświadczania i uznawania wyników kształcenia (w tym uznawanie i poświadczanie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego), a także poprawa nadzoru sektora edukacji dorosłych³¹.

²⁹ Decyzja Parlamentu Europejskiego z 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych zmian wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass), 2241/2004/WE, Dz.Urz. UE L 390 z 6 grudnia 2004 r.

³⁰ Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, 1720/2006/WE, Dz.Urz. UE L 327 z 24 listopada 2006 r., s. 45.

³¹ *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011, s. 3.

Zarówno doświadczenia polskie, jak i zagraniczne w zakresie formalnej oraz nieformalnej edukacji osób dorosłych są bardzo bogate i różnorodne, dlatego zasygnalizowane zostały jedynie wybrane formy działalności, teorie, projekty czy raporty. Miały one znaczny wpływ na obecny kształt różnego rodzaju przedsięwzięć z zakresu kształcenia ustawicznego realizowanego przez uczelnie wyższe w Polsce.

Ustawiczna edukacja dorosłych w polskim ustawodawstwie³²

Kształcenie ustawiczne i jego organizacja jest w Polsce regulowane przez kilka aktów prawnych³³.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej³⁴, będąca podstawowym aktem prawnym, stanowi, że: *Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne* (art. 32 ust.1). W kolejnym ustępie stanowi, że: *Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny* (art. 32 ust. 2). W Polsce *każdy ma prawo do nauki* (art. 70 ust. 1), a *władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia* (art. 70 ust. 4), o czym stanowią kolejne ustępy art. 70 ustawy zasadniczej.

Zasady dotyczące organizacji kształcenia ustawicznego określa ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Według niej system oświaty realizuje: *prawa każdego człowieka do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich dla wieku i osiągniętego rozwoju* (art. 1 pkt 1 u.o.s.o.). Zapewnia także: *możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych* (art. 1 pkt 8 u.o.s.o.). Placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wie-

³² Pragnę podziękować pani Elizie Rogowskiej-Lasockiej za pomoc w przygotowaniu tej części artykułu poświęconej polskiemu ustawodawstwu w zakresie edukacji ustawicznej osób dorosłych.

³³ Charakterystykę otoczenia prawnego w zakresie kształcenia ustawicznego zawierają także dokumenty: *Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy Polska*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa, 2005, s. 23–28; *Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, raport przygotowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, s. 29–33.

³⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997r., Dz.U. nr 78, poz. 483, ze zm.

dzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych należą do systemu oświaty zgodnie z pkt 3a art. 2 u.o.s.o. W ustawie tej kształcenie ustawiczne rozumiane jest jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny (art. 3 pkt 16 u.o.s.o.).

Kształcenie ustawiczne może mieć również formy pozaszkolne: formy uzyskiwania wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach (placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych), a także kwalifikacyjne kursy zawodowe (art. 3 pkt 17 u.o.s.o.). Według ustawy o systemie oświaty zakładanie i prowadzenie publicznych placówek kształcenia ustawicznego o zasięgu ogólnokrajowym leży w gestii ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (art. 5 ust. 3b pkt 2 lit. b u.o.s.o.), który w drodze rozporządzenia szczegółowo określa sposoby i możliwości realizowania tego typu form edukacji osób dorosłych i młodzieży.

Organizacją kształcenia ustawicznego zajmują się publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego (art. 68a ust. 1 u.o.s.o.). Kształcenie ustawiczne zgodnie z ustawą może być prowadzone jako stacjonarne lub zaoczne, a także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (art. 68a ust. 3 u.o.s.o.).

Kolejnym aktem prawnym jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych³⁵. Na mocy rozporządzenia kształcenie ustawiczne prowadzi się w następujących formach pozaszkolnych: kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych, turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników, kursy inne umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych (§ 3 rozporządzenia MEN). Rozporządzenie określa między innymi: warunki, organizację i tryb prowadzenia kształcenia ustawicznego

³⁵ Rozporządzenie to zastąpiło rozporządzenia: Ministra Edukacji i Nauki z 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz.U. nr 31, poz. 216; Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, Dz.U. nr 99, poz. 828. Dz.U. z 2012 r. poz. 186; dalej: rozporządzenie MEN.

w formach pozaszkolnych oraz rodzaje tych form; warunki organizowania i prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych przez podmioty, np. publiczne i niepubliczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe, publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki, instytucje rynku pracy czy podmioty prowadzące działalność oświatową, nieobejmującą prowadzenia szkoły, placówki lub zespołu (§ 1 pkt 1–6 rozporządzenia MEN).

Regulacje dotyczące kształcenia ustawicznego znajdziemy również w ustawie z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy³⁶. Ustawa określa zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej realizowanej przez instytucje rynku pracy (art. 1 ust. 1, 2 u.o.p.z.r.p.). W zakresie kształcenia ustawicznego i polityki zatrudnienia działają publiczne służby zatrudnienia, samorządy województw prowadzące dialog społeczny w tym zakresie, popularyzujące ideę uczenia się przez całe życie i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie organizacji szkoleń, przygotowania zawodowego dorosłych i staży (art. 8 ust. 1 pkt 13 u.o.p.z.r.p.). Wedle ustawy minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy między innymi przez koordynację publicznych służb zatrudnienia i instrumentów stymulujących rozwój kształcenia ustawicznego rozumianego jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców (art. 4 ust. 1 pkt 2b u.o.p.z.r.p.). Kolejny akt prawny to rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 10 listopada 2004 r. w sprawie refundacji ze środków Funduszu Pracy kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanych wynagrodzeń³⁷, które określa między innymi: szczegółowo warunki refundacji kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenie społeczne; zasady refundacji kosztów szkolenia pracownika, któremu udzielono urlopu szkoleniowego w wymiarze 22 dni roboczych; zasady przyznawania pracodawcom refundacji kosztów wynagrodzenia i składek na ubezpieczenie społeczne osób bezrobotnych, zatrudnionych na zastępstwo pracownika, który podnosi swoje kwalifikacje zawodowe (art. 1 i art. 9); czy zasady, według których starosta refunduje koszty poniesione przez pracodawców mających wewnątrzzakładowy Fundusz Pracy (art. 5–7, art. 11).

Uregulowania prawne dotyczące kształcenia ustawicznego zawiera również ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym³⁸ z później-

³⁶ Dz.U. z 2008 r. nr 69, poz. 415, ze zm.; dalej: u.o.p.z.r.p.

³⁷ Dz.U. nr 249, poz. 2495 i 2496.

³⁸ Dz.U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544; dalej: u.p.s.w.

szymi zmianami, która z racji poruszanej tematyki jest szczególnie ważna dla omawianego zagadnienia. Na mocy tej ustawy uczelnia ma między innymi prawo prowadzenia kształcenia na studiach pierwszego stopnia, studiach drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich i studiach doktoranckich zgodnie z przysługującymi jej uprawnieniami, prowadzenia studiów podyplomowych, kursów dokształcających i szkoleń oraz wydawania dyplomów ukończenia studiów potwierdzających uzyskanie tytułu zawodowego, a także świadectw ukończenia studiów podyplomowych (art. 6 ust. 1 pkt 4, 5, 6 u.p.s.w.). Studia podyplomowe mogą być prowadzone w zakresie kształcenia, z którym jest związany co najmniej jeden kierunek studiów prowadzony przez uczelnię, a jeśli wykracza poza ten zakres do prowadzenia takich studiów wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydana po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (art. 8 ust. 7 i 8 u.p.s.w.).

Do podstawowych zadań uczelni należy też kształcenie i promowanie kadr naukowych, prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie (art. 13 ust. 1 pkt 4, 6 u.p.s.w.). Uczelnia publiczna może pobierać opłaty za świadczone usługi edukacyjne związane między innymi z prowadzeniem studiów podyplomowych oraz kursów dokształcających (art. 99 ust. 1 pkt 5. u.p.s.w.). Absolwenci studiów podyplomowych otrzymują świadectwa ukończenia tych studiów. Warunki wydawania i niezbędne elementy dyplomów, w tym dyplomów wspólnych i świadectw studiów podyplomowych, biorąc pod uwagę poziomy i formę kształcenia oraz rodzaje tytułów zawodowych, określa minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w drodze rozporządzenia (art. 167 ust. 1 oraz ust. 3 pkt 2 u.p.s.w.). Niestety po nowelizacji ustawy, co zaowocowało wprowadzeniem nowego rozporządzenia³⁹ regulującego wydawane przez uczelnie wyższe dokumenty, zabrakło wzoru świadectw, jakie powinny wydawać uczelnie realizujące kursy dokształcające i szkolenia (regulowane poprzednim rozporządzeniem). Należy zauważyć, że ustawa nakłada również na pracowników naukowo-dydaktycznych obowiązek prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijania twórczości naukowej lub artystycznej (art. 111 ust.1 pkt 2 u.p.s.w.). Pracownicy dydaktyczni nato-

³⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu, Dz.U. nr 196, poz. 1167.

miast są obowiązani między innymi podnosić swoje kwalifikacje zawodowe (art. 111 ust. 4 pkt 2 u.p.s.w.).

Ponadto formy i systemy istniejącego kształcenia ustawicznego regulują również: ustawa z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks Pracy, ustawa z 6 kwietnia 1984 r. o fundacjach, ustawa z 25 lipca 1985 r. o jednostkach badawczo-rozwojowych, ustawa z 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach, ustawa z 15 września 2000 r. – Kodeks spółek handlowych i inne. Regulacjami wspierającymi kształcenie ustawiczne są także przepisy prawa podatkowego dotyczące podmiotów prowadzących usługi szkoleniowe⁴⁰.

O kształceniu ustawicznym traktują również ogólnokrajowe strategie wyznaczające kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego, w tym między innymi: „Strategia rozwoju kraju na lata 2007–2015”, „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2010 roku”, „Krajowa strategia zatrudnienia na lata 2007–2013”, a także „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” przygotowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, która została przyjęta przez Radę Ministrów w lipcu 2003 r.

Na poziomie centralnym w proces organizacji kształcenia ustawicznego zaangażowane są różne instytucje administracji państwowej⁴¹.

⁴⁰ Ustawa z 8 stycznia 1993 r. o podatku od towarów i usług oraz o podatku akcyzowym, Dz.U. nr 11, poz. 50, ze zm. – załącznik nr 2; ustawa z 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych, Dz.U. z 1993 r. nr. 106, poz. 482, ze zm.; ustawa z 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych, Dz.U. z 2000 r. nr 14, poz. 176, ze zm.

⁴¹ · Ministerstwo Edukacji Narodowej – ustala zasady funkcjonowania edukacji, formy i organizację kształcenia ustawicznego prowadzonego przez centra kształcenia praktycznego, centra kształcenia ustawicznego lub szkoły dla dorosłych. Kształceniem ustawicznym zajmuje się Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego (DKZU) · Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego – wdraża do systemu szkolnictwa wyższego krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, nadzoruje uczelnie wyższe, pełniąc funkcje wyznaczone na mocy przepisów zawartych w znowelizowanej ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym. Uczelnie wyższe na mocy tej ustawy biorą udział w kształceniu ustawicznym przez m.in. prowadzenie studiów podyplomowych, kursów dokształcających i szkoleń · Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – zajmuje się tworzeniem warunków do zapewnienia wysokich standardów realizacji usług szkoleniowych oraz tworzeniem narzędzi i metod wspierających pracę urzędów pracy; określa zasady ubiegania się o środki z rezerwy Funduszu Pracy na finansowanie programów na rzecz promocji zatrudnienia, łagodzenia środków bezrobocia i aktywizacji zawodowej; kontroluje publiczne służby zatrudnienia (urzędy pracy) i ustala zasady organizacji szkoleń dla osób bezrobotnych, koordynuje działania z zakresu poradnictwa zawodowego dla osób poszukujących pracy. W ministerstwie jest Wydział Edukacji Ustawicznej w Departamencie Rynku Pracy · Ministerstwo Zdrowia – reguluje i organizuje kształcenie przeddyplomowe i podyplomowe. Organami i jednostkami podległy-

W zaprezentowanych powyżej aktach prawnych oraz w przywołanych krajowych raportach i strategiach kształcenie ustawiczne jest traktowane głównie jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych, przekwalifikowywanie się czy edukacja w szkołach dla dorosłych, np. liceach, szkołach zawodowych. Autorzy zapomnieli o wielu innych formach tego rodzaju edukacji osób dorosłych, co spowodowało wśród instytucji i organizacji zajmujących się tym zagadnieniem sporo zamieszania, nieporozumień oraz bałaganu prawno-organizacyjnego. Pojęcie kształcenia ustawicznego przedstawione np. w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 r.: *Kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny* (art. 3 pkt 16 u.o.s.o.), to jedynie fragment kształcenia ustawicznego – stanowiący jej zinstytucjonalizowaną część. Istnieje tu wyraźna sprzeczność z zaprezentowanymi w powyższym artykule definicjami edukacji ustawicznej, a także z raportami, teoriami i pracami poświęconymi omawianemu zagadnieniu.

Kształcenie ustawiczne może być prowadzone z pominięciem przepisów ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r., co umożliwiają inne przywołane akty prawne. Najważniejszym wnioskiem jest jednak spostrzeżenie, że wyraźnie brakuje jednej ustawy dotyczącej kształcenia ustawicznego, która ujedynolubiłaby i zawierała przepisy odnoszące się do edukacji całościowej, które obecnie są w innych ustawach. Brak ten utrudnia komunikację między podmiotami funkcjonującymi na podstawie różnych ustaw oraz przeszkadza w prawidłowym interpretowaniu i przestrzeganiu prawa⁴². Brakuje również ujednocionej terminologii dotyczącej kształcenia

mi są uniwersytety medyczne oraz Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego. Centrum prowadzi m.in. programy specjalizacji lekarskich, kursy doskonalące · Ministerstwo Finansów – ustala ulgi podatkowe · Ministerstwo Gospodarki – określa zasady oraz formy kształcenia ustawicznego osób bezrobotnych i poszukujących pracy, decyduje o wysokości zwrotu kosztów szkoleń osób, które są zagrożone zwolnieniem z pracy. Należy podkreślić, że ministerstwu podlega agencja rządowa – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, w której za realizację zadań w zakresie rozwoju potencjału adaptacyjnego przedsiębiorców i pracowników odpowiada Departament Rozwoju Kapitału Ludzkiego · Inne ministerstwa, które m.in. mogą wydawać rozporządzenia dotyczące kwalifikacji obowiązujących w danym zawodzie; *Poradnik kształcenia ustawicznego. Prosta sprawa – kwalifikacje to podstawa*, EGO – Centrum Edukacji i Doradztwa, P. Błędowski, M. Nowakowska (red.), Łódź 2010.

