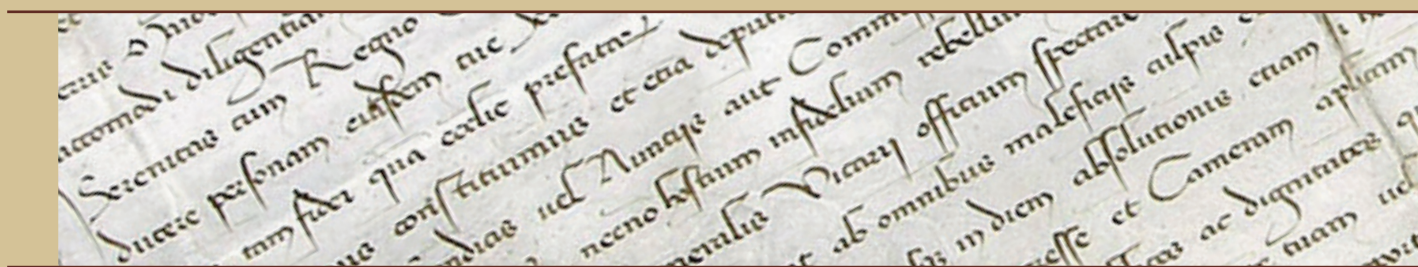


# KONFERENCJA

Nauka i szkolnictwo wyższe –  
wyzwania współczesności



Warszawa, 24 września 2013 r.



# KONFERENCJA

Nauka i szkolnictwo wyższe –  
wyzwania współczesności

Warszawa, 24 września 2013 r.

pod redakcją Dobromira Dziewulaka

Warszawa 2013

KANCELARIA SEJMU  
Biuro Analiz Sejmowych

Redakcja merytoryczna  
Dobromir Dziewulak

Redakcja i korekta  
Iwona Kietlińska

Łamanie  
Janusz Świnarski

Biuro Analiz Sejmowych  
ul. Zagórna 3, 00-441 Warszawa  
tel. (22) 694 17 27  
faks (22) 694 10 05  
e-mail: punkt\_konsultacyjny@sejm.gov.pl  
wydawnictwa\_BAS@sejm.gov.pl

© Copyright by Kancelaria Sejmu  
Warszawa 2013

ISBN 978-83-7666-300-5

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



Wydawnictwo Sejmowe  
Warszawa 2013

# Spis treści

Wstęp .....	5
Sesja I. Nauka i szkolnictwo wyższe. ....	9
Sesja II. Wyzwania współczesności .....	40
Załącznik. Ryszard Dorożyński, <i>Wybrane problemy oceniania wiedzy i niewiedzy w procesie kształcenia</i> .....	75



## WSTĘP

W dniu 24 września 2013 r. w gmachu Sejmu RP w Sali Kolumnowej odbyła się konferencja zatytułowana „Nauka i szkolnictwo wyższe – wyzwania współczesności”. Jej organizatorami byli: sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Biuro Analiz Sejmowych.

Celem konferencji było omówienie zagadnień z dziedziny nauki i szkolnictwa wyższego w związku z wydaniem przez Biuro Analiz Sejmowych zeszytu kwartalnika „Studia BAS” pt. *Nauka i szkolnictwo wyższe*.

Uczestnikami konferencji byli posłowie, członkowie sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, autorzy zeszytu *Nauka i szkolnictwo wyższe* „Studiów BAS”, przedstawiciele środowisk naukowych, szkół wyższych publicznych i niepublicznych z całej Polski, przedstawiciele środowisk studenckich oraz eksperci. W konferencji wzięło udział ponad 130 uczestników.

Konferencji przewodniczyli: poseł dr Piotr Paweł Bauć, przewodniczący sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, posłanka dr Krystyna Łybacka, zastępca przewodniczącego sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, oraz dr hab. Grzegorz Gołębiowski, wicedyrektor Biura Analiz Sejmowych.

Konferencja podzielona na dwie sesje. W pierwszej sesji uczestnicy wysłuchali czterech wystąpień prelegentów. Drugą część w całości poświęcono dyskusji i wymianie poglądów.

Moderatorem sesji I „Nauka i szkolnictwo wyższe” był przewodniczący sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Piotr Paweł Bauć. W tej części prelegentami byli: prof. dr hab. Marek Ratajczak, podsekretarz stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który w swoim wystąpieniu przedstawił zagadnienie reformy nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Kolejnymi mówcami byli trzej autorzy artykułów opublikowanych w zeszycie *Nauka i szkolnictwo wyższe* „Studiów BAS”: prof. dr hab. Jerzy Woźnicki, prezes Fundacji Rektorów Polskich, który przedstawił temat „Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012”; prof. dr hab. Andrzej Kajetan Wróblewski, który zaprezentował temat „Pozycja nauki polskiej na tle porównań międzynarodowych”; Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka, dyrektor Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, która zaprezentowała temat „Inny wymiar uczelni wyższych: ustawiczność kształcenia – uniwersytety otwarte”.

Moderatorem sesji II „Wyzwania współczesności” była zastępca przewodniczącego sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży posłanka Krystyna Łybacka. W tej części uczestnicy konferencji mieli możliwość zabrania głosu, prezentacji własnych poglądów i nawiązania polemiki z prelegentami lub innymi uczestnikami spotkania.

Konferencję zakończyło krótkie podsumowanie wygłoszone przez moderatora sesji II posłankę Krystynę Łybacką.

Warszawa, październik 2013 r.

Dobromir Dziewulak  
Biuro Analiz Sejmowych



## PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ

Serdecznie witam wszystkich państwa na konferencji „Nauka i szkolnictwo wyższe – wyzwania współczesności”. Konferencja jest związana z wydawnictwem, które zostało przygotowane przez Biuro Analiz Sejmowych. Publikacja BAS nosi tytuł *Nauka i szkolnictwo wyższe*. Mam nadzieję, że wszyscy z państwa dysponują egzemplarzem tej książki. Bardzo serdecznie zachęcam do odebrania przygotowanych dla państwa egzemplarzy. Zachęcam także do przekazania „Studiów BAS” kolegom i koleżankom, którzy z różnych względów nie mogli przybyć na dzisiejszą konferencję. Uważam, że warto zapoznać się z treścią tej publikacji, ponieważ daje ona rzeczywisty obraz naszej nauki i szkolnictwa wyższego, jaki jest w danej chwili.