⁴² Por. J. Górniak, M. Jelonek, S. Krupnik, B. Worek, *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach przedstawicieli instytucji działających w obszarze kształcenia ustawicznego. Raport z trzeciego etapu badań naukowych: badania jakościowe*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007 s. 15; *Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce, op. cit.*

ustawicznego, co powoduje dość duże zamieszanie i często prowadzi do nieporozumień oraz nieprawidłowej interpretacji związanej z prezentowaną tematyką zagadnień. Konieczne wydaje się położenie nacisku nie tylko na kształcenie osób dorosłych dla potrzeb rynku pracy, ale też na osoby, które dopiero w przyszłości wejdą na ten rynek. Przygotowanie do kształcenia ustawicznego polegać powinno na zmianie świadomości, podejścia do nauki i promowania edukacji całościowej jako stylu bycia, a nie tylko podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Bez uwzględniania w celach nauczania, metodach i formach dydaktycznych powyższej konieczności trudno będzie reformować ogólnie system kształcenia ustawicznego⁴³. Wobec wyzwań społecznych i gospodarczych narasta konieczność zorganizowania sprawnego systemu kształcenia ustawicznego w Polsce. Ustawodawstwo krajowe nie docenia edukacji pozaformalnej będącej uzupełnieniem formalnej edukacji lub coraz częściej będącej jej poważną alternatywą. Brak jest obecnie certyfikacji (cały czas trwają prace nad krajowymi ramami kwalifikacji dla tej formy organizacyjnej kształcenia) potwierdzającej kompetencje nabyte w jej trakcie, co w rezultacie utrudnia prezentację jej efektów. Edukacja pozaformalna zatem wymaga wprowadzenia systemu kwalifikacji opartego na ocenie uczenia się całościowego w jej różnych formach organizacyjnych (również nieformalnych, między innymi samokształceniowych) oraz reformy edukacji formalnej, która uwzględniałaby metody pracy stosowane w kształceniu ustawicznym osób dorosłych.

Dzisiejszy stan prawny w obszarze edukacji nie definiuje systemu potwierdzania efektów uczenia się zdobytych drogą pozaformalną i nieformalną. Uczenie pozaformalne tradycyjnie jest sprowadzane do kształcenia dorosłych w szkołach oraz do udziału w sformalizowanych szkoleniach. Oznacza to, że potwierdzanie efektów uczenia się zdobytych w trybie innym niż edukacja formalna nie ma odzwierciedlenia w regulacjach na szczeblu centralnym. Różne aspekty uczenia pozaformalnego definiowane są w odrębnych aktach prawnych, między innymi w: ustawie z 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (zapisy dotyczące kształcenia ustawicznego); ustawie z 20 maja 2010 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz ustawy o podatku dochodowym; ustawie z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy; ustawie z 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej; rozporządzeniu Ministra Edukacji i Sportu z 20 grudnia 2003 r. w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych.

⁴³ J. Górniak, M. Jelonek, S. Krupnik, B. Worek, *Kształcenie ustawiczne*, op. cit., s. 15.

Istnieje więc w Polsce konieczność dostosowania istniejącego systemu kwalifikacji do potrzeb współczesnego rynku pracy po to, aby był on bardziej przejrzysty, jednolity, elastyczny i przyjazny dla obywateli. Jednym z elementów takiego systemu są spójne i określone na poziomie krajowym procedury potwierdzania kompetencji uzyskiwanych w różnych formach uczenia się. Podejście takie oznacza uznanie tych form za równorzędne z edukacją formalną i umożliwia budowanie „mostów” między nimi. Z tych właśnie powodów rozpoznanie stosowanych zasad i procedur weryfikacji efektów uczenia się poza systemem edukacji formalnej wymaga dokładnego zbadania i usystematyzowania, aby następnie móc wypracować rozwiązania pozwalające na zbudowanie kompleksowego systemu potwierdzania kompetencji, obejmującego całe spektrum form uczenia się⁴⁴. Takie podejście zostało podkreślone w „Perspektywie uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ramach kwalifikacji”, dokumencie strategicznym przyjętym 4 lutego 2011 r., opracowanym przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie pod przewodnictwem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dokument prezentuje podejście do uczenia się, uwzględniające różne formy i zakresy edukacji oraz wyznacza strategiczne kierunki interwencji. Wytyczono w nim następujące cele: 1) kreatywność i innowacyjność; 2) przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji; 3) różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji; 4) kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb gospodarki i zmian na rynku pracy; 5) środowisko pracy i zaangażowanie społeczne sprzyjające uczeniu się przez całe życie. Towarzyszy im system wdrażania i monitorowania oraz wskaźniki realizacji celów i poziomów odniesienia do roku 2020⁴⁵.

Ramy prawne w państwach europejskich różnie określają uznawanie i poświadczanie wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i nieformalnego przez sektor szkolnictwa wyższego. Regulacje mają formę wytycznych wymagających wprost od uczelni realizowania założeń procesu bolońskiego bądź pozostawiają decyzję uczelniom czy w ogóle nie odnoszą się do kwestii uznawalności.

W Polsce uznawanie wcześniejszego kształcenia pozaformalnego i nieformalnego nie jest uregulowane prawem na szczeblu ogólnokrajowym⁴⁶.

W kolejnych podrozdziałach będą zaprezentowane nie tylko formy organizacyjne edukacji ustawicznej realizowane najczęściej w uczelniach

⁴⁴ *IBE kwalifikacje po europejsku*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/131-kwalifikacje-w-polsce-stan-obecny> [dostęp: 22 marca 2013 r.].

⁴⁵ Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, „Perspektywa uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ram kwalifikacji, projekt”, Warszawa, 4 lutego 2011 r., s. 43–65.

⁴⁶ *Dorośli w systemie edukacji formalnej*, *op. cit.*, s. 46–47.

wyższych, ale przede wszystkim zostanie opisane, jak przy tak skomplikowanym ustawodawstwie można z dużym sukcesem realizować kształcenie permanentne dorosłych na wysokim poziomie, będące zgodne ze światowymi trendami i wskazaniem.

Najczęstsze formy organizacyjne edukacji ustawicznej występujące w uczelniach wyższych w Polsce

Uczelnie wyższe są instytucjami prowadzącymi w sposób najbardziej kompleksowy, a jednocześnie niewątpliwie w najszerszym zakresie różnego rodzaju formy organizacyjne kształcenia ustawicznego osób dorosłych. Choć często nie są tak postrzegane, to należy podkreślić, że potencjał dydaktyczny oraz kulturalno-oświatowy oferowany przez te instytucje jest dość imponujący, co sprawia, że coraz częściej realizują one założenia stawiane przez teoretyków edukacji permanentnej. Obecnie szkoły wyższe prowadzą już nie tylko studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, ale również studia podyplomowe, różnego rodzaju kursy i szkolenia, a przede wszystkim uniwersytety trzeciego wieku (UTW) oraz uniwersytety otwarte (UO). Często również stają się wśród społeczności lokalnej miejscami spotkania z kulturą, organizując wystawy, koncerty czy spektakle. Oferta krajowych uczelni wyższych coraz częściej skierowana jest już do znacznie szerszej grupy odbiorców niż dotychczas i poza studentami obejmuje osoby spoza społeczności akademickiej, do których zaliczają się nie tylko dorośli w różnym wieku, ale również młodzież, a nawet najmłodsi (popularna jest obecnie idea uniwersytetów dzieci).

Ze względu na wielość form i rozwiązań w tym zakresie w tej części artykułu przybliżone zostaną dwa najciekawsze przykłady realizacji idei kształcenia ustawicznego skierowanego do osób spoza społeczności akademickiej, którymi są uniwersytety trzeciego wieku oraz uniwersytety otwarte. Obie formy kształcenia dorosłych są skierowane do osób spoza społeczności akademickiej, niezależne od posiadanego przez nie wykształcenia, są dobrowolne, a słuchacze tego rodzaju edukacji nie otrzymują na koniec świadectw dających im uprawnienia wynikające z kształcenia na kolejnych szczeblach edukacji lub uprawnienia zawodowe. Główne różnice polegają na rodzaju oferty edukacyjnej, często formie i sposobie prowadzonych zajęć, a przede wszystkim na wieku odbiorców. Jednak każda z tych propozycji jest odpowiedzią na potrzeby uczących się dorosłych i jest dostosowana w zależności od uczelni macierzystej oraz regionu, w jakim działa szkoła wyższa, do potrzeb i możliwości kształcących się ustawicznie słuchaczy. Prezentowane rozwiązania w zakresie edukacji permanentnej dorosłych

są realizowane lub wzorowane na działalności uczelni wyższych – typu wszechnicowego, z których oferty można korzystać każdy – bez względu na posiadane wykształcenie, doświadczenie zawodowe czy wyznawane poglądy. Takimi instytucjami są działające od przeszło 37 lat w Polsce uniwersytety trzeciego wieku⁴⁷, cieszące się niesłabnącym zainteresowaniem ze strony osób starszych, a w ostatnim dziesięcioleciu przeżywające dynamiczny rozwój. W dzisiejszym szybko rozwijającym się świecie dobrze wykształcony i świadomy swoich możliwości senior zajmuje bardzo ważne miejsce w hierarchii życia społecznego. Osobom starszym po przejściu na emeryturę coraz częściej nie wystarczają zwykłe domowe obowiązki i tym chętniej zaczynają one poszukiwać nowych dziedzin aktywności. Narastające poczucie samotności, lęk i coraz więcej pojawiających się pytań, na które nie są w stanie samodzielnie znaleźć odpowiedzi, oraz potrzeba kontaktu z rówieśnikami prowadzą do poszukiwania możliwych wariantów edukacji ustawicznej. Taką właśnie funkcję spełniają uniwersytety trzeciego wieku.

Według Wincentego Okonia uniwersytet trzeciego wieku to: *placówka oświatowa dla osób w wieku poprodukcyjnym, prowadząca systematycznie zajęcia z zakresu wybranych dyscyplin naukowych, lektoraty językowe, zespoły rekreacji ruchowej i grupy zainteresowań artystycznych. (...) Zajęcia prowadzą w nich nauczyciele akademicy, lekarze, dziennikarze i inni specjaliści*⁴⁸. Natomiast Renata Konieczna-Woźniak definiuje uniwersytety trzeciego wieku, jako instytucje: *edukacji dorosłych, której oferta programowa jest kierowana przede wszystkim do ludzi starszych. Placówki te funkcjonują na zróżnicowanych zasadach, ale w głównej mierze opierają się na działalności samorządowej i w znaczącym stopniu wykorzystują aktywność społeczną osób starszych. UTW jest typem uniwersytetu otwartego i stosuje mieszane strategie kształcenia ludzi dorosłych. Prowadzi działalność edukacyjną, kulturalną oraz naukowo-badawczą mającą na celu podnoszenie jakości życia osób starszych*⁴⁹. Działalność UTW z biegiem czasu znacznie się rozszerzyła i coraz częściej przestaje się ograniczać jedynie do prowadzenia zajęć dydaktycznych i artystyczno-hobbystycznych skierowanych do ludzi starszych. Porównanie dokonane przez autorkę do placówki, jaką jest szeroko rozumiany uniwersytet otwarty, może być częściowo uprawnione, jeżeli

⁴⁷ Fragment o UTW powstał na podstawie książki: K. Lubryczyńska, *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2005, s. 12–67.

⁴⁸ *Idem*, *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 423.

⁴⁹ *Eadem*, *Uniwersytety trzeciego wieku (UTW)* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 1091–1092.

nawiązemy do definicji J. Pólturzyckiego i T. Aleksandra, którzy do grupy uniwersytetów powszechnych – zaliczają między innymi uniwersytety ludowe, otwarte, robotnicze czy właśnie uniwersytety trzeciego wieku⁵⁰.

Ideą uniwersytetów trzeciego wieku jest wspomaganie rozwoju człowieka starszego przez stwarzanie mu sytuacji sprzyjających rozwojowi, a także stymulowanie jego rozwoju przez doprowadzenie do osobistej aktywności słuchaczy (przez autoedukację)⁵¹. O walorach rozwojowych UTW mówi jednoznacznie raport międzynarodowego seminarium, przygotowany przez UNESCO, opracowany przez H. Demel i H. Szwarz w artykule pt. *Zdrowie a edukacja*, według którego kształcenie osób starszych w uniwersytetach powoduje: rozwój osobowości oraz osiągniętej wiedzy i zainteresowań, uzyskanie i umacnianie więzi społecznych, przekazanie społeczeństwu osobistych doświadczeń, a także dalszy i aktywny udział w życiu społecznym⁵². Uniwersytet trzeciego wieku spełnia w życiu ludzi starszych bardzo ważną funkcję, ponieważ propaguje profilaktykę gerontologiczną, co pozwala cieszyć się lepszym zdrowiem osobom w podeszłym wieku. Zaspokaja potrzeby czysto poznawcze i pozwala twórczo się rozwinąć seniorom. Uczestnictwo w zajęciach UTW sprzyja dobrej kondycji psychofizycznej i umożliwia kompensację braków w posiadanym wykształceniu, a co najważniejsze – zapełnia poczucie wszechogarniającej pustki i samotności, tworząc wrażenie przynależności nie tylko do grupy rówieśniczej, ale również do osób o podobnych zainteresowaniach. Dlatego dla wielu seniorów tak ważne jest uczestnictwo, ale także aktywne włączanie się i organizowanie pracy uniwersytetu. Potwierdzić to może fakt, że wiele z polskich UTW to organizacje opierające się w dużej mierze na działalności wolontariuszy samodzielnie zdobywających fundusze na pracę swoich instytucji.

Działające na świecie tego typu placówki nie mają jednolitego charakteru. Opierają się głównie na dwóch modelach: francuskim i brytyjskim. Pierwszy z nich charakteryzuje się tym, że ma ściśle – choć nie zawsze formalne – związki z uczelniami wyższymi, reprezentuje wysoki poziom dydaktyczny oraz prowadzi badania naukowe. Model drugi opiera się głównie na samopomocy i samokształceniu seniorów, bez zauważalnych związków

⁵⁰ J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, op. cit., s. 295–299, a także: T. Aleksander, *Uniwersytet powszechny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 1063–1066.

⁵¹ W. Wnuk, *Kompensacja czy kontynuacja rozwoju poznawczego słuchaczy UTW* [w:] *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 2000, s. 213.

⁵² [Za:] *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 2000.

ze szkołami wyższymi⁵³. Obecnie dochodzi do przenikania się głównych modeli charakterystycznych dla pierwszych uniwersytetów i powstania coraz to nowych odmian placówek dla seniorów, łączących w sobie różne aspekty kształcenia osób starszych. Wynika z tego, że pojęcia „uniwersytet trzeciego wieku” nie możemy jednoznacznie sklasyfikować, ponieważ może ono przybrać rozmaite formy oraz charakteryzować się różnymi rodzajami działalności kulturalno-oświatowej.