Serdecznie witam wszystkich przybyłych przedstawicieli szkół wyższych, zarówno tych akademickich, jak i innych rodzajów, witam rektorów i dziekanów, witam wszystkie osoby, których działalność w taki lub inny sposób jest związana ze szkolnictwem wyższym, witam przedstawicieli stowarzyszeń oraz przedstawicieli młodzieży akademickiej. Witam także współgospodarzy konferencji, naszych partnerów przy pracach parlamentarnych – czyli pracowników Biura Analiz Sejmowych oraz wszystkich państwa posłów, członków Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Szanowni państwo, moim zdaniem, dzisiejsza konferencja będzie ważna przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy powód jest związany z przygotowywaną aktualnie zmianą w regulacjach ustawowych obejmujących obszar szkolnictwa wyższego. W tej sprawie spłynęło już do Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży wiele głosów ze środowiska akademickiego. Nadesłane opinie są obszerne i bardzo szczegółowe w swojej treści. Zdajemy sobie sprawę, że środowisko oczekuje wprowadzenia zmian, a w tej chwili główne znaczenie ma tocząca się dyskusja na temat kierunków planowanych zmian, czyli rozmowa o tym, co chcemy zmienić, jak i dlaczego?

Żeby jednak rozmawiać o przyszłym kształcie szkolnictwa wyższego i nauki, warto wcześniej określić obecny stan tej dziedziny, postawić diagnozę, która będzie solidnie opisywała rzeczywistość. Często nasze postrzeganie problemów jest nieco zawężone. Przyczyna tkwi w tym, że zwykle nie wiemy wszystkiego o danym zjawisku. Myślę, że my, jako naukowcy, dobrze sobie z tego zdajemy sprawę. Dlatego też wydaje mi się, że bardzo użyteczne jest dokonanie analizy, która pokaże, jaki jest obraz danej dziedziny, w tym przypadku nauki i szkolnictwa wyższego.

Chciałbym serdecznie przywitać osobę, która będzie ze mną ściśle współpracowała i współprowadziła dzisiejszą konferencję, pana dr. hab. Grzegorza Gołębiowskiego, wicedyrektora Biura Analiz Sejmowych. W roli współprowadzącej obrady wystąpi także pani prof. Krystyna



Łybacka, którą również witam bardzo serdecznie. Obecnie pani minister pełni funkcję przewodniczącej stałej podkomisji do spraw szkolnictwa wyższego i nauki.

Nie chcąc nadmiernie przedłużać słowa wstępnego, proponuję, abyśmy rozpoczęli pierwszą część konferencji. Zanim to jednak nastąpi, pozwolę sobie poprosić o zabranie głosu pana dr. hab. Grzegorza Gołębiowskiego. Bardzo proszę, panie dyrektorze.

### WICEDYREKTOR BIURA ANALIZ SEJMOWYCH DR HAB. GRZEGORZ GOŁĘBIOWSKI

Szanowni Państwo. Chcę powiedzieć kilka słów dotyczących kwestii organizacyjnych oraz przekazać państwu jedną informację. Przebieg konferencji jest rejestrowany. W czasie rzeczywistym jest ona również transmitowana na internetowych stronach Sejmu. Mówię państwu o tym, ponieważ w drugiej części konferencji, która zasadniczo jest poświęcona dyskusji o problemach nurtujących naukę i szkolnictwo wyższe, bardzo proszę o zwrócenie uwagi na wypowiedzanie się do włączonego mikrofonu, ponieważ w innym wypadku nagranie państwa wypowiedzi będzie niemożliwe. Dobrej jakości nagranie wypowiedzi jest o tyle istotne, że po dzisiejszej konferencji planujemy wydać – w formie publikacji – materiał, który będzie zawierał treść prowadzonej dziś dyskusji.

Przy wejściu do sali otrzymaliście państwo egzemplarze kolejnego numeru „Studiów BAS”. Dostaliście państwo również egzemplarz biuletynu „INFOS. Zagadnienia społeczno-gospodarcze”. Są to publikacje, którymi staramy się wspierać prace posłów i komisji sejmowych. Wydawnictwa BAS – zarówno te, jak i wszelkie pozostałe – są dostępne na stronie internetowej Biura Analiz Sejmowych oraz na stronie Sejmu. Bardzo serdecznie państwu polecam korzystanie z tych publikacji i regularne odwiedzanie stron internetowych, o których przed chwilą wspominałem.

Chciałbym jeszcze powiedzieć kilka słów na temat kartki, którą przy wejściu wręczały państwu koleżanki z naszego biura. Osoby, które chciałyby zabrać głos w dzisiejszej dyskusji, są proszone o wypełnienie tego zgłoszenia i pozostawienie go u koleżanki, która siedzi na końcu sali, po prawej stronie. Wszystkie te czynności mają służyć lepszej organizacji i uporządkowaniu debaty, jaka jest przewidziana w drugiej części konferencji.

Bardzo dziękuję za uwagę.

## SESJA I. NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

### PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ

Dziękuję panu dyrektorowi za przedstawienie kwestii organizacyjnych.

W tej chwili rozpoczynamy pierwszą sesję konferencji. Proszę o wygłoszenie referatu pana ministra prof. Marka Ratajczaka. Temat referatu: „Reforma nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce”. Bardzo proszę, panie ministrze.

### PODSEKRETARZ STANU W MINISTERSTWIE NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PROF. DR HAB. MAREK RATAJCZAK

Panie Przewodniczący, Szanowni Państwo. Po pierwsze, chciałem bardzo serdecznie podziękować za zaproszenie do udziału w dzisiejszej konferencji. Chciałbym także z góry przeprosić, że to, co za chwilę powiem, może nie do końca odpowiadać na państwa oczekiwania. Nie chcę w tej chwili prezentować, chociaż do tego nawiążę, wszystkich szczegółowych informacji dotyczących zmian planowanych w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz w ustawie o zasadach finansowania nauki. Do tych informacji oczywiście nawiążę, ale celem mojego referatu jest nakreślenie szerszego kontekstu zagadnienia, o którym mamy dziś dyskutować.

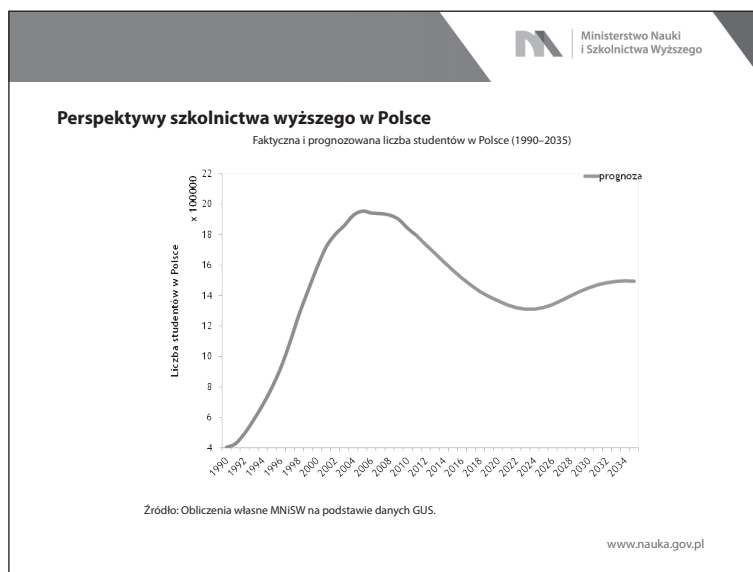
W moim przekonaniu nie da się mówić o reformie nauki i szkolnictwa wyższego bez nawiązania, choćby w paru zdaniach, do tego, co było wcześniej. Dziś, z perspektywy bez mała 25 lat od rozpoczęcia przemian ustrojowych w Polsce, zapominamy o tym, jaki był punkt wyjścia, jeśli chodzi o naukę i szkolnictwo wyższe. Pozwolę sobie to państwu przypomnieć.

W minionym ustroju posługiwano się między innymi sloganem „Polska krajem ludzi uczących się”. Zapominano jednak dodawać, że w znakomitej większości w przypadku młodych ludzi ich nauka dobiegała końca na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. Kiedy w 1989 r. rozpoczynaliśmy zmiany ustrojowe, mieliśmy zawstydzająco niski, jak na europejskie warunki, udział ludzi z wyższym wykształceniem wśród ogółu ludzi dorosłych. Ten wskaźnik wynosił niecałe 10%. Mieliśmy jeden z najniższych w Europie wskaźników skolaryzacji na poziomie wyższym. W ostatnim roku akademickim minionego ustroju było to ok. 13%.

Kiedy nadeszły nowe realia ustrojowe, stało się oczywiste, że jeśli w Polsce mają się dokonać głębokie, systemowe zmiany, to muszą im towarzyszyć istotne modyfikacje w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego. I tak się stało. Było to możliwe w znacznej mierze dzięki temu, że na początku, w latach 90. ubiegłego wieku, przyjęto rozwiązania legislacyjne, które pozwalały

na dość łatwe wejście na rynek edukacji na poziomie wyższym. Utworzenie szkoły wyższej nie było wiele trudniejsze niż powołanie do życia jakiegoś innego bytu ekonomicznego. Należy stwierdzić, że strategia oparta na niskich barierach wejścia na rynek edukacji przyniosła oczekiwane efekty. Polska bardzo szybko stała się krajem dużej liczby szkół wyższych i radykalnie większej niż wcześniej liczby studentów (wykres 1). Niestety, nie zawsze łatwo daje się pogodzić ilość z jakością i dlatego dość szybko okazało się, że ilościowy *boom* edukacyjny nie przynosi satysfakcjonujących efektów jakościowych.

Wykres 1.



Stworzenie rozwiązań prawnych i instytucjonalnych służących poprawie jakości kształcenia stanowiło motyw przewodni działań podjętych w ramach drugiego etapu rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce po rozpoczęciu transformacji ustrojowej. Etap ten rozpoczął się w początkach pierwszej dekady XXI wieku. Centralnie ustalane szczegółowe standardy nauczania, powołanie do życia ówczesnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej i wiele innych rozwiązań służyć miało swoistemu odgórnemu „tłoczeniu jakości” do systemu szkolnictwa wyższego.

Nie można stwierdzić, że wspomniane rozwiązania nie przyniosły pozytywnych efektów, ale osoby, które kiedykolwiek zajmowały się problematyką jakości, doskonale wiedzą, że jakość przede wszystkim opiera się na inicjatywach oddolnych. Jeśli brak jest tego, co nazywane bywa „ssaniem”, jeśli brak jest oddolnego zainteresowania jakością, to tłoczenie jakości z góry przy-

nosi pewne efekty, zwłaszcza w postaci ograniczenia działań skrajnie naruszających jakość, ale nie zapewnia uruchomienia procesu oddolnego działania na rzecz lepszej jakości rozumianej jako stały proces poprawy.

Etap *boomu* ilościowego, zarówno w zakresie liczby studiujących, jak i liczby szkół wyższych, wiązał się z radykalną zmianą struktury osób studiujących. W pewnym momencie liczba studiujących w trybie niestacjonarnym, przede wszystkim zaocznie, przekroczyła liczbę studiujących w trybie stacjonarnym. Taka sytuacja nie była stanem właściwym. Studia zaoczne wymyślono przede wszystkim po to, aby dać szansę zdobycia wyższego wykształcenia ludziom, którzy z różnych względów nie mogli podjąć studiów na określonym etapie życia. Trudno byłoby znaleźć zwolenników tezy, że studia zaoczne powinny być alternatywną ścieżką edukacji dla ludzi będących świeżo po ukończeniu szkoły średniej.

Problem godzenia ilości z jakością w zakresie studiów wyższych nadal pozostaje istotną kwestią, acz niewątpliwie zachodzące zmiany demograficzne osłabiają presję ilościową ze strony kandydatów na studia. Z dostępnych prognoz wynika, że już stosunkowo niedługo dojdziemy do sytuacji, w której praktycznie każdy absolwent szkoły średniej posiadający świadectwo maturalne i zamierzający studiować będzie mógł rozpocząć studia w trybie stacjonarnym i to na dodatek w uczelni publicznej. Oczywiście w tym prostym porównaniu przyjęto upraszczające założenie, że nie uwzględniamy kwestii rozkładu terytorialnego i zbieżności oferty z punktu widzenia kierunków studiów i miejsc na poszczególnych kierunkach z preferencjami kandydatów na studia.

Zmiany demograficzne to największe wyzwanie, przed którym stoją w tej chwili wszystkie szkoły wyższe w Polsce, niezależnie od tego, jaki jest ich status akademicki i czy są placówkami publicznymi czy niepublicznymi. Wiele szkół publicznych, a także niepublicznych, próbuje rekompensować spadek liczby studentów krajowych znacznie większą aktywnością w sferze zachęcania do podejmowania studiów w Polsce przez studentów zagranicznych. Myślę jednak, że założenie, iż kilkuset tysięcy ubytek studiujących w Polsce uda nam się zrekompensować przyszłymi z mniej lub bardziej oddalonych od nas krajów, jest założeniem mało realistycznym.

Wobec zmian zachodzących w otoczeniu krajowym i międzynarodowym szkół wyższych konieczne stało się wprowadzenie zmian, które stanowią cele reformy rozpoczętej na przełomie I i II dekady XXI wieku. Chcielibyśmy, aby nasze ośrodki akademickie i szkoły wyższe stały się znacznie lepsze z punktu widzenia jakości oferowanych studiów, aby oferta studiów była bardziej dopasowana do potrzeb studentów i do potrzeb zgłaszanych przez zmieniający się rynek pracy. Chcielibyśmy także, aby wysoki poziom oferty dydaktycznej szedł w parze z uzyskiwaniem coraz lepszych efektów pracy naukowej, istotnych zarówno z punktu widzenia samej nauki, ale także z punktu widzenia jej roli jako kluczowego obszaru realizacji idei gospodarki opartej na wiedzy i kreacji rozwoju kapitału ludzkiego. Wszystko to miałyby wią-

zać się z istotną zmianą pozycji polskiej nauki i polskiego szkolnictwa wyższego na mapie Europy i świata.