Według raportu z badań „Zoom na UTW” przeprowadzonych przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” w kwietniu 2012 r. w Polsce działały 372 uniwersytety trzeciego wieku⁵⁴. Szacuje się, że pod koniec 2012 r. w Polsce działało już ich około 400⁵⁵, w tym przy uczelniach wyższych – 100 (w tym 27 filii uniwersytetów w mniejszych miastach oraz dodatkowo 6 ściśle z nimi współpracujących). Powstające obecnie w naszym kraju jednostki można podzielić na trzy typy: pierwszy to instytucje działające pod patronatem wyższej uczelni, kierowane najczęściej przez pełnomocnika rektora danej uczelni; drugi to placówki powołane przez stowarzyszenia prowadzące działalność popularno-naukową; a trzeci to formy działające przy domach kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu czy ośrodkach pomocy społecznej itp.⁵⁶. W Polsce pierwszy UTW powstał w roku 1975 w Warszawie i, co najważniejsze, działa do chwili obecnej na najwyższym poziomie. Obecnie w samej tylko stolicy i okolicach swoją działalność prowadzi kilkanaście⁵⁷ tego typu placówek, a zapotrzebowanie słuchaczy jest tak wielkie, że warto byłoby stworzyć kolejne. Niestety z braku funduszy i chętnych osób mogących prowadzić tego typu instytucje jest to niemożliwe.

⁵³ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*, Eruditus, Poznań 2001, s. 46.

⁵⁴ Lista powstała na podstawie zestawienia opracowanego przez Ogólnopolskie Porozumienie UTW i Ogólnopolską Federację Stowarzyszeń UTW przed Kongresem Uniwersytetów Trzeciego Wieku i uzupełnione zostało o placówki, o których informacje posiadało Towarzystwo ze względu na swoją wieloletnią współpracę z UTW.

⁵⁵ Rozłożenie UTW według województw: mazowieckie – 64; śląskie – 41; dolnośląskie – 38; wielkopolskie – 32; małopolskie – 31; kujawsko-pomorskie – 22; pomorskie – 21; łódzkie – 20; lubuskie – 19; lubelskie – 17; podkarpackie – 14; warmińsko-mazurskie – 13; opolskie – 13; zachodniopomorskie – 13; podlaskie – 8; świętokrzyskie – 6. A. Gołdys, Ł. Krzyżanowska, M. Stec, Ł. Ostrowski, *Zoom na UTW. Raport z badania*, Warszawa 2012, s. 16, <http://zoomnautw.pl/wyniki-badania/>.

⁵⁶ *Uniwersytety Trzeciego Wieku*, serwis Fundacji dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, <http://www.utw.pl/index.php?id=10> [dostęp: 28 kwietnia 2012 r.].

⁵⁷ Dane uzyskane na podstawie informacji podanych na portalu „Senior.pl”; <http://www.senior.pl/uniwersytety/mazowieckie> > [dostęp: 29 kwietnia 2012 r.]; portal poświęcony edukacji osób dorosłych, <http://www.andragogika.pl/utw-utw.html> [dostęp: 29 kwietnia 2012 r.].

Uniwersytety trzeciego wieku w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych spełniają bardzo ważne zadanie. Dzięki aktywizacji, profilaktyce gerontologicznej oraz zaspokajaniu potrzeb poznawczych i międzyludzkich przygotowują seniorów do życia w nowych, szybko zmieniających się warunkach i dają im możliwość prowadzenia twórczego i aktywnego trybu życia.

Uniwersytety otwarte realizują ideę kształcenia przez całe życie przez prowadzenie zajęć dla osób dorosłych bez względu na ich wiek, wykształcenie, doświadczenie edukacyjne czy zawodowe. Aktualnie w Polsce działa 26⁵⁸ tego typu placówek, choć początków tej formy organizacyjnej edukacji permanentnej możemy doszukiwać się w połowie 2008 r. i powstania pierwszej tego typu placówki – Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Większość z istniejących obecnie w naszym kraju uniwersytetów otwartych w pełni realizuje przywołane powyżej założenia, choć niektóre z nich stawiają ograniczenia wiekowe lub formalne (takie jak brak zatrudnienia), w czym zbliżają się w swojej formie między innymi do założeń uniwersytetów trzeciego wieku. Zdarzają się również takie, które noszą nazwę uniwersytetu trzeciego wieku, ale ich oferta skierowana jest do wszystkich chętnych (bez względu na wiek), jak w przypadku uniwersytetów otwartych. Obecnie mamy 15 tego typu placówek działających przy uczelniach wyższych, w tym osiem przy uczelniach państwowych⁵⁹ i siedem przy szkołach prywatnych⁶⁰, natomiast przy różnych fundacjach, stowarzyszeniach czy instytucjach kultury i urzędach działa jeszcze kolejnych 11⁶¹ uniwersytetów otwartych.

⁵⁸ Stan na 20 marca 2012 r., według badań Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego.

⁵⁹ Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego; Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; Centrum Studiów Otwartych przy Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu; Uniwersytet Otwarty Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; Szkoła Katedralna Uniwersytet Otwarty przy Wyższym Instytucie Teologicznym w Częstochowie; Techniczny Uniwersytet Otwarty Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie; Otwarty Uniwersytet Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu; Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu.

⁶⁰ Akademia Każdego Wieku w Wyższej Szkole Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni; Uniwersytet Otwarty przy Bydgoskiej Szkole Wyższej; Uniwersytet Każdego Wieku w Wyższej Szkole Bankowej w Toruniu – Wydział Finansów i Zarządzania w Bydgoszczy; Uniwersytet Każdego Wieku przy Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu; Uniwersytet Każdego Wieku przy Wyższej Szkole Bankowej w Chorzowie; Uniwersytet Otwarty przy Wyższej Szkole Ekonomicznej w Bochni; Wykłady Otwarte Collegium Civitas w Warszawie.

⁶¹ Uniwersytet Otwarty Na Styku Kultur przy Ośrodku Kultury Ukraińskiej w Szczecinie; Projekt Uniwersytet Otwarty realizowany przez Stowarzyszenie Uniwersytet Trze-

Wśród największych ośrodków akademickich w Polsce swoimi uniwersytetami otwartymi mogą się już poszczycić takie miasta jak: Warszawa, Lublin, Kraków⁶², Gdańsk, Poznań czy Wrocław. Działające obecnie uniwersytety otwarte w większości zakładają szeroki zakres kształcenia, obejmujący nie tylko wiele dziedzin, ale również zróżnicowane formy i techniki nauczania (wykłady, kursy, warsztaty, zajęcia sportowe) dostosowane do szerokiego grona odbiorców. Są też takie, które swoją działalność opierają głównie na wykładach (Wykłady Otwarte Collegium Civitas) lub na wzór zachodni udostępniają materiały naukowe w formie elektronicznej (Otwarty Uniwersytet Uniwersytetu Ekonomicznego). Do kolejnej grupy możemy zakwalifikować instytucje sprofilowane tematycznie, jak np. Otwarty Uniwersytet Poszukiwań w Instytucie im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu, który rozwija w zakresie wiedzy o teatrze, przedstawieniach i kulturze, czy Żydowski Uniwersytet Otwarty Fundacji Shalom w Warszawie, ukierunkowany na edukację poświęconą kulturze żydowskiej.

Obecnie w Polsce bardzo prężnie rozwija się ruch uniwersytetów otwartych, które mają swoją specyfikę, różnorodność, a przede wszystkim charakterystyczną dla naszego kraju formę organizacyjną prowadzonej działalności edukacyjnej. Ten rodzaj kształcenia jest praktyczną realizacją edukacji całościowej skierowanej do szerokiego grona uczących się dorosłych. W ciągu ostatnich pięciu lat aktywnego powstawania tych placówek można zauważyć, że dostosowują one swoją ofertę kształcenia nie tylko do słuchaczy, ale i specyfiki instytucji, przy której działają, czy regionu. Pozwala to sądzić, że w ciągu najbliższych kilku lat możemy się także (na wzór UTW) spodziewać dynamicznego rozwoju tego typu placówek, a przede

ciego Wieku w Sokółce; Uniwersytet Każdego Wieku przy Sudecki Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych w Świdnicy; Uniwersytet Otwarty przy Miejskim Ośrodku Kultury w Bukownie (pod patronatem Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie); Uniwersytet Otwarty PRO w Tarnowie Opolskim; Otwarty Uniwersytet Poszukiwań przy Instytucie im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu; Stowarzyszenie Powiatowy Uniwersytet Otwarty w Wołominie; Uniwersytet Każdego Wieku przy Gminnym Ośrodku Kultury OKej w Brwinowie; Uniwersytet Otwarty Pokolenia przy Centrum Kultury i Inicjatyw Obywatelskich w Podkowie Leśnej; Uniwersytet Otwarty Bereszit Centrum Społeczności Żydowskiej (we współpracy z Instytutem Historycznym) w Warszawie oraz Żydowski Uniwersytet Otwarty Fundacji Shalom w Warszawie.

⁶² Od 1989 r. w Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica działa uniwersytet otwarty, który stanowi forum interdyscyplinarne, w ramach którego są wygłaszane wykłady połączone z dyskusją przez przedstawicieli nauk technicznych, przyrodniczych, społeczno-ekonomicznych i innych. Obecnie uniwersytety otwarte przybrały nieco inną formę działalności, jednak należy podkreślić zasługi tej placówki dla krzewienia idei edukacji ustawicznej w Polsce.

wszystkim stworzenia przez nie nowych form działalności edukacyjno-kulturalnej skierowanej do uczących się ustawicznie osób dorosłych.

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego jako praktyczny przykład realizacji idei kształcenia ustawicznego przez polskie uczelnie wyższe⁶³

Uniwersytet Warszawski jako największa i jedna z najstarszych uczelni w Polsce od lat realizuje różnego rodzaju inicjatywy edukacyjne na rzecz osób spoza społeczności akademickiej. Poza działaniami podejmowanymi centralnie, takimi jak: Festiwal Nauki, cykliczne wykłady na nowe tysiąclecie, spotkania Towarzystwa Przyjaciół UW, koncerty i wystawy, poszczególne jednostki uczelni samodzielnie włączają się w życie stolicy, organizując np. „Spotkania na Hożej” (wykłady Wydziału Fizyki), wystawy w Ogrodzie Botanicznym (Wydział Biologii) czy „Lekcje geologii dla każdego” (Wydział Geologii). Pomimo tak szerokiej działalności, skierowanej głównie do mieszkańców Warszawy, ogólna oferta edukacyjna mogąca połączyć prace wszystkich jednostek UW i zaproponować program dostosowany do potrzeb dorosłych i młodzieży była ograniczona.

W 2008 r. z inicjatywy rektor prof. dr hab. Katarzyny Chałasińskiej-Macukow powstał Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW), który jest pierwszym i największym uniwersytetem otwartym w Polsce. Celem tej placówki jest zapewnienie uczącym się dorosłym różnych form kształcenia oraz doskonalenia się na wysokim poziomie, zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami, dostosowanych do ich indywidualnych możliwości.

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego jest przedsięwzięciem nietypowym w porównaniu z dotychczas realizowanymi przez uczelnie wyższe w Polsce projektami z zakresu edukacji ustawicznej. Misją UOUW jest dostarczenie najwyższej jakości usług edukacyjnych przeznaczonych dla osób dorosłych, niezależnie od ich wykształcenia, statusu społecznego czy poglądów. W każdym trymestrze w ofercie UOUW znajduje się ponad 220 propozycji kursowych odpowiadających swoim zakresem tematycznym następującym dziedzinom wiedzy: kultura i sztuka; języki i narody; człowiek i społeczeństwo; biznes, gospodarka i prawo; nauka i technika; człowiek i środowisko. Rok akademicki w UOUW jest podzielony na

⁶³ Rozdział powstał na podstawie dokumentu „Sprawozdanie dyrektora Uniwersytetu Otwartego UW za rok akademicki 2011/12” oraz uaktualnionych danych podanych przez Biuro Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego.

trymestry (pierwszy – od połowy września do połowy grudnia, drugi – od połowy stycznia do połowy kwietnia i trzeci – od połowy kwietnia do połowy lipca), co sprawia, że oferta edukacyjna jest bardziej dostosowana do potrzeb i możliwości uczących się słuchaczy.

Kursy UOUW kierowane są do wszystkich osób dorosłych i młodzieży, którzy ukończyli szesnasty rok życia, charakteryzujących się potrzebą uczenia się, rozwijania zainteresowań, nabywania nowych doświadczeń i umiejętności, a także podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Po zakończeniu kursu słuchacze Uniwersytetu Otwartego UW otrzymują zaświadczenia w formie pamiątkowych dyplomów uczestnictwa w kursie oraz certyfikat Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, na którym wskazane są między innymi efekty kształcenia oraz liczba godzin danego kursu. Certyfikaty i dyplomy zostały zaprojektowane i wykonane przez Polską Wytwórnę Papierów Wartościowych SA, partnera UOUW.

W ofercie edukacyjnej UOUW znajdują się propozycje kursów, które pozwalają na zdobycie i rozwinięcie konkretnej wiedzy i umiejętności w obszarze kompetencji związanych z indywidualnymi zainteresowaniami słuchaczy, specjalistycznych czy zawodowych. Udział w kursach UOUW to szansa na pozyskanie nowej wiedzy bezpośrednio od specjalistów w danej dziedzinie, a także jej przećwiczenie i szczegółowe omówienie. Słuchacze mogą również uczestniczyć w organizowanych przez Uniwersytet Otwarty UW wydarzeniach, między innymi debatach, wystawach oraz wykładach. W ofercie programowej w przeciągu trzech lat dostępnych było ponad tysiąc⁶⁴ kursów odpowiadających swoim zakresem tematycznym ścieżkom edukacyjnym oraz sześciu dziedzinom wiedzy, zgodnie z którymi przedstawiane są propozycje programów kształcenia. Prowadzone kursy są tworzone i realizowane przez różne jednostki Uniwersytetu Warszawskiego. Uniwersytet Otwarty UW poza tradycyjnymi kursami stacjonarnymi organizuje również kursy wyjazdowe, np. do Białowieży, a także kursy interdyscyplinarne – prowadzone przez pracowników z kilku jednostek dydaktycznych np. „Detektywi na Uniwersytecie – nauka w służbie kryminalistyki”. Umożliwia także prowadzenie kursów przez dwóch wykładowców np. „Miłość po rosyjsku – interaktywny kurs języka rosyjskiego dla potencjalnie i realnie zakochanych. Zajęcia na cztery ręce i dwa serca”. Ważnym elementem pracy są również publikowane na stronie UOUW wykłady otwarte w formie fil-

⁶⁴ Duża część kursów w kolejnych latach się powtarzała. Programy były modyfikowane lub zgłaszane zupełnie nowe propozycje. Obecnie trudno jest ustalić dokładną liczbę niepowtarzalnych programów kursów, więc autorka przyjęła, iż na potrzeby tej pracy podaje liczbę kursów zaakceptowanych do publikacji przez Radę UOUW w poszczególnych trymestrach i latach.

mów wideo. Są to relacje z konferencji, wykładów i innych wydarzeń organizowanych przez Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Otwarty UW.

Zgodnie z § 2 Regulaminu UOUW: *podstawowym zadaniem Uniwersytetu Otwartego jest realizacja i propagowanie, zgodnie z misją Uniwersytetu Warszawskiego, idei edukacji otwartej młodzieży i osób dorosłych, obejmujące w szczególności zapewnienie słuchaczom możliwości kształcenia ustawicznego na poziomie akademickim, bez względu na posiadane przez nich wykształcenie, wiek oraz kwalifikacje zawodowe. (...) Uniwersytet Otwarty realizuje zadania określone w § 2 przez:*

1. *Organizowanie i prowadzenie kursów doszkalających;*
2. *Inicjowanie i wspieranie studiów podyplomowych z zakresu kształcenia ustawicznego osób dorosłych;*
3. *Propagowanie idei kształcenia ustawicznego wśród młodzieży i osób dorosłych;*
4. *Inicjowanie i wspieranie interdyscyplinarnych badań naukowych z zakresu kształcenia ustawicznego młodzieży i osób dorosłych*⁶⁵.

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego w pełni realizuje ideę kształcenia przez całe życie poprzez prowadzone zajęcia dla osób dorosłych, a także szeroką działalność kulturalno-edukacyjną. UOUW w swoich założeniach łączy formy edukacji otwartej z ideą przyświecającą uniwersytetom powszechnym, a także innym znanym propozycjom kształcenia osób dorosłych, które realizują ideę edukacji ustawicznej w praktyce.

W drugiej połowie marca 2013 r. w elektronicznym systemie obsługi słuchaczy (ESOS) było zarejestrowane ponad 33 tys. osób.⁶⁶ Wśród słuchaczy Uniwersytetu Otwartego UW zdecydowanie przeważają kobiety, które stanowią 78% ogólnej liczby słuchaczy, natomiast mężczyźni stanowią 22%. Z przeanalizowanych danych wynika, że z oferty Uniwersytetu Otwartego UW korzystają głównie osoby młode – między 26. a 35. rokiem życia – stanowiące ponad 54% słuchaczy. Drugą najliczniejszą grupą są osoby między 36. a 45. rokiem życia (około 20%), natomiast w wieku 21 – 25 lat to aż 10% wszystkich badanych. Słuchaczy w wieku licealnym jest jedynie około 3%, natomiast osób powyżej 55. roku życia niespełna 6%⁶⁷.

⁶⁵ Regulaminu Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 marca 2009 r.

⁶⁶ Dane na dzień 20 marca 2013 r. W zestawieniu są ujęte tylko osoby, które miały poprawnie wpisane nr PESEL i aktywne konto słuchacza.

⁶⁷ Słuchacze UOUW zarejestrowani w ESOS od marca 2009 r. do 23 marca 2012 r., czyli od początku działania systemu.

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego nie ogranicza działalności jedynie do swojego podstawowego zadania, jakim jest organizowanie kursów dla osób dorosłych i młodzieży, ale poszukuje coraz to nowych możliwości do zachęcenia słuchaczy do aktywnego uczestniczenia w życiu społeczności akademickiej. Regularnie organizuje działania edukacyjne, z których mogą korzystać osoby zainteresowane własnym rozwojem. Do takich propozycji należą debaty⁶⁸, wykłady otwarte⁶⁹, wykłady inauguracyjne⁷⁰, konferencje i konkursy. Organizatorom zależało, aby wszystkie przygotowywane wydarzenia⁷¹ miały niestandardowy charakter i żeby były skierowane do szerokiego grona odbiorców. Dlatego zarówno tematy debat, jak i wykładów otwartych miały na celu zachęcić osoby dorosłe i młodzież do refleksji, dyskusji, a przede wszystkim do aktywnego spędzenia czasu wolnego.

⁶⁸ Debaty organizowane przez UOUW: „Dlaczego głupiejemy, czy rozwój cywilizacyjny ogranicza myślenie?”, gośćmi debaty byli: Kazimierz Kutz, Tomasz Lis, Krzysztof Materna, prof. dr hab. Andrzej Kajetan Wróblewski; „Dlaczego się okłamujemy? Czy lepiej wiedzieć, czy udawać?”, w debacie wzięli udział: prof. dr hab. Jacek Hołówka, Krystyna Kofta, Marcin Meller oraz Andrzej Wajda; „Czy oni robią nas w konia, czyli kulisy kreowania tzw. opinii publicznej”, (zorganizowana wspólnie z Wydziałem Dziennikarstwa i Nauk Politycznych), w debacie wzięli udział: prof. dr hab. Janusz Adamowski, prof. dr hab. Janusz Czapiński, Jarosław Gugąła, Katarzyna Kolenda-Zaleska, Grzegorz Miecugow oraz Rafał Ziemkiewicz; „Jak przechytrzyć Kupidyna, czyli recepta na udany związek”, gośćmi debaty byli: Artur Barciś, Ewa Bem, prof. Zbigniew Izdebski, Krystyna Kofta, o. Mirosław Piłśniak, prof. Barbara Tryjarska; „Co Polacy potrafią najlepiej, czy narzekanie jest naszym sportem narodowym”, gośćmi debaty byli: prof. Janusz Adamowski, prof. Jerzy Bralczyk, dr Jacek Wasilewski, Dorota Wellman oraz Magdalena Zawadzka.

⁶⁹ „Chopin dozwolony od lat 18. Domniemane listy miłosne Fryderyka pod lupą kryminalistów” prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski; „Choinka i obelisk – nieuświadomione staroegipskie echa w świątecznej szacie Bożego Narodzenia” prof. dr hab. Andrzej Niewiński; „Kowalski i Nowak na tropie, czyli jak uchronić się przed fałszerstwami?”, wykład UOUW zorganizował z Polską Wytwórnią Papierów Wartościowych, a także zaproszono do współpracy Centralne Laboratorium Kryminalistycznym Policji, Narodowy Bank Polski oraz Katedrę Kryminalistyki Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego.

⁷⁰ Tematy wykładów inauguracyjnych: „Dlaczego niebo jest niebieskie, czyli o fascynującym świecie fizyki” dr hab. Andrzej Wymołek z Wydziału Fizyki UW; „CSI – czyli o możliwościach współczesnej kryminalistyki” prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski z Wydziału Prawa i Administracji UW; „Czy polszczyzna upada? Spoko, to tylko implementacja” prof. dr hab. Andrzej Markowski z Wydziału Polonistyki UW; „Co się kryje w naszych genach?” prof. dr hab. Ewa Bartnik z Wydziału Biologii UW; „Polacy jako kochankowie. Relacje w związkach i życie w pojedynkę” prof. dr hab. Zbigniew Izdebski.

⁷¹ Wszystkie wydarzenia organizowane przez Uniwersytet Otwarty UW (debaty, wykłady, inauguracja) dostępne są na stronie UOUW w formie wideo, www.uo.uw.edu.pl/wideo.

Uniwersytet Otwarty UW jest jednostką w pełni realizującą ideę kształcenia ustawicznego w praktyce. Zarówno jego oferta edukacyjna, jak i wszelkiego rodzaju inicjatywy o charakterze społeczno-kulturalnym mają na celu zachęcanie osób dorosłych i młodzieży do aktywnego włączenia się w różnego rodzaju formy kształcenia przez całe życie. Dzięki tej inicjatywie już ponad 33 tys. osób mogło skorzystać z tak ciekawej i potrzebnej formy kształcenia, a samo zainteresowanie osób dorosłych dowodzi nie tylko wysokiego poziomu realizowanej edukacji, ale przede wszystkim potrzeby uczenia się i zdobywania wiedzy, co stwarza konieczność wspierania tego typu przedsięwzięć służących tworzeniu i rozwojowi tzw. społeczeństwa wiedzy.

Podsumowanie. Dlaczego uczelnie wyższe powinny być instytucjami prowadzącymi różne formy organizacyjne kształcenia ustawicznego?

Uczelnie wyższe ze względu na swoje możliwości organizacyjne, dydaktyczne, naukowe oraz szerokie zaplecze badawcze, a przede wszystkim dobrze przygotowanych pod względem merytorycznym i metodycznym pracowników, stają się najbardziej odpowiednimi instytucjami do prowadzenia różnych form edukacji ustawicznej. Zadanie to powinny realizować zarówno na poziomie teoretycznym – przygotowując specjalistów zajmujących się edukacją dorosłych oraz prowadząc badania naukowe z zakresu andragogiki, jak i w praktyce – realizując różnego rodzaju formy organizacyjne kształcenia całościowego skierowane do osób spoza społeczności akademickiej. Nie mniej ważnym zadaniem stojącym przed polskimi szkołami wyższymi jest budowanie szeroko pojętej świadomości w zakresie kształcenia ustawicznego, mające na celu doprowadzenie do stworzenia społeczeństwa, dla którego uczenie się przez całe życie będzie czymś normalnym, znanym i lubianym, a przede wszystkim stanie się stylem życia ułatwiającym zrozumienie otaczającej nas rzeczywistości. Tworząc szerokie możliwości edukacyjne oraz ułatwiając uczącym się dorosłym zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, polskie uczelnie wypełniają misję, jaką jest budowanie społeczeństwa wiedzy, które podejmuje świadome decyzje, chce poznawać świat, i jednocześnie przeciwdziała marginalizacji społecznej przez działania edukacyjne, dzięki którym uczący się dorośli będą w stanie nadążyć za szybko zmieniającą się obecnie rzeczywistością. Przykładem takich działań są tworzone przez szkoły wyższe uniwersytety otwarte oraz uniwersytety trzeciego wieku, skierowane do szerokiego grona odbiorców, a przede wszystkim dostępne bez względu na wykształcenie, status społeczny czy zdobytą wiedzę. Wymienione formy organizacyjne kształcenia ustawicznego realizowane na szeroką

skalę przez polskie uczelnie są dowodem nie tylko na coraz bardziej rosnące zainteresowanie dorosłych takim rodzajem edukacji, ale przede wszystkim na zmieniające się potrzeby i świadomość osób dorosłych. Chcąc nadążyć za zmieniającym się światem, powstrzymać niż demograficzny oraz odpowiadając na potrzeby uczącego się społeczeństwa, szkoły wyższe powinny zaangażować się w realizację idei kształcenia ustawicznego zarówno w teorii, jak i w praktyce. Umożliwi im to zarówno szybki i dynamiczny rozwój, jak i wypełnienie misji wobec społeczeństwa, a przede wszystkim spowoduje, że społeczność akademicka rozszerzy się o dużą grupę osób świadomie realizujących założenia kształcenia przez całe życie.

Bibliografia

- T. Aleksander, *Uniwersytet powszechny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- P. Błędowski, M. Nowakowska, *Poradnik kształcenia ustawicznego Prosta sprawa – kwalifikacje to podstawa*, EGO – Centrum Edukacji i Doradztwa, Łódź 2010.
- Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 2000.
- A. Goldys, Ł. Krzyżanowska, M. Stec, Ł. Ostrowski, *Zoom na UTW. Raport z badania*, Warszawa 2012 <http://zoomnautw.pl/wyniki-badania/>.
- Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, 1720/2006/WE, Dz.Urz. UE L 327 z 24 listopada 2006 r., s. 45.
- Decyzja Parlamentu Europejskiego z 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych zmian wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass), 2241/2004/WE, Dz.Urz. UE L 390 z 6 grudnia 2004 r.
- Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do spraw edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorse’a*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- A. Frąckowiak, *Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku* [w:] *Modernizacja edukacji – projekty międzynarodowe*, Z. Kruszewski (red.), Wydawnictwo NOVUM, Płock 2008.
- J. Górniak, M. Jelonek, S. Krupnik, B. Worek, *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach przedstawicieli instytucji działających w obszarze kształcenia ustawicznego. Raport z trzeciego etapu badań naukowych: badania jakościowe*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2007.
- R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*, Eruditus, Poznań 2001.

- J. Kowalczyk, R. Wroczyński, *Kierunki rozwoju, kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych*, IBP, Warszawa 1981
- Modernizacja edukacji projekty międzynarodowe*, Z.P. Kruszewski (red.), NOVUM, Płock 2008.
- Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- K. Lubryczyńska-Cichocka, *Praktyczna realizacja idei kształcenia ustawicznego na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego – rozprawa doktorska w przygotowaniu*.
- K. Lubryczyńska, *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2005.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm.
- A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Instytut Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2006.
- Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, „Perspektywa uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ram kwalifikacji, projekt”, Warszawa, 4 lutego 2011 r.
- Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*, raport przygotowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
- W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- J. Pólturzycki, *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- J. Pólturzycki, *Ustawiczność w Raporcie Faure’a* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- J. Pólturzycki, *Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raporcie Komisji Delors’a: Learning: The treasure within – Uczenie się – Nasz ukryty skarb* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- J. Pólturzycki, *Koncepcja Ravindry H. Dave i prace Instytutu Pedagogicznego UNESCO w Hamburgu* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2005.

- Regulamin Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 marca 2009 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz.U. nr 31, poz. 216.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. poz. 186.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 czerwca 2009 r. w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, Dz.U. nr 99, poz. 828.
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 10 listopada 2004 r. w sprawie refundacji ze środków Funduszu Pracy kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanych wynagrodzeń, Dz. U. nr 249, poz. 2495 i 2496.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów, warunków wydawania oraz niezbędnych elementów dyplomów ukończenia studiów i świadectw ukończenia studiów podyplomowych oraz wzoru suplementu do dyplomu, Dz.U. nr 196, poz. 1167.
- H. Solarczyk-Szwec, *Niebieska księga Unii Europejskiej „Edukacja dla Europy”* [w:] *Modernizacja edukacji – projekty międzynarodowe*, Z. Kruszewski (red.), NOVUM, Płock 2008.
- Sprawozdanie dyrektora Uniwersytetu Otwartego UW za rok akademicki 2011/12.
- B. Suchodolski, *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, TWWP, Warszawa 2003.
- A.E. Wesołowska, *Poglądy Ettore Gelpiego* [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, A.E. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2003.
- Z. Wiatrowski, *Kształcenie ustawiczne dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Uczenie się dorosłych. Przegląd tematyczny. Raport źródłowy Polska*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa, 2005.
- Ustawa z 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych, Dz.U. z 2000 r. nr 14, poz. 176, ze zm.
- Ustawa z 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych, Dz.U. z 1993 r. nr 106, poz. 482, ze zm.

Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. z 2008 r. nr 69, poz. 415, z zm.

Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544.

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572.

Ustawa z 8 stycznia 1993 r. o podatku od towarów i usług oraz o podatku akcyzowym, Dz.U. nr 11, poz. 50, ze zm. – załącznik nr. 2.