Gdyby postawić pytanie o przewodnie idee reformy, to wymienić należy: wzrost konkurencji, zarówno w wymiarze osobowym, jak i instytucjonalnym; internacjonalizacja, czyli szersze wchodzenie na międzynarodowy rynek edukacyjny i do międzynarodowego obiegu współpracy i myśli naukowej; to także idea tzw. menedżeryzmu, czyli tego, z czym dziś zderzają się zwłaszcza rektorzy i inne osoby kierujące uczelniami publicznymi. Dotychczas było tradycją, że rektor był postrzegany jako lider społeczności akademickiej w wymiarze naukowym. Czasy są jednak takie, że obecnie coraz częściej od rektora oczekuje się, że będzie on menedżerem rozwiązującym trudne problemy, z którymi spotykają się menedżerowie zarządzający typowymi przedsiębiorstwami. Kolejna idea to idea ekonomizacji, do której jeszcze nawięzę. Ta idea również nie jest łatwa do wprowadzenia. Jeśli natomiast chodzi o narzędzia zmian, to stanowią je wszystkie zmiany legislacyjne, które zostały już dokonane. Składa się na nie przede wszystkim pakiet sześciu ustaw z lat 2010–2011.

Zwracając uwagę na związki oferty edukacyjnej szkół wyższych z potrzebami rynku pracy, chcę przypomnieć, że w procesie bolońskim, o którym często mówimy, bardziej kładzie się nacisk na ideę tzw. zatrudnialności niż na ideę zatrudnienia tuż po studiach. Rynek pracy zmienia się w tak szybkim tempie, że kształcąc młodych ludzi, powinniśmy brać pod uwagę, iż oczywiście bardzo cenne jest jeśli absolwent uczelni trafia do pracy, która go interesuje zaraz po ukończeniu studiów. Jednak powinniśmy też kształcić z myślą o tym, że dzisiejsi studenci znajdują się w szczycie swojej aktywności zawodowej mniej więcej za 15–20 lat. W tej chwili udzielenie precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, czego będzie potrzebował rynek pracy za 15 lub 20 lat, nie jest możliwe. Rynek ewoluuje w tak niesamowicie szybkim tempie, że łatwo moglibyśmy pokusić się o sporządzenie listy zawodów, o których jeszcze przed piętnastoma laty mówiono, że mają ogromną przyszłość, a dziś okazuje się, że należy je określać raczej jako zawody z przeszłości. Równocześnie istnieje wiele zawodów, które postrzega się jako mające przed sobą przyszłość, a których 15 lat temu nawet nie byliśmy w stanie sobie wyobrazić. Czy wyobrażaliśmy sobie choćby zmiany technologiczne, które zaszły w gospodarce w ciągu minionych 20 lat? Raczej nie.

Szanowni państwo, jeżeli przyjrzymy się zmianom, które planujemy wprowadzić w legislacji, związanym przede wszystkim z korektami w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawie o zasadach finansowania nauki, to nie mają one na celu naruszenia tego porządku, który został określony zmianami legislacyjnymi w latach 2010–2011.

W przypadku ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym istotną nowością ma być wprowadzenie do polskiego systemu prawnego rozwiązania od dawna znanego, zwłaszcza w systemie anglosaskim, a dotychczas niestosowanego w Polsce, które polega na akceptacji wcześniejsze-

go wykształcenia lub doświadczenia jako elementu realizacji programu studiów wyższych. Chodzi o to, aby osoby, które trafiają na studia i legitymują się wcześniejszym doświadczeniem zawodowym lub innymi umiejętnościami wynikającymi z wcześniej zakończonej edukacji, mogły uzyskać część punktów ECTS i zrealizować część programu studiów na podstawie zdobytego wcześniej doświadczenia lub posiadanej wiedzy. Jeśli studia wyższe w jakimś obszarze chciałyby podjąć np. osoba posiadająca uprawnienia biegłego rewidenta, a w programie studiów znajduje się przedmiot „Podstawy rachunkowości”, to ów biegły rewident w zasadzie powinien uzyskać zaliczenie tego przedmiotu. W tej chwili nie ma formalnej podstawy, która by na to pozwalała, poza dobrą wolą prowadzącego zajęcia, który może uznać, że biegły rewident nie potrzebuje ponownie zgłębiać podstaw rachunkowości.

W ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym przewidziano także różne zmiany porządkujące, które chcemy wprowadzić w celu stworzenia uczelniom możliwości większej kreatywności w realizacji procesu edukacyjnego. Chodzi np. o to, aby rozwiązać istniejący obecnie problem polegający na tym, że dwa wydziały tej samej uczelni, niekoniecznie najsilniejsze, mogą stworzyć wspólny kierunek studiów, wykorzystując wspólne minimum kadrowe. Jednak gdyby w tym samym celu chciały kooperować dwa wydziały z dwóch różnych uczelni, nawet jeśli będą najwyżej oceniane w Polsce, to do utworzenia wspólnego kierunku studiów każdy z tych wydziałów musi mieć pełne minimum kadrowe w zakresie planowanego kształcenia.

Zmiany ustawowe skutkować będą potrzebą nowych czy skorygowanych rozwiązań na poziomie rozporządzeń ministra. W tym miejscu chciałbym zauważyć, że z punktu widzenia działań legislacyjnych znajdujemy się często pod presją odmiennych oczekiwań. Z jednej strony coraz częściej rektorzy, ale nie tylko oni, podnoszą problem ilości regulacji i złożoności regulacji, które muszą uwzględniać w swoich działaniach. Z drugiej strony znajdujemy się pod presją tych, którzy oczekują, że rozwiązanie różnych problemów, jakie pojawiają się w praktyce działania szkół wyższych, zostanie przedstawione za pomocą stosownego rozporządzenia wydanego przez ministra.

Jeśli chodzi o ustawę o finansowaniu nauki, to przede wszystkim zmiany mają charakter porządkujący. Między innymi doświadczenia związane z konkursem na krajowe naukowe ośrodki wiodące lub z tworzeniem mapy drogowej dla kluczowych inwestycji infrastrukturalnych w nauce wskazują na potrzebę korekty czy doprecyzowania części zapisów ustawowych.

W naszych pracach, jak już zaznaczyłem wcześniej, nie odchodzimy od głównych idei, które krótko scharakteryzowałem, nie tracimy także z oczu idei, która jest dla środowiska akademickiego szczególnie cenna i ważna. Mam na myśli ideę autonomii szkolnictwa wyższego. Co prawda nasi koledzy i koleżanki ze środowisk akademickich z innych krajów nie zawsze interpretują pojęcie autonomii w tym samym duchu co my, ale w polskiej tradycji akademickiej słowo „autonomia” odgrywa w dyskusji o szkolnictwie wyższym istotną rolę. Osobiście uważam,

że ta idea jest bardzo cenna. Trzeba też wyraźnie powiedzieć, że jest absolutnie naturalne i normalne, iż w odniesieniu do interpretacji autonomii akademickiej będzie o sobie dawać znać – raz po raz – różnica wynikająca z punktu odniesienia. Jeśli z jednej strony patrzy się na sprawę ze szczybla konkretnej uczelni, a nawet grupy uczelni, a z drugiej z punktu widzenia osoby, która podejmuje decyzje mające konsekwencje dla wszystkich uczelni publicznych i niepublicznych, a więc ponad 400 podmiotów, to zawsze należy liczyć się z tym, że mogą wystąpić pewne różnice poglądów przynajmniej w początkowej fazie każdego procesu legislacyjnego.

Kilka zdań podsumowania. Wiadomo, że zarówno polska nauka, jak i nasze szkolnictwo wyższe będą działać w warunkach coraz bardziej złożonego i – ze względu na pewne składowe – trudniejszego otoczenia. Od tego nie uciekniemy. Nie uda nam się uniknąć coraz wyraźniejszego wkraczania w sferę międzynarodową. Stopniowo będziemy musieli zaakceptować, że stwierdzeniu, iż ktoś jest najlepszy w Polsce, będzie towarzyszyć pytanie o to, co to znaczy z punktu widzenia porównań międzynarodowych.

W tym kontekście chcę zauważyć, że do słynnego i szeroko komentowanego w Polsce rankingu szanghajskiego podchodzę z dużym spokojem, bez emocji. Sam kiedyś uczestniczyłem w tworzeniu rankingu szkolnictwa wyższego i wiem, jak istotną rolę gra dobór kryteriów, które podlegają ocenie. We wspomnianym rankingu bardzo istotną rolę odgrywają nobliści zatrudniani lub wykreowani przez daną uczelnię. W związku z tym ponad 90% uczelni światowych nie ma najmniejszych szans, aby w tym rankingu znaleźć się na znaczącym miejscu. Nie zmienia to jednak faktu, że coraz bardziej będziemy poddawani regułom międzynarodowej konkurencji.

Mówiłem o nadziejach związanych ze studentami zagranicznymi, którzy mogą rozpoczynać edukację w naszym kraju. Trzeba jednak zwrócić również uwagę na kwestię polskich absolwentów szkół średnich. Niezależnie od tego, jak ich oceniamy, z punktu widzenia tego, co prezentują najpierw jako kandydaci na studia, a później jako studenci, są oni postrzegani jako coraz bardziej cenni kandydaci na studia na uczelniach zagranicznych. Dyrektorzy polskich szkół średnich coraz częściej otrzymują oferty zorganizowania spotkań i prezentacji od emisarzysty zagranicznych uczelni. W ten sposób absolwenci naszych szkół średnich są rekrutowani na studia za granicą. Coraz bardziej musimy liczyć się z włączaniem w europejską, ale nie tylko europejską, przestrzeń naukową i dydaktyczną.

Powinniśmy pogodzić się ze zmianą roli, którą odgrywa państwo. Państwo będzie zmierzało w stronę bycia regulatorem, kuratorem, weryfikatorem, ale niekoniecznie już protektorem albo gwarantem działania instytucji edukacyjnych. Jest to bardzo istotna zmiana, także rozpatrywana w kategoriach finansowych. Ze strony władz uczelni publicznych coraz częściej pojawia się pytanie typu: mamy problemy finansowe i co na to państwo? Państwo nie może odpowiedzieć, że go to w ogóle nie interesuje, ale nie może też występować w roli podmiotu,

który będzie grał rolę ubezpieczyciela ostatniej instancji, który z pewnością znajdzie jakieś pieniądze i na pewno pomoże, ponieważ dana uczelnia nie może przestać istnieć. Proszę nie odczytywać mojej wypowiedzi w ten sposób, że uważamy, iż to dobrze, że najwyższej części uczelni upadnie. Nie o to w tym wszystkim chodzi, ale nie można również przyjąć założenia, że państwo automatycznie będzie poczuwać się do tego, aby w wypadku każdej uczelni, niezależnie od sytuacji i okoliczności, zapewnić jej dalsze funkcjonowanie.

Państwo pozostanie głównym źródłem finansowania szkolnictwa wyższego, ale prędzej lub później – przynajmniej mam taką nadzieję – przestanie być głównym źródłem finansowania nakładów na naukę. Nie znaczy to, że państwo nie musi zastanawiać się, w jaki sposób zwiększać nakłady na naukę. Jednak sytuacja, z którą mamy w tej chwili do czynienia w Polsce, gdy nakłady głównie pochodzą ze środków budżetowych, z pewnością nie jest właściwa.

I jeszcze kilka słów na temat ekonomizacji, zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią. Chodzi w tym wypadku zwłaszcza o tzw. twarde ograniczenie budżetowe. Trudno byłoby założyć, że gdy w gospodarce musimy liczyć się z twardymi realiami budżetowymi, to akurat nie spotkamy się z nimi w nauce i w szkolnictwie wyższym. Nie oznacza to oczywiście, że wspomniane twarde ograniczenie budżetowe musi znaczyć dokładnie to samo co w przypadku jakiegokolwiek innej działalności ekonomicznej. Różnice są dopuszczalne choćby z powodu roli kulturotwórczej, cywilizacyjnej i społecznej odgrywanej przez naukę i szkolnictwo.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na rosnącą rolę i odpowiedzialność osób kierujących ośrodkami akademickimi i naukowymi. W zeszłym roku na spotkaniu w Centrum Nauki Kopernik pozwoliłem sobie powiedzieć do rektorów polskich uczelni, iż nie uważam, że bycie rektorem w tej kadencji to najbardziej wygodny sposób na życie, jaki można sobie wybrać. Chylę czoła przed wieloma osobami, które kierują pracami uczelni i jednostek naukowych. Mam świadomość, że działacie państwo w bardzo trudnych warunkach, mam świadomość, że musicie państwo zmierzyć się z koniecznością podjęcia wielu trudnych decyzji. Jest takie angielskie powiedzenie: *goodtime is for fun*. *Goodtime* był wtedy, gdy także w mojej macierzystej uczelni był w zasadzie tylko jeden problem – wszystkie ręce na pokład w celu zapewnienia obsady zajęć dydaktycznych dla wszystkich, którzy byli przyjmowani na studia. Życie ma to do siebie, że kiedy wszystko się dobrze układa, gdy jest *hossa*, to mało kto chce słuchać tych, którzy ostrzegają, że po każdej *hossie* przychodzi *bessa*, i że to tylko kwestia czasu, kiedy wszystko się zmieni. Jak jest dobrze, nie chcemy słuchać rad osób zalecających ostrożne działanie, sugerujących głębszą analizę i zastanowienie się. W tej chwili jednak dla nas wszystkich, także z punktu widzenia resortu, który mam zaszczyt na tej konferencji reprezentować, nadśledź trudny i złożony czas. Mam jednak nadzieję, że wspólnie będziemy w stanie rozwiązać wszystkie istniejące problemy.