Netografia

<http://www.uo.uw.edu.pl/wideo>

<http://www.utw.pl/index.php?id=10>

<http://www.senior.pl/universytety/mazowieckie>

<http://www.andragogika.pl/utw-utw.html>>

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/>

<http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/131-kwalifikacje-w-polsce-stan-obecny>

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artukul/ku-europejskiemu-obszarowi-szkolnictwa-wyzszego/>

<http://eur-lex.europa.eu/>

<http://zoomnautw.pl/wyniki-badania/>.

Agata Wroczyńska*

Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań

Polish student's expectation on the higher education in the light of surveys: The paper overviews the outcomes of quantitative research concerning the factors determining the educational decisions made by the high school graduates, prospective students, students, as well as and university graduates in Poland. The first part presents implications of the widened access to higher education and the employability prospects for future graduates. Next, the author discusses the results of selected surveys. The special focus of these surveys is placed on the importance of future career prospects in the students' decision making process (in other words, to what extent the candidates take into account their future employability while applying to a particular university or faculty).

Słowa kluczowe: *badania ilościowe, Polska, rynek pracy, szkolnictwo wyższe, zatrudnienie*

Keywords: *quantitative research, Poland, labour market, higher education, employment*

* Kierownik Biura ds. Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego;
e-mail: awroczynska@uw.edu.pl

Wstęp

Lata 90. ubiegłego wieku przyniosły w Polsce zarówno gwałtowny wzrost liczby studentów, jak też liczby szkół wyższych. *W ostatnich latach liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie; obecnie więcej niż co drugi młody człowiek w wieku 19–24 lat studiuje. Jest to zmiana dramatyczna, zważywszy, że jeszcze niedawno przyjmowaliśmy na studia zaledwie około 10% najzdolniejszych młodych ludzi z każdego rocznika. Zjawisko to, niezwykle pochlebnie komentowane w świecie, ma swoje konsekwencje dla procesu kształcenia i jego rezultatów. Realizacja procesu kształcenia w dotych-*

czasowej formie – tak, jakby się nic nie zmieniło, nie może prowadzić do równie dobrych wyników jak dawniej, choćby dlatego, że rozkład uzdolnień oraz przygotowania merytorycznego w tak szerokiej reprezentacji rocznika jest – ze względów statystycznych – bardzo zróżnicowany¹. Opisana zmiana stawia przed uczelniami wyższymi w Polsce wiele nieznanych dotąd wyzwań, począwszy od zdefiniowania (na nowo?) społecznej roli szkolnictwa wyższego, przez zweryfikowanie i zmodyfikowanie oferty dydaktycznej, aż do odniesienia się do zmieniających się oczekiwań studentów (a także kandydatów na studia) wobec szkół wyższych.

W dniu 6 maja 2010 r. Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) podjęło uchwałę w sprawie przyjęcia dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020, projekt środowiskowy”². Zwrócono uwagę, że: *przyjęcie uchwały oznacza zakończenie ważnego procesu konsultacji, w który zaangażowani byli przedstawiciele środowisk akademickich, w tym między innymi grupującej główne uczelnie niepubliczne Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP) oraz Fundacji Rektorów Polskich*³.

Przyjęty przez KRASP dokument składa się z dwóch części: „Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy” oraz „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020, projekt środowiskowy”.

W części pt. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych* dokumentu „Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy”, w rozdziale *Szkolnictwo wyższe a rynek pracy* czytamy, że: *wskaźniki skolaryzacji w latach objętych analizą (1990–2003), a także w latach późniejszych, w sposób jednoznaczny wskazują na upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym [Współczynnik skolaryzacji netto: zwiększył się z poziomu 9,8% do 39,7% w roku 2007/2008, brutto – odpowiednio – z 12,9% do 51,1%], statystyki bezrobocia i wynagrodzeń zaś, że pozycja osób z wyższym wykształceniem jest korzystniejsza niż osób o niższym poziomie wykształcenia. Ponieważ jednak, w efekcie dopływu na rynek pracy wysokich kwalifikacji, poprawił się przeciętny poziom wykształcenia ludności Polski w wieku produkcyjnym i najprawdopodobniej mniej jest dziś na nie zapotrzebowanie, korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe*

¹ B. Kudrycka, *Dlaczego wprowadzamy krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, wstęp do: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

² Zob. dokument nr 36/V Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

³ <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

wynagrodzenie, nie są już tak odczuwalne jak w latach dziewięćdziesiątych. (...). Sygnalizowane (...) tendencje – mniejsze korzyści z osiągnięcia wyższego wykształcenia (większe zagrożenie bezrobociem i gorsze relacje płac w stosunku do osób niżej wykształconych) – wskazują na relatywne osłabienie pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Studia literaturowe i prowadzone badania sugerują kilka prawdopodobnych powodów takiej zmiany. Upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym spowodowało, że sytuacja osób z dyplomem ukończenia studiów upodobniła się do sytuacji osób z wykształceniem średnim. Po drugie, zmianę sytuacji osób z wyższym wykształceniem spowodować mogła pewna zmiana ich charakterystyk, tak indywidualnych, jak i zbiorowych [Np. inne ich kompetencje, struktura wieku, płci, inne miejsce zamieszkania i kształcenia, ścieżki edukacyjne, sytuacja rodzinna (decyzje o założeniu rodziny, rodzeniu dzieci itp.)]. Po trzecie, wyższe wykształcenie strukturalnie niedostosowane do popytu na pracę nie może być spożytkowane przez gospodarkę, ponieważ jej potrzeby są inne niż kompetencje absolwentów⁴.

Małgorzata Rószkiewicz – autorka tej części przygotowanego przez KRASP dokumentu – informuje, że: badania relacji między ofertą szkolnictwa wyższego a wymaganiami rynku pracy przeprowadzone były w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy (na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej) w 2004 roku przez zespół w składzie: U. Sztanderska (kierownik projektu), B. Minikiewicz, M. Bąba. Obejmowały one lata 1998–2003, chociaż przy analizie trendów sięgały do początku okresu transformacji. Wnioski i rekomendacje stanowiące podsumowanie projektu sformułowano w oparciu o studia literaturowe, statystyki szkolnictwa wyższego i rynku pracy, wyniki okresowych badań, między innymi popytu na pracę GUS, Komitetu PAN Polska 2000 PLUS, Międzyresortowego Zespołu do Prognozowania Popytu na Pracę, a także badania własne zespołu (ankiety z uczelnianych biur karier, ankiety wypełnione przez biura rektorów, ogłoszenia prasowe, dokumenty i programy studiów wybranych uczelni)⁵.

Wydaje się, że przedstawiona wyżej diagnoza nie tylko nie straciła na aktualności, ale, być może, pewne tendencje związane z sytuacją absolwentów szkół wyższych na rynku pracy wzmocniły się w czasie trwającego w Europie i na świecie kryzysu gospodarczego. Istotne wydaje się zatem pytanie, czy opisana sytuacja, znana przecież i studentom, i kandydatom

⁴ M. Rószkiewicz, *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych* [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, s. 26–27, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

⁵ *Ibidem*, s. 26.

na studia, i absolwentom, ma wpływ na ich oczekiwania wobec kształcenia na poziomie wyższym, czy determinuje dokonywane przez nich wybory uczelni, kierunku studiów itp.

Warto w tym miejscu podkreślić, że nie są prowadzone zarówno ani wśród kandydatów na studia, ani wśród studentów ogólnokrajowe badania poświęcone ich oczekiwaniom wobec szkolnictwa wyższego. Niemniej poszczególne uczelnie przeprowadzają analizy dotyczące między innymi czynników wyboru tak uczelni jak i kierunku studiów, oczekiwań studentów wobec procesu kształcenia oraz podejmują próby monitorowania losów absolwentów. Stałe i bardzo zaawansowane prace w tym zakresie prowadzone są na największej polskiej uczelni – Uniwersytecie Warszawskim (UW). W tym opracowaniu zaprezentuję głównie wyniki badań realizowanych na UW, jednak podkreślając stanowczo, że nie mogą one, z uwagi na swój charakter, stać się podstawą do uogólnionych wniosków. Postaram się jednak sprawdzić, czy wydaje się uzasadnione postawienie na ich podstawie hipotezy, że współcześni studenci oczekują od szkolnictwa wyższego przede wszystkim realizacji edukacyjnych celów procesu bolońskiego, a zatem: 1) przygotowania absolwentów do potrzeb rynku pracy, 2) rozwoju i podtrzymania szerokiej podstawy wiedzy zaawansowanej (dla społeczeństwa wiedzy), 3) przygotowania do bycia aktywnym obywatelem w dojrzałej demokracji, 4) rozwoju osobowego uczących się⁶. Skoncentruję się zwłaszcza na problemie przygotowania studentów/absolwentów do wymagań rynku pracy. Przedstawię także rozważania i opinie przedstawicieli studentów UW dotyczące prowadzonego w uczelni procesu kształcenia.

Oczekiwania kandydatów na studia – czynniki wyboru uczelni i kierunku studiów

Badania dotyczące oczekiwań kandydatów na studia prowadzone są na Uniwersytecie Warszawskim od 2010 r. Odpowiedzialna za ich realizację jest Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia UW (PEJK), jednostka powołana – w ramach funkcjonującego od 2007 r. w uczelni wewnętrznego systemu zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia – do prowadzenia badań ankietowych wśród członków społeczności akademickiej, kandydatów na studia, absolwentów, a także pracodawców i innych przedstawicieli

⁶ [Za:] E. Chmielecka „Rozwijanie i weryfikacja kompetencji personalnych i społecznych”, prezentacja wygłoszona na Seminarium Bolońskim, Miedzeszyn, 26 czerwca 2012 r., http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/vi_ech_postawy_3pdf.

otoczenia zewnętrznego. Przedstawiciele PEJK zaznaczają, że: *do głównych celów tego badania należy zbadanie zachowań kandydatów na studia, które pozwala analizować popularność kierunków oraz optymalizować procedury rekrutacyjne*. Badanie obejmuje całość populacji kandydatów, a jego wyniki prezentowane są na posiedzeniach Senatu UW.

Raporty rekrutacyjne przygotowywane są co roku na podstawie danych zastanych pochodzących z rejestrów: Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK) i Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów (USOS). Z systemu IRK pochodzą następujące informacje dotyczące kandydatów:

- podstawowe zmienne socjodemograficzne, takie jak płeć, wiek, obywatelstwo czy województwo, z którego kandydat pochodzi,
- informacja o tym, czy kandydat studiował już wcześniej na Uniwersytecie Warszawskim (na podstawie deklaracji kandydatów),
- informacje na temat kierunków studiów, na które dana osoba zdecydowała się kandydować,
- informacje o tym, na które spośród wybranych kierunków kandydat został zakwalifikowany, a na których nie udało mu się uzyskać odpowiednio wysokiej pozycji na liście rankingowej.

Z systemu USOS wykorzystywane są dwa typy informacji:

- dotyczące kierunku, na który kandydaci zostali przyjęci,
- dotyczące ukończenia studiów pierwszego stopnia na Uniwersytecie Warszawskim – kierunek studiów oraz termin ich ukończenia.

Należy dodać, że badania przeprowadzone w 2010 r. były to pierwsze tego typu badania zachowań kandydatów w kraju. Dodatkowo ankiety oraz raporty rekrutacyjne stały się podstawą do bardziej rozbudowanego i złożonego badania, jakim jest „Badanie losów absolwentów”⁷. Narzędziem badawczym są przygotowane do tego celu ankiety rekrutacyjne, a badanie przeprowadzane jest corocznie przy współpracy Biura ds. Rekrutacji.

W 2010 r. przeprowadzono po raz pierwszy badanie z wykorzystaniem ankiety internetowej umieszczonej na stronie IRK. Wzięło w nim udział 4737 osób⁸. Przygotowana ankieta zawierała pytania dotyczące czynników wyboru uczelni i kierunku studiów. Starano się zbadać zarówno preferencje dotyczące wyboru uczelni, jak też uzyskać informacje na temat czynników decydujących o wyborze studiów.

⁷ http://pejk.uw.edu.pl/index.php?display=03b_raporty.

⁸ [Za:] T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2010. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

Już pierwsza ankieta przyniosła wiele interesujących informacji, które pozwalają, jak się wydaje, sformułować wnioski dotyczące oczekiwań kandydatów na studia na UW.

Na pytanie o preferencje dotyczące wyboru uczelni otrzymano następujący rozkład odpowiedzi:

1. Czy UW jest jedyną uczelnią, na którą chcesz zdawać? 41% odpowiedzi „tak”, 59% – „nie”;
2. Czy UW jest uczelnią, na której najbardziej chciałbyś rozpocząć studia (pytanie zadawane wyłącznie osobom, które ubiegały się o przyjęcie na inne uczelnie)? 70% odpowiedzi „tak”, 30% – „nie”.

Ponadto stwierdzono, że: *odsetek osób, dla których UW jest jedyną uczelnią, na którą chcą zdawać, jest wyższy wśród: – starszych badanych; – kandydatów na studia II stopnia; – osób mieszkających w Warszawie i okolicach*⁹.

Wydaje się zatem, że mimo iż osoby chcące podjąć studia na największej polskiej uczelni aplikują także do innych szkół wyższych, to „marka” Uniwersytetu Warszawskiego jest dla nich niezwykle istotnym czynnikiem wyboru.

W ankiecie zadano także pytanie dotyczące najważniejszych czynników (trzech) decydujących o wyborze studiów. Wnioski płynące w tym zakresie z badania są następujące: 1. *najważniejsze dla badanych są poziom nauczania i możliwość znalezienia pracy po zakończeniu studiów*. 2. *Dla starszych badanych mniejsze znaczenie mają szanse na rynku pracy po zakończeniu studiów. Istotniejsza jest natomiast możliwość pogodzenia studiów z pracą*. 3. *Starsi badani wybierając studia w mniejszym stopniu niż młodszy biorą pod uwagę możliwość wyjazdów zagranicznych*¹⁰. Rozkład odpowiedzi przedstawiony jest na wykresie 1.

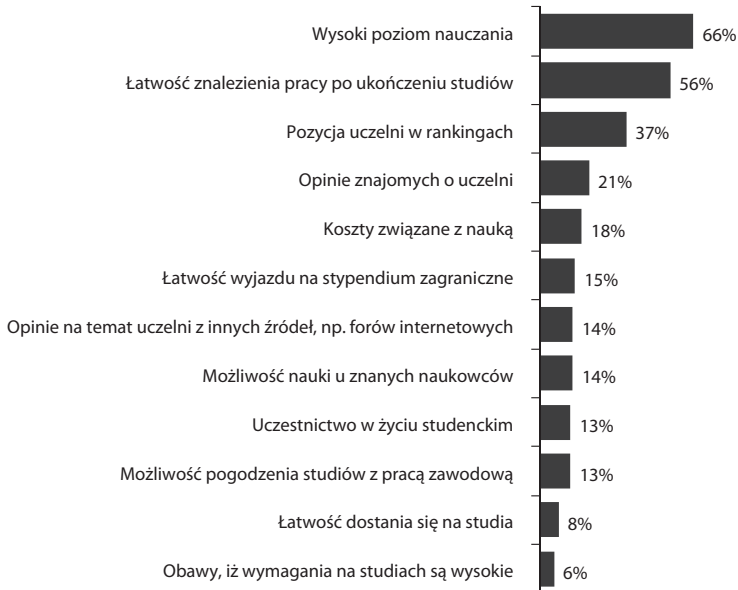
Wyniki tej pierwszej ankiety uprawniały do postawienia hipotezy, że wśród najbardziej istotnych czynników decydujących o preferencjach edukacyjnych kandydatów na studia na Uniwersytecie Warszawskim jest przekonanie o wysokim poziomie kształcenia na tej uczelni oraz rozpoznawalności dyplomu UW wśród pracodawców, a co za tym idzie, zwiększeniu możliwości na późniejsze znalezienie i utrzymanie satysfakcjonującej pracy.

W celu sprawdzenia poprawności tej hipotezy w badaniach przeprowadzonych w roku 2011 zadano kandydatom dodatkowe pytanie dotyczące czynników decydujących o tym, że ubiegali się o przyjęcie wyłącznie na

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibidem.*

Wykres 1. Najważniejsze czynniki decydujące o wyborze studiów w roku 2010

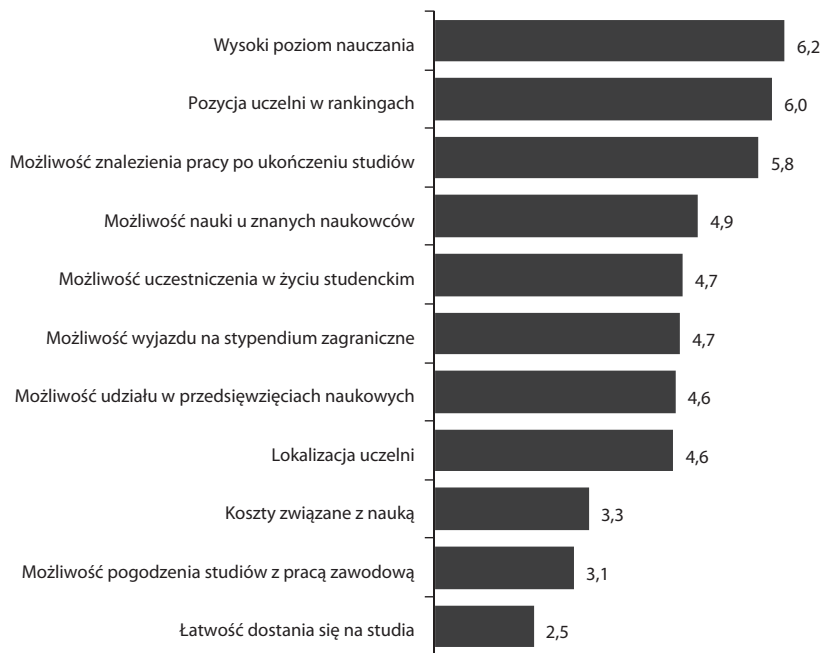


Źródło: T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2010. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

studia na UW (brano pod uwagę tylko kandydatów, którzy deklarowali taki wybór). Takie samo pytanie zadano także w ankiecie przeprowadzonej rok później. Oceny stopnia, w jakim poszczególne – zdefiniowane przez autorów badania – czynniki o tym zdecydowały, przedstawione są na wykresie 2 i 3.

Warto zauważyć, że we wszystkich trzech przeprowadzonych badaniach wnioski są tożsame, potwierdzają przytoczoną wyżej hipotezę. Najważniejsze czynniki, które mają wpływ na wybory dokonywane przez kandydatów na studia UW, to przekonanie o tym, że ukończenie studiów na tej uczelni zwiększy możliwość znalezienia pracy. Szansę taką kandydaci upatrują przede wszystkim w wysokiej jakości kształcenia oraz w „marce”, wysokim prestiżu uczelni. Warto także, jak się wydaje, zwrócić uwagę na stosunkowo dużą liczbę wskazań dotyczących możliwości pogodzenia nauki z pracą zawodową (coraz większa liczba studentów podejmuje prace podczas studiów i nie są to wyłącznie studenci studiów niestacjonarnych) oraz na oceny związane z kategorią „koszty związane z nauką”.

Wykres 2. Oceny stopnia, w jakim następujące czynniki decydowały o ubieganiu się wyłącznie o przyjęcie na UW* w roku 2011



* Średnie odpowiedzi na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza „w bardzo małym stopniu” a 7 „w bardzo dużym stopniu”.

Źródło: T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2011. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

Wnioski z badania wzajemnych oczekiwań pracodawców, studentów i absolwentów UW¹¹

Przedstawione wyżej oczekiwania kandydatów na studia na Uniwersytecie Warszawskim warto, jak się wydaje, skonfrontować z opiniami osób, które już studiują na tej uczelni oraz z opiniami jej absolwentów.

Opis realizacji modułu 2 projektu „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” w ramach systemowego „Badania jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacji zaplecza badawczego” współfi-

¹¹ Na podstawie ogólnouniwersyteckich badań ankietowych studentów tej uczelni oraz innych badań realizowanych na Uniwersytecie Warszawskim.

Wykres 3. Oceny stopnia, w jakim następujące czynniki decydowały o ubieganiu się wyłącznie o przyjęcie na UW* w roku 2012



* Średnie odpowiedzi na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza „w bardzo małym stopniu” a 7 „w bardzo dużym stopniu”.

Źródło: T. Zajac, *Ankieta rekrutacyjna 2012. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

nansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych przygotowany został przez dr Joannę Konieczną-Sałamatın w ramach działań podejmowanych przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia UW. Jak informuje autorka raportu: *Moduł 2 obejmuje wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe. Wywiady pogłębione prowadzimy z trzema kategoriami respondentów: pracodawcami, absolwentami Uniwersytetu Warszawskiego i studentami Uniwersytetu Warszawskiego. Zogniskowane wywiady grupowe są prowadzone z dwoma ostatnimi z wymienionych kategoriami badanych (bez pracodawców). (...). Prezentowane w (...) raporcie badanie jakościowe miało dwa podstawowe cele: metodologiczny i merytoryczny. (...). Celem merytorycznym była odpowiedź na szereg pytań badawczych dotyczących związanych z rynkiem pracy oczekiwań i obaw absolwentów i studentów Uniwersytetu Warszawskiego¹².*

¹² J. Konieczna-Sałamatın, *Raport z realizacji Modułu 2. Badanie wzajemnych oczekiwań pracodawców, studentów i absolwentów UW w projekcie „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”*, niepubl.

Autorzy badania informują, że wspomniane wyżej pytania badawcze dotyczyły między innymi kwestii związanych z dokonywaną przez studentów oceną realizowanych przez nich studiów (programu, organizacji, kadry nauczającej) w kontekście przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy i przygotowania do dalszej kariery zawodowej¹³. Podobnej oceny dokonywali też absolwenci uczelni. Pytano również o podejmowane przez studentów i absolwentów UW działania mające na celu przygotowanie się do funkcjonowania na rynku pracy, a także o czynniki decydujące o satysfakcji absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy¹⁴.

Autorka raportu, w rozdziale pt. *Zróźnicowanie perspektyw trzech badanych zbiorowości*, wskazuje, że problematyka dotycząca szans zawodowych absolwentów wyższych uczelni, w tym w szczególności Uniwersytetu Warszawskiego, była zagadnieniem, które było poruszane w wywiadach i dyskusjach ze wszystkimi grupami respondentów.

W rozmowach ze studentami starano się znaleźć uzasadnienie wyboru takiego, a nie innego kierunku studiów. Natomiast problematyka dotycząca przydatności studiów w kontekście kariery zawodowej, zagadnienia związane z poszukiwaniem zatrudnienia oraz próba zdefiniowania pojęcia „dobrej pracy” były przedmiotem wywiadów przeprowadzanych z absolwentami uczelni.

Według J. Koniecznej-Sałamatin: *badanie (...) pokazało, że studenci na ogół nie wybierają kierunku studiów (...) pod kątem przyszłego zatrudnienia, rzadko przyznają się także do ulegania presji otoczenia w tej kwestii (np. rodziców lub nauczycieli). Najchętniej mówią o realizacji własnych zainteresowań lub pasji*¹⁵.

Należy zadać pytanie, czy wyniki tych badań nie są sprzeczne z wnioskami przedstawionymi wyżej, które dotyczą czynników determinujących wybory kandydatów na studia na UW? Wydaje się, że jeżeli będziemy omawiane kwestie rozważać w odniesieniu do pojęcia „zatrudnialności” rozumianej jako *zestaw cech i umiejętności dających zdolność do otrzymania i utrzymania satysfakcjonującej pracy*¹⁶ oraz jako *zdolność do samodzielnego poruszania się po rynku pracy tak, by właściwie wykorzystać swój potencjał i uzyskać trwałe zatrudnienie*¹⁷, a nie w odniesieniu do pojęcia „zawodo-

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ M. Domańska, „Zatrudnialność i rynek prac. Co pomaga w zalezieniu pracy po studiach”, prezentacja wygłoszona w Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała, 12 maja 2011 r., http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/md_zatrudnialnosc_120511.pdf.

¹⁷ *Ibidem.*

wości” (zdobycia konkretnego zawodu) – sprzeczność jest tylko pozorna. Kandydaci na studia, deklarując wśród najważniejszych czynników decydujących o ich wyborach „możliwość znalezienia pracy po studiach”, odwołują się właśnie do zatrudnialności. Wysoka jakość kształcenia, możliwość nauki u znanych naukowców, szanse wyjazdu na stypendium zagraniczne czy udziału w przedsięwzięciach naukowych mają ich wyposażyć w taki zestaw kompetencji (wiedzy i umiejętności), w potencjał pozwalający na uzyskanie trwałego zatrudnienia.

Wydaje się, że analizując odpowiedzi studentów w badaniach prowadzonych przez J. Konieczną-Sałamatin, możemy śmiało założyć, iż wskazywanie na możliwość realizacji własnych zainteresowań i pasji (które w opinii już studentów, nie kandydatów decydowały o ich edukacyjnych wyborach) potwierdza, jak istotne dla respondentów jest zdobycie kompetencji, które nie tylko przygotują ich do dalszej kariery zawodowej (w kontekście „zawodowości”), ale także pozwolą na ich wszechstronny rozwój osobowy (także w kontekście „zatrudnialności”). Wnioski te łatwo jest odnieść do celów edukacyjnych procesu bolońskiego¹⁸.

Wnioski z badań kandydatów (prowadzone od 2010 r. przez T. Zająca), jak też z badań J. Koniecznej-Sałamatin zdają się potwierdzać wyniki ogólnouniwersyteckich studenckich badań ankietowych prowadzonych systematycznie na UW od 2008 r. W *Raporcie z II edycji Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia*, przygotowanym przez Mikołaja Jasińskiego, Alberta Izdebskiego, Tomasza Zająca i Michała W. Kowalskiego wraz ze współpracownikami¹⁹, w rozdziale pt. *Zadowolenie ze studiów* znajdujemy informację, że: *Oceny ogólnego zadowolenia z podjęcia studiów na Uniwersytecie Warszawskim są dosyć wysokie – średnia ocen w skali siedmio-stopniowej wynosi 5,6. (...) osoby bardzo zadowolone z podjęcia studiów na UW stanowiły ponad jedną trzecią badanych, a do grona osób zadowolonych i bardzo zadowolonych zaliczało się ponad 60% respondentów.*

Oceny trafności wyboru studiów, choć nieco niższe niż oceny ogólnego zadowolenia z podjęcia studiów na UW, również w większości są pozytywne. Ponad 70% uznało swój wybór studiów za trafny, w tym blisko jedna trzecia za zdecydowanie trafny. Średnia ocen wynosi zaś 5,3²⁰.

¹⁸ Szerzej na ten temat m.in. w artykule E. Chmieleckiej pt. *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* na s. 107–133 tej publikacji.

¹⁹ W badaniu wzięło udział ok. 10 000 studentów. Zob. A. Izdebski i in., *Raport z II edycji Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia*, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia UW, Warszawa, 30 listopada 2009 r., s. 15, http://pejk.uw.edu.pl/files/pdf/raport_pejk_2009.pdf.

²⁰ *Ibidem*, s. 99.

Więcej informacji i wniosków przynosi część raportu poświęcona analizie pytań otwartych, w szczególności w odniesieniu do opinii studentów o programie studiów i wyobrażeniach dotyczących przyszłej pracy. Jak można się było spodziewać, kwestie dotyczące programów studiów są najważniejszym elementem wpływającym na opinie studentów o procesie kształcenia. W świetle prowadzonych rozważań, dotyczących zagadnień związanych z przygotowaniem studentów/absolwentów do warunków rynku pracy, istotna jest płynąca z Raportu informacja, że najczęściej przywoływaną przez studentów potrzebą jest wprowadzenie do programów studiów większej liczby zajęć praktycznych. Studenci wysoko natomiast oceniają możliwość realizowania głównego celu studiów, jakim jest zdobywanie wiedzy i umiejętności²¹.

Na pytanie dotyczące wskazania maksymalnie trzech powodów skłaniających do zadowolenia ze studiów odpowiedziało 6517 badanych, przytaczając ogółem 15 537 argumentów²². Studentów poproszono także o wskazanie maksymalnie trzech argumentów skłaniających do niezadowolenia ze studiów w wybranej jednostce. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 6419 osób, które w sumie przytoczyły 14 983 argumenty²³.

Autorzy raportu podjęli próbę zestawienia otrzymanych odpowiedzi i na tej podstawie zdefiniowania „mocnych” i „słabych” stron Uniwersytetu Warszawskiego.

Wyniki przedstawiają się następująco²⁴:

„Słabe” strony UW

1. Organizacja studiów – 23%
2. Program studiów – 17%
3. Infrastruktura – 13%
4. Dydaktyka – 12%
5. Atmosfera – 12%
6. Poziom studiów – 5%
7. Praca/przyszłość – 5%

„Mocne” strony UW

1. Program studiów – 21%
2. Dydaktyka – 20%
3. Atmosfera – 19%
4. Praca/przyszłość – 13%
5. Organizacja studiów – 8%
6. Infrastruktura – 8%
7. Poziom studiów – 8%

Do wniosków z ogólnouniwersyteckich badań ankietowych dotyczących jakości kształcenia prowadzonych na UW powrócimy jeszcze w dalszej części opracowania.

²¹ *Ibidem*, s. 105.

²² *Ibidem*, s. 101.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, s. 102.