Dziękuję bardzo za uwagę.



## PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ

Dziękuję panu ministrowi. Proszę teraz o zabranie głosu pana prof. dr. hab. Jerzego Woźnickiego. Pan profesor przedstawi referat na temat „Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe w latach 2007–2012”.

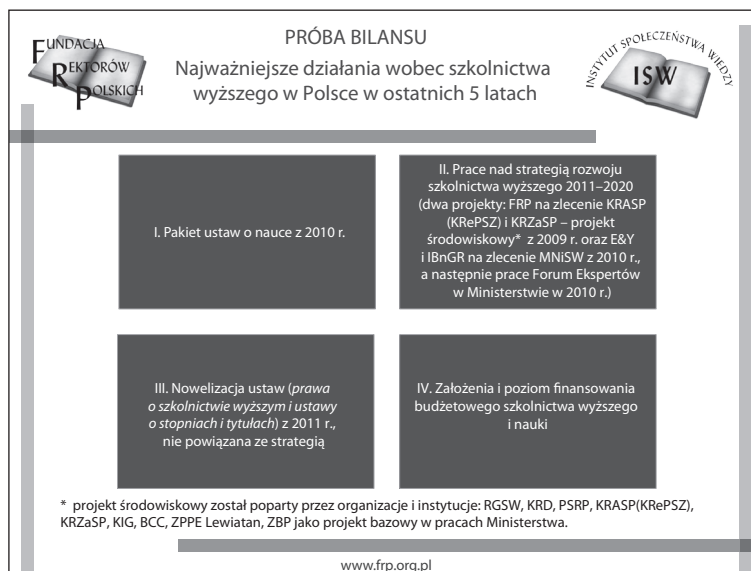
### PROF. DR HAB. JERZY WOŹNICKI

Panie Przewodniczący, Pani Minister, Panie Ministrze, Panie i Panowie Posłowie, Państwo Rektorzy, Wszyscy Zgromadzeni. Swym wystąpieniem, a wcześniej artykułem napisanym do kwartalnika „Studia BAS”, którego zeszyt dedykowany tematycznie macie państwo przed sobą, chciałbym wypełnić pewien deficyt, utrzymujący się od jakiegoś czasu w odniesieniu do spraw szkolnictwa wyższego i nauki. Chodzi o deficyt ewaluacji. Planujemy działania, raportujemy, co zrobiliśmy, ale w praktyce nie oceniamy osiągniętych efektów. Z punktu widzenia dyscypliny nauki pod nazwą nauki o polityce publicznej, stanowi to istotny deficyt. Chciałbym także uniknąć popełnienia grzechu ogólnikowości i spróbować dokonać – we własnym imieniu – wspomnianej ewaluacji zmian systemowych. Ograniczę się tylko do zmian, które miały miejsce w latach 2007–2012. W zasadzie nie będę odnosił się do planów legislacyjnych rządu, które zostały ogłoszone w roku 2013. Artykuł, który stanowi podstawę mojego wystąpienia, został przygotowany wcześniej niż zaprezentowano te plany.

Moje wystąpienie to prezentacja treści zawartych w artykule zamówionym przez redakcję „Studia BAS”. Prace nad tekstem zakończyłem w pierwszych miesiącach bieżącego roku i tylko jednej sprawie, która znalazła się we wczesnej fazie prac nad założeniami do nowelizacji, czyli kontrowersyjnej zapowiedzi dotyczącej próby ustawowej ingerencji w statut Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, poświęcę chwilę uwagi.

Gdybym miał zacząć od podsumowania osiągnięć w szkolnictwie wyższym w ostatnich latach to, po pierwsze, powiedziałbym, że miniony czas nie został zmarnowany. W życie weszły nowe ustawy i liczne akty wykonawcze, które są sukcesywnie wdrażane. Uczelnie zrealizowały wiele inwestycji w infrastrukturę szkolnictwa wyższego i nauki. Ktoś może powiedzieć, że stało się tak za sprawą znacznych środków z Unii Europejskiej i to będzie prawda, ale warto podkreślić, iż inwestycje były współfinansowane ze środków własnych uczelni. Ich realizacja zakończona sukcesem była dla uczelni bardzo poważnym obciążeniem w zakresie zarządzania. Mógłbym stwierdzić, że nie ulega wątpliwości, iż nastąpił postęp, chociaż efekty o przełomowym znaczeniu, zasadniczo zmieniające na korzyść ogólny stan i obraz systemu, nie zostały osiągnięte (wykres 2).

## Wykres 2.



Pojawia się pytanie, czy nie zostały one osiągnięte, ponieważ nie było to możliwe, czy też nie zostały osiągnięte, mimo że można było to uczynić? To jest pytanie do państwa. Ja nie odpowiem na nie wprost, ale być może materiał, który przedstawię, ułatwi znalezienie odpowiedzi.

Zacznijmy od osiągnięć. Osiągnięcia to znaki postępu. Zdynamizowano działania inwestycyjne i legislacyjne. Widać, jeśli wolno to określić w ten sposób, „ruch w interesie”. Jest to ruch na rzecz zmian w szkolnictwie wyższym. Nastąpiło pobudzenie aktywności środowiska akademickiego. Dostrzegamy również działania na rzecz wzrostu zainteresowania sprawami szkolnictwa wyższego. Obserwowaliśmy inspirowanie przez ministerstwo i środowisko akademickie debaty publicznej na ten temat. Trzeba także odnotować dążenie do utrzymywania w kolejnych latach poziomu budżetowego finansowania szkolnictwa wyższego oraz pewnego wzrostu nakładów na naukę, pomimo ograniczeń wynikających ze spowolnienia gospodarczego, którego źródła znajdują się poza naszym krajem. W tym kontekście należy postawić pytanie o to, jaka jest percepcja środowiska, jeśli chodzi o te dokonania?