Oczekiwania studentów wobec uczelni wyższych dotyczące zarówno kwestii programowych (oferty dydaktycznej), jak też organizacji procesu kształcenia w kontekście planowania kariery zawodowej zdają się potwierdzać także wyniki badań realizowanych od września 2001 r w ramach grantu KBN 5H02E06021 na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego. Zostały one przedstawione w wydanej w 2005 r. publikacji Elżbiety Łojko pt. *Role i zadania prawników w zmieniającym się świecie*²⁵. Autorka wskazuje jednak, że pomysł i historia prezentowanych badań sięgają znacznie wcześniej. Już bowiem w roku akademickim 1995/1996 przeprowadzono badania wśród studentów Wydziału Prawa i Administracji, czego efektem była książka *Studenci prawa o swojej przyszłości zawodowej. Wyniki ankiety 1996–1997*²⁶. Zarówno badania, jak też wspomniana publikacja były przygotowane – pod kierunkiem naukowym E. Łojko – przez zespół w składzie: I. Dorf, M. Dziurnikowska, P. Kaczorkiewicz, L. Klimkiewicz, M. Łajkowska, M. Mateńko, A. Nalberczak, A. Pałęcka, M. Rogala, K. Szczątka, H. Terentiew i M. Zbrożna.

Część publikacji *Role i zadania prawników w zmieniającym się świecie* poświęcona została zagadnieniom znaczenia studiów w kształtowaniu losów życiowych absolwentów prawa, a w szczególności trafności oraz motywom decyzji o wyborze studiów prawniczych²⁷. *Z perspektywy lat, które dzieliły badanych od momentu podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów proszono respondentów, aby odtworzyli motywy, którymi kierowali się, podejmując studia prawnicze. Jeśli chodzi o motyw wskazywany na pierwszym miejscu, to najwięcej młodych prawników (20,5%) zaznaczało, że kierowali się swoimi zainteresowaniami. Jednak bliższa analiza prowadzi do następujących wniosków.*

Po pierwsze – choć ten motyw decyzji wskazywano najczęściej na miejscu pierwszym, to jednak w obrębie trzech ważnych motywów zainteresowania spadają na pozycję drugą pod względem częstotliwości wskazań (40,6%). Okazuje się, że częściej, bo wskazywane przez 53,9% absolwentów, jest stwierdzenie, że badani wybierając studia kierowali się nadzieją na łatwe znalezienie pracy po studiach prawniczych. (...).

Jeszcze trzy inne motywy były ważne dla osób podejmujących decyzje o wyborze studiów prawniczych. Te studia były dla nich atrakcyjne, gdyż są-

²⁵ E. Łojko, *Role i zadania prawników w zmieniającym się społeczeństwie*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Prawa i Administracji, Warszawa 2005, s. 5.

²⁶ E. Łojko i in., *Studenci prawa o swojej przyszłości zawodowej. Wyniki ankiety 1996–1997*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Prawa i Administracji, Warszawa 1999.

²⁷ Absolwenci mieli wybrać trzy odpowiedzi i ponumerować je zgodnie z hierarchią ważności.

dzili, że zawód prawnika jest prestiżowy (35%), jest dobrze płatny (34,1%) oraz łączy się ze swobodą wyboru stylu życia (33,6%)²⁸.

Respondentów zapytano także o doświadczenia wyniesione ze studiów. Wydaje się interesujące, że odpowiedzi na to pytanie są zbieżne zarówno z odpowiedziami studentów z badania prowadzonego przez J. Konieczną-Sałamatın, jak też z odpowiedziami udzielonymi podczas II edycji Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia. Odpowiedzi te potwierdzały także niejako oczekiwania kandydatów na studia wyrażone w badaniach prowadzonych przez T. Zajęca. Jak czytamy zatem w publikacji E. Łojko, absolwenci prawa szczególnie cenią sobie trzy typy doświadczeń wyniesionych ze studiów na tym wydziale. Ponad 70% absolwentów po latach potwierdza, że studia rozwijały ich intelektualnie (78,2%) (przypomnieć należy, że rozwijanie własnych zainteresowań i pasji było najczęściej przywoływane w badaniach J. Koniecznej-Sałamatın), były prestiżowe (75,8%)²⁹ oraz dały okazję do obcowania z prawdziwymi autorytetami nauki (72%)³⁰ (tu warto przywołać zarówno badania kandydatów, jak też II edycję Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia).

Badania prowadzone na Wydziale Prawa i Administracji UW to jedne z pierwszych badań dotyczących losów absolwentów uczelni.

Prowadzony obecnie przez PEJK (we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych) projekt „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” (którego częścią są przywoływane badania J. Koniecznej-Sałamatın) także dotyka motywów, które były decydujące dla absolwentów UW w momencie dokonywania wyboru kierunku studiów. Ciekawe wydaje się wykazanie różnic między respondentami, którzy ukończyli studia na kierunkach przyrodniczych, i tymi, którzy studiowali nauki społeczne i humanistyczne. *W przypadku absolwentów kierunków przyrodniczych wybór przedmiotu studiów na ogół był bardziej świadomy. Takie osoby zazwyczaj już w liceum (niektórzy nawet wcześniej) miały w miarę ukształtowane preferencje, więc w momencie starania się o przyjęcie na studia wybierały zazwyczaj jeden lub dwa bardzo podobne do siebie kierunki studiów. Ich wybór kierunku był więc dość świadomy – wiedzieli czego mniej więcej będą się uczyli i dlaczego chcą się tego uczyć. Wiedzieli także – przynajmniej w ogólnych zarysach – jakiego typu kariera zawodowa czeka ich po studiach*³¹.

²⁸ E. Łojko, *Rola i zadania prawników*, op. cit., s. 54–55.

²⁹ Zob. badania kandydatów na studia na UW w świetle rozważań dotyczących „marki” uczelni i kierunku studiów.

³⁰ E. Łojko, *Rola i zadania prawników*, op. cit., s. 57.

³¹ J. Konieczna-Sałamatın, *Raport z realizacji Modułu 2*, op. cit.

Powyżej przedstawiliśmy wyniki wybranych badań realizowanych w jednej tylko uczelni – Uniwersytecie Warszawskim. Po raz kolejny należy podkreślić jednak, że specyfika uczelni (prestż, wielkość, lokalizacja) powoduje, że trudno generalizować wnioski płynące z tych badań. Wydaje się oczywiste, że oczekiwania studentów wobec uczelni wyższych zależą mogą i pewnie będą nie tylko od typu wybranej szkoły wyższej (uniwersytety, politechniki, uniwersytety medyczne, państwowe wyższe szkoły zawodowe), ale także od lokalizacji uczelni (rynku pracy w regionie, struktury społecznej).

Warto zauważyć, że wnioski dotyczące oczekiwań studentów wobec szkół wyższych w kontekście przygotowania do przyszłej pracy można także – pośrednio – wyprowadzić, analizując wyniki międzynarodowego badania zrealizowanego przez Deloitte i Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, zawarte w raporcie pt. *Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*³². *Badanie zostało przeprowadzone metodą wywiadu internetowego w dniach od 27 stycznia do 27 lutego 2011 r. W badaniu wzięło udział łącznie 3618 studentów i absolwentów z pięciu krajów: Czech, Słowacji, Polski, Litwy i Łotwy. (...) W momencie wypełniania ankiety połowa z badanych nie miała pracy, 37% pracowało, a co dziesiąty był na stażu. Jedną piątą stanowili absolwenci, najwięcej było studentów piątego roku, a pierwszego – najmniej. Dwie trzecie stanowili studenci i absolwenci studiów magisterskich. W przeważającej większości (90%) byli to studenci studiów dziennych, w dwóch trzecich o profilu biznesowym. Jedynie 5% badanych studiowało na uczelniach prywatnych – pozostali byli studentami lub absolwentami uczelni publicznych*³³.

Mimo iż badanie obejmowało studentów i absolwentów uczelni wyższych z aż 5 krajów Europy Środkowej, wyniki wskazują na potrzebę zmiany w programach kształcenia tak, by były lepiej dostosowane do realnych wyzwań, jakie stawia przed studentami rynek pracy.

Ważnym wnioskiem płynącym z tych badań jest oczekiwanie przez studentów, obok przygotowania zawodowego, także pomocy i wsparcia w samym procesie szukania pracy. Programy kształcenia oraz cały system edukacyjny nie przygotowuje, zdaniem badanych, do szukania pracy (negatywnych odpowiedzi udzieliło aż 72% respondentów). Jak wynika natomiast z tego badania, zdobywanie doświadczenia zawodowego podczas studiów jest dla

³² *Pierwsze kroki na rynku. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, kwiecień 2011 r., http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_PierwszeKrokiNaRynkuPracy2011.pdf.

³³ *Ibidem*, s. 5 i 7.

studentów nie mniej ważne niż same studia (dotyczy to całego regionu Europy Środkowej). Studenci oczekiwaliby, oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności związanych z realizowanym kierunkiem studiów, także dobrego przygotowania do samego procesu szukania pracy. Ważne dla nich wydaje się zdobycie takich umiejętności, jak autoprezentacja czy pisanie CV. Wydaje się to szczególnie istotne dla studentów z Polski, którzy brali udział w omawianym przedsięwzięciu. Deklarują oni bowiem najlichnieszy udział w takich zajęciach (ponad 60% badanych). Badani wymieniają jako najbardziej istotne i poszukiwane takie aktywności, które są ich zdaniem najbardziej przydatne w późniejszym poszukiwaniu pracy. Są to przede wszystkim staże związane z tematyką studiów w kraju i zagranicą (jako przydatne w poszukiwaniu pracy wskazuje je aż 90% studentów Europy Środkowej). Studenci pozytywnie oceniają szczególnie te zajęcia, które związane są z programem studiów, zagranicznymi wyjazdami oraz – przede wszystkim – ze zdobywaniem praktycznych doświadczeń. Wyniki badania wyraźnie potwierdzają, że programy kształcenia na uczelniach, zdaniem studentów, w niewystarczającym stopniu kładą nacisk na praktykę. Studenci rozpoczynający karierę na konkurencyjnym rynku pracy chcą być dobrze przygotowani do pełnienia przyszłych obowiązków zawodowych i poszukują możliwości zdobycia doświadczeń. Pracodawcy z kolei potrzebują pracowników mogących z miejsca w pełni zaangażować się w wykonywaną pracę. Aby zaspokoić potrzeby wszystkich graczy na rynku, konieczna jest współpraca uczelni, firm i studentów³⁴.

Rozważania na temat oczekiwań studentów wobec uczelni wyższych w kontekście przyszłej zatrudnialności warto zakończyć wskazaniem na interesujące wyniki badań realizowanych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”³⁵.

Jak już kilkakrotnie zaznaczaliśmy, przedstawione w opracowaniu badania mają charakter przyczynkowy. Dotyczą albo jednej uczelni (Uniwersytet Warszawski), albo jednej, specyficznej grupy studentów (studenci i absolwenci Wydziału Prawa i Administracji UW), lub też wnioski dotyczące oczekiwań studentów wobec uczelni wyższych można z nich wyprowadzić tylko pośrednio. Wydaje się zatem konieczne – dla dobrego rozpoznania tej problematyki oraz możliwości wyprowadzenia wniosków, które będą podstawą do rekomendacji działań w szkolnictwie wyższym – przeprowadzenie ogólnopolskich badań dotyczących tej kwestii.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ Raport z pierwszej fazy badań (2010 r.) dostępny jest na stronie www.bkl.parp.gov.pl.

Współczesny student i jego oczekiwania dotyczące procesu kształcenia w uczelniach wyższych – na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego

Na początku 2009 roku na Uniwersytecie Warszawskim zrodził się pomysł stworzenia wyjątkowego i kompleksowego programu podnoszącego kwalifikacje zawodowe, a także jakość nauczania pracowników naukowych (...) Uczelni. Pomysł dzięki Funduszom Unijnym, szybko przerodził się w projekt „Nowoczesny Uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego”, w ramach którego aktualnie realizowany jest „Program doskonalenia nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego”³⁶. W ramach tego programu w grudniu 2010 r. zorganizowana została konferencja „Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej”. Jednym z uczestników był Tomasz Lewiński, który wygłosił referat pt. „Współczesny student i jego potrzeby względem dydaktyki szkoły wyższej”. Autor był wówczas przewodniczącym Zarządu Samorządu Studentów UW, dlatego wydaje się zasadne zaprezentowanie wybranych fragmentów jego wystąpienia. Swoją prezentację T. Lewiński rozpoczął od pokazania filmu³⁷, który przedstawiał wnioski z projektu przeprowadzonego w 2007 r. przez studentów z Kansas State University. Prelegent wskazywał, że film przedstawia swoistą diagnozę kształcenia studentów. Studenci informują, że zajęcia odbywają się w przepełnionych salach, prowadzone są wykłady *ex cathedra*, uczestnicy zajęć są anonimowi, nie są w stanie wykonać więcej niż połowy powierzonych im zadań. Oceniają, że tylko jedna czwarta zadań jest dla nich przydatna, wskazują też, że ponoszą znaczne koszty na materiały dydaktyczne, z których nie są w stanie skorzystać. Studenci wyliczają, że ich doba staje się zbyt krótka, by zrealizować wszystkie ich potrzeby i zadania³⁸. Zdaniem autora zaprezentowana w filmie sylwetka studenta, a także wnioski przedstawione w materiale odnoszą się znakomicie do oczekiwań współczesnych polskich studentów oraz warunków studiowania w polskich uczelniach. T. Lewiński

³⁶ K. Lubryczyńska, *Program doskonalenia nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego* [w:] *Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej – publikacja pokonferencyjna*, Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 7.

³⁷ <http://dotsub.com/view/055bad77-6ab6-4199-9154-0fcaa8db88a3>.

³⁸ T. Lewiński, *Współczesny student i jego potrzeby względem dydaktyki szkoły wyższej* [w:] *Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej, publikacja pokonferencyjna*, Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 50.

w swoim referacie podjął próbę uzasadnienia hipotezy, że polskie uczelnie nie spełniają oczekiwań studentów, że wyobrażenia kandydatów na studia i samych studentów o procesie kształcenia wyższego jest zgoła inne niż rzeczywistość. Prelegent przywoływał zwłaszcza zastrzeżenia dotyczące programów studiów, który, zdaniem studentów, jest niedopasowany do ich potrzeb. Zdaniem autora taka opinia może wynikać zarówno z faktycznie niedopasowanego do potrzeb rynku pracy oraz do potrzeb studentów programu kształcenia, jak też, być może, z braku zrozumienia przez studentów procesu dydaktycznego. T. Lewiński wykazywał, że często konstrukcja programu studiów lub forma przekazu nie przystają do współczesnego wyobrażenia o kształceniu. Studenci narzekają na nudę, a ponadto, jak zaznaczył autor, często czują się „niewidzialni”. Duża liczba studiujących powoduje, że na zajęciach, w tym również na ćwiczeniach, mogą bez trudu zgubić się w tłumie kolegów. Brak jest jakichkolwiek relacji z prowadzącym, a relacja mistrz–uczeń staje się niespełnionym marzeniem³⁹.