Wśród zgłaszanych uwag o charakterze krytycznym często pojawia się zarzut, iż nie wprowadzono rozwiązań awansujących polskie uczelnie w ogłaszanych rankingach uczelni w ramach międzynarodowej konkurencji. Narzędzia i instrumenty zawarte w aktach prawnych wprowadzonych w życie do roku 2012 nie gwarantują poprawy pozycji naszych uczelni. Poza

tym nadal brak jest perspektywy dalszych zmian (do 2020 r.) w szkolnictwie wyższym. Pozostaje problem deficytu strategii ministerialnej. Ktoś może powiedzieć, że przecież mamy 9 strategii rządowych, zamiast wcześniejszych 46 resortowych. Ciągłe takie głosy słyszymy, ale odpowiedziałbym na nie w ten sposób, iż żadna z nich nie jest strategią w ścisłym znaczeniu tego słowa. Strategia to głównie karta strategiczna – jeśli stosujemy metodę BSC – a taka karta nigdy nie powstała. Zatrzymaliśmy się na etapie określenia celów, natomiast nigdy nie doszło do operacjonalizacji działań, które wybiegałyby w dalszą przyszłość, np. do końca tej dekady. Nigdy nie przeprowadzono procesu budżetowania projektu wdrażania planowanych zmian, nie dokonano oszacowania kosztów realizacji przedsięwzięć o charakterze strategicznym ani próby oceny dotąd osiągniętych efektów. Co więcej, rezultaty zmian, które zostały wcześniej wprowadzone, nie stały się przedmiotem publicznej debaty, która odwoływałaby się do ogłoszonych przez ekspertów efektów ewaluacji prowadzonej polityki.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaangażowało poważne środki publiczne na realizację tzw. projektów systemowych. Jednak to nie ich efekty stały się podstawą zmian w szkolnictwie wyższym, inicjowanych i wprowadzanych w ostatnich latach. Gdybyśmy mieli zbilansować te działania, to najważniejsze dokonania ostatnich lat obejmują:

1. pakiet ustaw o nauce z 2010 r.,
2. prace nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2011–2020 – w ich ramach były opracowane dwa projekty inicjowane działaniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: projekt zrealizowany przez firmę Ernst & Young wspólnie z Instytutem Badań nad Gospodarką Rynkową na zamówienie MNiSW oraz projekt środowiskowy opracowany na zamówienie konferencji rektorów KRASP (KRePSz) i KRZaSP przez FRP przy współpracy przedstawicieli instytucji reprezentatywnych dla szczebla szkolnictwa wyższego, w tym RGNiSW. Efekty tych działań są znane. Publiczna debata wypadła zdecydowanie na korzyść projektu środowiskowego. Forum ekspertów, powołane w 2010 r. w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego decyzją pani minister Barbary Kudryckiej, uznało projekt środowiskowy za bazowy, doprowadzając następnie do pewnej syntezy, z włączeniem niewielkiej części propozycji projektu ministerstwa. Rozwiązania te, wypracowane w pewnym trudzie, pozostały jednak w ministerialnej szufladzie i nigdy nie zostały publicznie ogłoszone,
3. nowelizację ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i ustawy o stopniach i tytułach naukowych przeprowadzoną w 2011 r.; ta nowelizacja nie była jednak powiązana ze strategiami, o których mowa w pkt 2,
4. przyjęcie przez rząd założenia o utrzymywaniu poziomu finansowania budżetowego w szkolnictwie wyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę ceny bieżące, a w nauce dał się zaobserwować i zaplanowano nawet pewien wzrost poziomu finansowania.

W moim wystąpieniu ograniczę się do przedstawienia kwestii związanych jedynie z trzecią inicjatywą, czyli zmianami systemowymi – zgodnie z tytułem tego referatu. Gdybyśmy mieli ogólnie wskazać kierunki zmian, to znalazły one swój wyraz w ustawie nowelizującej z 2011 r. Należy stwierdzić, że oceny tej nowelizacji są bardzo zróżnicowane i niejednoznaczne. Chciałbym jednak podkreślić, że wskazała ona nowe ścieżki rozwojowe i miejscami skierowała szkolnictwo wyższe ku nowym horyzontom. Należy odnotować, iż najważniejsze zmiany wynikające z tej nowelizacji były trafnie motywowane intencjami, które przytoczył dziś mój przedmówca. Pan minister wskazał na intencję poprawy jakości kształcenia i jakości prowadzonych badań, poprawę efektywności, wzrost innowacyjności i uwzględnienie wymagań rynku pracy.

Zanim przedstawię państwu pewne zestawienia, chciałbym powiedzieć kilka słów na temat założeń metodologicznych, które obiektywizują referowaną analizę. Po pierwsze, zbiór przykładów w poszczególnych grupach zmian sformułowanych poniżej został ustalony w taki sposób, aby liczba dwunastu zmian wskazanych jako pozytywne była identyczna z liczbą regulacji ocenianych krytycznie w ramach dwóch pozostałych podgrup łącznie, a więc regulacji wprowadzonych, ale ocenionych krytycznie przez autora tej analizy, a także rozwiązań w drugiej podgrupie, które były podpowiadane przez poważnych wnioskodawców instytucjonalnych, ale zgłoszone przez nich propozycje nigdy nie zostały podjęte. Będziemy więc mogli zapoznać się z dwunastoma przykładami osiągnięć i dwunastoma pozostałymi przykładami: sześciu regulacji nietrafionych oraz sześciu rozwiązań odrzuconych. Opisany zabieg ma stanowić potwierdzenie intencji zachowania eksperckiego obiektywizmu *a priori*. Niektóre ze zmian zostały zakwalifikowane do grupy propozycji fundamentalnych, ale również w tym przypadku zachowano parytet, to znaczy umieszczono sześć takich przykładów po stronie zmian pozytywnych oraz sześć innych uznanych za niekorzystne. Każda z grup zmian fundamentalnych jest więc tak samo liczna. Chodziło o to, aby analiza była zrównoważona, obiektywna i w miarę możliwości bezstronna. Ze względu na brak czasu, będę odwoływał się tylko do słów kluczowych.

Dwanaście przykładów zmian, które należy ocenić pozytywnie, obejmuje:

1. wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji,
2. wprowadzenie regulacji zbliżających proces kształcenia do rynku pracy i promocja tych rozwiązań,
3. rozwiązania wymuszające działania proinnowacyjne i związane z ochroną własności intelektualnej,
4. ustanowienie Narodowego Centrum Nauki i zmianę formuły działania Narodowego Centrum Badań i Rozwoju,
5. ustanowienie Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego,

6. wprowadzenie odpłatności za kolejne kierunki studiów,
7. walkę z negatywnymi zjawiskami zachodzącymi w uczelniach w ich ekonomicznej sferze funkcjonowania,
8. nowe regulacje określające ścieżki awansu nauczycieli akademickich oraz wprowadzenie nowej struktury obszarów wiedzy, dziedzin nauk i dyscyplin naukowych,
9. powstanie Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych,
10. wprowadzenie elementów zarządzania strategicznego w uczelniach,
11. wprowadzenie zmian w systemie pomocy materialnej dla studentów,
12. ustanowienie zasady jednoetatowości w uczelniach publicznych.