Autor określił współczesnych studentów mianem „studentów 2.0” i stwierdził, że współcześnie młodzi ludzie posługują się zupełnie innymi narzędziami i stosują zupełnie inne techniki zdobywania wiedzy niż te, które im się narzuca. Stosowane metody pracy ze studentem nie zmieniają się od lat i wydają się coraz bardziej nieadekwatne do ich potrzeb i zdolności percepcji. Nic zatem dziwnego, że studenci nauczyli się już je ignorować. W efekcie podstawowym źródłem wiedzy staje się internet, z którego nikt nigdy nie nauczył ich mądrze korzystać, a traktowany jest często jako najbardziej rzetelne źródło informacji. Jak słusznie zauważył T. Lewiński, każde kolejne pokolenie studentów spędza więcej czasu w sieci. Świat portali społecznościowych zaczynają poznawać już dzieci w wieku szkolnym, ich oczekiwania względem edukacji wyższej pozostają w tej samej sferze wyobrażeń. Mamy do czynienia z nowym pokoleniem, nazwanym przez autora pokoleniem *net-generation*. To osoby, które od najmłodszych lat korzystały z komputerów, internetu, multimedii, narzędzi pozwalających na szybką i wygodną komunikację na odległość, i właśnie te pokolenia będą trafiać na uczelnie.

Wydaje się, że można zgodzić się z T. Lewińskim, że zmiana generacyjna dokonała się bezpowrotnie. Nie potrzeba dogłębnych badań, by zauważyć, że dzisiejsi studenci myślą i uczą się zupełnie inaczej niż pokolenie wychowane wyłącznie na podręcznikach i wykładach, bez dostępu do komputera i sieci. Musimy przyjąć, że mimo iż każdy może mieć własną ocenę tych zmian, są one faktem i trzeba się z nimi zmierzyć. Problem ten dotyczy oczywiście także kształcenia w szkołach wyższych. Proces kształcenia w uczelni może

³⁹ *Ibidem*.

być i powinien być dostosowany do sposobu funkcjonowania i przyswajania informacji przez pokolenie *net-generation*. Szkoły wyższe muszą przede wszystkim nauczyć się korzystać z nowo powstających technologii. Ich głównym zadaniem jednakże, zdaniem autora, jest kształcenie absolwentów zdolnych do pracy przy wykorzystaniu nowych technologii i używania ich do dalszego pogłębiania wiedzy. T. Lewiński z satysfakcją wskazywał, że uczelnie coraz lepiej posługują się metodą kształcenia na odległość. W kontekście stale powiększającej się grupy studentów, która równolegle do studiów podejmuje zatrudnienie, *e-learning* wydaje się właściwą odpowiedzią na ich potrzeby. Z zajęć *e-learningowych* korzystają także często studenci niepełnosprawni. Obie te grupy coraz częściej poszukują możliwości kształcenia, które nie wymagają od nich fizycznej obecności w murach uczelni. Te grupy – jak słusznie zauważa T. Lewiński – szczególnie potrzebują wykorzystania nowych technologii, zmusza ich do tego sytuacja życiowa.

T. Lewiński podkreślał też niezwykle istotną rolę studentów w procesie edukacyjnym i konieczność zmian w tym zakresie w uczelniach wyższych. Przedstawił koncepcję „kształcenia zorientowanego na studenta” (jednym z promotorów tej koncepcji jest Europejska Unia Studentów (ESU)). Cytowany autor dla zobrazowania idei zmiany, która musi dokonać się w polskich uczelniach, przywołał słowa Konfucjusza, który mówił: *Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem, zrób krok w tył, a będę działał*. Jego zdaniem w modelu edukacji, który dziś stosowany jest na większości uczelniach, obowiązuje zasada, że to nauczyciel narzuca temat i sposób jego przekazywania, przeważa postawa, w której student jest pasywnym odbiorcą przekazywanej treści⁴⁰. *Tymczasem kształcenie zorientowane na studenta to propozycja zaktywizowania studentów w procesie kształcenia, pozwolenia na dokonywanie własnych wyborów zagadnień oraz sposobów ich przyswojenia, stworzenia warunków do odgrywania roli współtwórcy procesu, tworzenia platform współpracy z rówieśnikami itd. Pracownik naukowy w tym procesie staje się kimś w rodzaju wyroczni, trenera, przewodnika, kimś, kto daje perspektywy i kontekst, pokazuje możliwości wyboru, przedstawia najlepsze artykuły i badania, niweluje nieporozumienia i poddaje weryfikacji błędne informacje. Rolą nauczyciela nie jest wiedzieć wszystko, ale umiejętność pomocy w znalezieniu odpowiedzi na każde pytanie i nauczanie tego swoich studentów. Aktywna postawa studentów, która jest częścią idei kształcenia zorientowanego na studenta, przekłada się – poza zdobywaną wiedzą – na pozyskiwanie kolejnych umiejętności i kompetencji⁴¹.*

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*, s. 53–54.

Wydaje się, że warto przeanalizować przedstawione przez T. Lewińskiego problemy. To właśnie przedstawiciel studentów ma największe kompetencje do formułowania oczekiwań tej grupy wobec procesu edukacji wyższej. Należy też zauważyć, że wskazane przez autora „nakierowanie w przyszłość” procesu kształcenia na studenta wiąże się nierozdzielnie z potrzebą wypełniania przez kształcenie wyższe funkcji adaptacyjnej, emancypacyjnej i krytycznej oraz wyposażenie studentów/ absolwentów w takie kompetencje. Zagadnienie to zostało obszernie opisane przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz w publikacji, która powstała w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez IBE, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, zatytułowanej *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*⁴².

Wydaje się też, że niektóre z przedstawionych przez T. Lewińskiego też dotyczących niedostosowania metod dydaktycznych nie tylko do zakładanych efektów, ale i do potrzeb i oczekiwań studentów znajdują swoje potwierdzenie w prezentowanych już wyżej wynikach II edycji Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia na UW. Warto zauważyć, że wśród „słabych” stron kształcenia na UW na czwartym miejscu, z 12% wskazania, znalazła się „dydaktyka”. Podczas analizy pytań otwartych, z której wnioski przedstawiono w raporcie, w kategorii analitycznej „dydaktyka” wzięto pod uwagę następujące zagadnienia: metody nauczania, wykładowcy, sprawdzanie wiedzy i zajęcia. W wyniku analizy przedstawiono „mocne „ i „słabe” strony dydaktyki na UW⁴³:

Dydaktyka – „słabe” strony

Metody nauczania – 35%
 Wykładowcy – 31%
 Sprawdzanie wiedzy – 20%
 Zajęcia – 14%

Dydaktyka – „mocne” strony

Wykładowcy – 69%
 Zajęcia – 26%
 Metody nauczania – 3%
 Sprawdzanie wiedzy – 2%

Autorzy opracowania wskazują, że w odpowiedziach dotyczących kategorii „dydaktyka” najwięcej wskazań mówiących o zadowoleniu ze studiów dotyczyło wykładowców. Przeprowadzone analizy skłaniają do wniosków, że kadra dydaktyczna jest jedną z „najmocniejszych stron” Uniwersytetu (69% spośród wypowiedzi dotyczących dydaktyki; 14% ogółu przytoczono-

⁴² http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308.

⁴³ Zob. A. Izdebski i in., *Raport z II edycji Ogólnouniwersyteckiej, op. cit.*, s. 103.

nych argumentów). Zastanawia zatem w tym kontekście wysoki odsetek negatywnych ocen metod nauczania (uznawanych za złe, przestarzałe i nudne). Biorąc pod uwagę, że pozytywna ocena metod nauczania była rzadko przywoływanym argumentem, prezentowane wyniki mogą być interpretowane, zdaniem autorów raportu, jako wyraz potrzeby wprowadzenia nowatorskich i bardziej atrakcyjnych sposobów przekazywania wiedzy⁴⁴.

Podsumowanie

We wstępie niniejszego opracowania zaznaczono, że zaprezentowane badania nie mogą, z uwagi na swój charakter, stać się podstawą do uogólnionych wniosków. Dotyczą one bowiem przede wszystkim jednej uczelni (Uniwersytetu Warszawskiego).

Przedstawione powyżej rozważania dowodzą jednakże potrzeby przeprowadzenia szerokich, ogólnokrajowych badań dotyczących oczekiwań studentów wobec uczelni wyższych. Wydaje się oczywiste, że oczekiwania studentów wobec uczelni wyższych zależą nie tylko od typu wybranej szkoły wyższej (uniwersytety, politechniki, uniwersytety medyczne, państwowe wyższe szkoły zawodowe), ale także od lokalizacji uczelni (rynku pracy w regionie, struktury społecznej).

Do przeprowadzenia takich badań przygotowuje się Parlament Studentów RP przy współpracy z Pracownią Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego. Planowane jest przebadanie (w skali ogólnopolskiej) zagadnień związanych z:

- uwarunkowaniami decyzji edukacyjnych studentów,
- aktywnością zawodową i planami zawodowymi studentów,
- postrzeganiem rzeczywistości akademickiej, uczelni i procesu kształcenia.

Cenne byłoby zwłaszcza zbadanie oczekiwań studentów kształcących się w państwowych wyższych szkołach zawodowych. Pewnych informacji dostarcza opublikowany raport *Piętnaście lat państwowych wyższych szkół zawodowych*⁴⁵. Wydaje się jednak, że uczelnie te zasługują na dalsze pogłębione badania.

Po wprowadzeniu kolejnej nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (projekt założeń został przyjęty przez rząd RP 21 maja 2013 r.)

⁴⁴ *Ibidem*, s. 103.

⁴⁵ http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=80&Itemid=224.

warto rozważyć objęcie badaniem nowej, „niestandardowej” grupy studentów, tzw. *l-learnerów*, czyli osób, które będą szukać możliwości kształcenia się w uczelniach wyższych w ramach strategii „Lifelong Learning” (Uczenie się przez całe życie).

We wstępie do niniejszego opracowania postawiono hipotezę, że współcześni studenci oczekują od szkolnictwa wyższego realizacji edukacyjnych celów procesu bolońskiego. Wydaje się, że zaprezentowane w opracowaniu wyniki badań (mimo iż mają charakter przyczynkowy) mogą ją uzasadniać. Szczególnie ważne, zdaniem autorki, są oczekiwania kandydatów, studentów i absolwentów związane z właściwym przygotowaniem do wymogów rynku pracy (zwłaszcza w kontekście „zatrudnialności”, czyli zdobycia kompetencji dających zdolność do otrzymania i utrzymania satysfakcjonującej pracy). Równie istotne jest oczekiwanie dotyczące możliwości rozwoju osobowego oraz uczestniczenie w procesie zmierzającym do rozwoju i podtrzymania szerokiej podstawy wiedzy zaawansowanej. W kontekście nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i wdrożenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, odniesienia kształcenia do mierzalnych, sprawdzalnych efektów kształcenia i odzyskania, przez wyższe uczelnie, autonomii programowej wydaje się, że cele edukacyjne procesu bolońskiego są przez uczelnie wyższe coraz lepiej rozumiane i realizowane.

Niezmiernie istotne, szczególnie w świetle rozważań przedstawionych przez T. Lewińskiego (zob. rozdz. *Współczesny student i jego oczekiwania...*), jest także zwrócenie uwagi na stałe doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich. W mury uczelni wyższych wstępować zaczynają nowe pokolenia studentów, pokolenia nowej ery, nie „ery Gutenberga” a pokolenie *net-generation*. Wyposażeni są oni w inne kompetencje i umiejętności niż ich poprzednicy studiujący 10–15 lat temu, szczególnie te, jakie daje możliwość korzystania z nowych technologii. Kadra naukowo-dydaktyczna powinna, jak się wydaje, umieć zaprojektować proces dydaktyczny tak, by w jak największym stopniu wykorzystać kompetencje swoich studentów. Dobrym kierunkiem wydaje się wprowadzenie do programu studiów doktoranckich fakultatywnych zajęć rozwijających umiejętności dydaktyczne, na których doktorant zdobywa kompetencje w zakresie nowoczesnych metod i technik prowadzenia zajęć dydaktycznych⁴⁶.

Cenne i godne upowszechnienia są także działania, jakie podejmuje Uniwersytet Warszawski w ramach programu „Doskonalenia nauczycie-

⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych.

li akademickich Uniwersytetu Warszawskiego”, w projekcie „Nowoczesny Uniwersytet – kompleksowy program wsparcia dla doktorantów i kadry dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego”.

Na uwagę władz uczelni wyższych zasługuje także dbałość o stałe doskonalenie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia i rozwijania kultury jakości, co stanowić może gwarancję wysokiego poziomu kształcenia i decydować o marce uczelni, czyli tych cechach szkół wyższych, które determinować mogą decyzje edukacyjne kandydatów na studia.

Bibliografia

- E. Chmielecka, „Rozwijanie i weryfikacja kompetencji personalnych i społecznych”, prezentacja wygłoszona na Seminarium Bolońskim, Miedzeszyn, 26 czerwca 2012 r., http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/vi_ech_postawy_3pdf.
- Czy współczesny uniwersytet potrzebuje nowoczesnej dydaktyki szkoły wyższej – publikacja pokonferencyjna*, Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 17 grudnia 2010 r.
- M. Domańska, „Zatrudnialność i rynek prac. Co pomaga w zalezieniu pracy po studiach”, prezentacja wygłoszona w Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała, 12 maja 2011 r., http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/md_zatrudnialnosc_120511.pdf.
- A. Izdebski i in., *Raport z II edycji Ogólnouniwersyteckiej ankiety oceniającej jakość kształcenia*, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia UW, Warszawa 2009, http://pejk.uw.edu.pl/files/pdf/raport_pejk_2009.pdf.
- J. Konieczna-Salamatin, *Raport z realizacji Modułu 2. Badanie wzajemnych oczekiwań pracodawców, studentów i absolwentów UW* w projekcie „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, niepubl.
- A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.
- E. Łojko, *Role i zadania prawników w zmieniającym się społeczeństwie*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Prawa i Administracji, Warszawa 2005.
- M. Nowak-Ziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=308.
- Pierwsze kroki na rynku. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów*, raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej,

Warszawa, kwiecień 2011 r., http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_Pierwsze-KrokiNaRynkuPracy2011.pdf.

Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2010. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2011. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

T. Zając, *Ankieta rekrutacyjna 2012. Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW*, niepubl.

Bardzo dziękuję dr. Mikołajowi Jasińskiemu i mgr. Tomaszowi Zającowi za udostępnienie materiałów prezentujących wyniki badań prowadzonych przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego, które wykorzystałam w niniejszym tekście.