Jeśli chodzi o przykłady zmian, które należy zakwalifikować do podgrupy ocenianej krytycznie jako zmiany niekorzystne, jest ich sześć i są one następujące:

1. limitowanie całkowitej liczby studentów na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych – przewidziana jest już korekta tej zmiany,
2. nakładanie na uczelnię obowiązków ustawowych rodzących znaczne koszty bez zapewnienia środków budżetowych na ich pokrycie – często oznacza to wzrost zatrudnienia, a jednocześnie wymaga się większej dyscypliny budżetowej od uczelni (rządy zwykle nie interesują się tym, skąd uczelnie mają pozyskiwać środki na takie działania),
3. narzucanie uczelniom w trybie interpretacji ustawy obowiązku zawierania umowy z każdym studentem, chociaż jej treść dotyczy jedynie warunków odpłatności za studia, a większość studentów takich opłat nie wnosi,
4. przyjęta formuła tzw. KNOW, czyli krajowych naukowych ośrodków wiodących – środki kierowane na KNOW-y nie wiążą się z intensyfikacją prowadzonych przez nie badań naukowych, ale stanowią nagrodę za przeszłe osiągnięcia, co jedynie zwiększa wynagrodzenia osób zatrudnionych w KNOW – nie jest to mechanizm prorozwojowy i nie przyczyni się on do powstania uniwersytetów badawczych,
5. brak ustawowego określenia kompetencji senatu uczelni w sytuacji, gdy ustawa szczegółowo reguluje kompetencje rady jednostki podstawowej, czyli wydziału,
6. przywrócenie obowiązkowego konkursu, także w przypadku intencji awansowej, co powoduje ugruntowanie się przekonania, że nie warto startować w konkursie, ponieważ prawdopodobnie jest to wyraz intencji awansowej i wynik jest przesądzony (takie rozumowanie przekreśla sens każdego konkursu), a także zniesienie stanowiska docenta w gronie pracowników dydaktycznych – brak będzie możliwości premiowania szczególnego wysiłku wkładanego w prowadzenie i podnoszenie jakości działalności dydaktycznej.

Kolejna podgrupa przykładów to siedem zmian o charakterze fundamentalnym, które niestety nie zostały przyjęte do realizacji, propozycji pożądanym z punktu widzenia Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego i konferencji rektorów. Do tej grupy należą:

1. brak projąkościowej zmiany o charakterze zasadniczym, sposobu finansowania studiów ze środków publicznych – chodzi o dywersyfikację źródeł finansowania i wprowadzenie kilkuletnich kontraktów jako narzędzia finansowania procesu kształcenia studentów przez agencję rządową,
2. brak narzędzi sprzyjających utrzymaniu właściwych relacji pomiędzy liczbą absolwentów studiów licencjackich i magisterskich – mamy nadprodukcję magistrów i brak sposobu, aby temu przeciwdziałać, co powoduje znaczne obniżenie rangi dyplomu magisterskiego. Każdy chce być magistrzem i zapominamy, że studia z dyplomem pośrednim utworzono w celu, aby tak nie było (w tej dziedzinie istnieją nawet wytyczne unijne); brak też myślenia o zmianie fundamentalnej, polegającej na odejściu od algorytmu w kierunku *performance based financing*,
3. niewykonanie dyspozycji ustawy do wydania rozporządzenia określającego warunki i tryb występowania przez uczelnie niepubliczne o dotacje w celu obniżenia czesnego na studiach stacjonarnych,
4. brak skutecznych działań na rzecz konsolidacji uczelni. Mechanizm wpisany do nowelizacji takich narzędzi nie ustanawia. Całkowicie brakuje jakichkolwiek działań na rzecz stworzenia uniwersytetów badawczych. Co najmniej kilka takich uczelni powinno powstać! Mogłyby one stać się znakiem jakości i wskaźnikiem pozycji polskiego szkolnictwa wyższego,
5. istnieje potrzeba deregulacji systemu i działań na rzecz właściwych reguł konkurencji i konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym,
6. brak jest działań prowadzących do utworzenia Polskiej Agencji Wymiany Akademickiej,
7. ciągle tkwimy w modelu działań resortowych, wywodzących się z dość odległej już przeszłości; Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinno pełnić funkcje znacznie bardziej strategiczne, a nie angażować się legislacyjnie w sferę mikrozarządzania w uczelniach.

Jeszcze kilka uwag na temat kwestii autonomii uczelni, o czym mówił także mój przedmówca. Typowy język, którego często używa się w Europie, to nie jedynie *autonomy*, ale – przez analogię do *humanrightswatch* – stosuje się też pojęcie *academicrights*. Tego języka używa się częściej niż pojęć związanych z autonomią uczelni i myślę, że może to być przyczyną pewnych nieporozumień. Pytanie zasadnicze brzmi bowiem: w jaki sposób są gwarantowane prawa akademickie?

Kilka uwag poświęconych uczelniom badawczym. Rozumienie tego pojęcia zaproponowane w założeniach do nowelizacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest błędne. Uniwersytety badawcze to na ogół duże uczelnie, w których misja naukowa dominuje nad działalnością dydaktyczną. Jak bardzo ich pozycja jest wyjątkowa, świadczyć może przykład Association of American Universities. W USA i w Kanadzie posiada ono zaledwie 62 instytucjonalnych członków. Nie ma więcej uczelni w tych krajach, które spełniałyby ostre wymagania i kryteria. Cały kontynent Ameryki Północnej (USA i Kanada) dysponuje jedynie 62 uczelniami tego typu. W takim rozumieniu powinniśmy rozpatrywać kwestię uniwersytetów badawczych. W Polsce takiej uczelni nie ma. KNOW-y nie staną się załącznikiem uniwersytetów badawczych – może jedynie wydziałów badawczych?

Utworzenie uniwersytetu badawczego – powinniśmy podążać w tym kierunku – wymaga koncentracji nakładów, agregacji zasobów, znacznych inwestycji w zagraniczną kadrę naukową i zasadniczej zmiany profilu działania uczelni. Potrzebne są inwestycje, ale ten ostatni warunek udałooby nam się spełnić dzięki dostępności środków unijnych. Uważam, że niezbędne jest skierowanie na realizację tego przedsięwzięcia, oczywiście w ramach konkursu, środków europejskich pochodzących z agendy 2014–2020. Pozwoliłoby to uczelniom aspirować do pozyskania tych środków w ramach projektów wymagających znacznego finansowania poprzez przedkładanie projektów konsolidacyjnych lub rozwojowych, w przypadku zaangażowania potencjału własnego największych uniwersytetów. Wygrani powinni otrzymać szansę wejścia na tę ścieżkę. Jest to ostatnia szansa, aby w Polsce w miarę szybko powstały uniwersytety badawcze w takim kształcie, w jakim działają one np. w Stanach Zjednoczonych.

Chciałbym podkreślić, że bardzo zbulwersowała środowiska akademickie zapowiedź ingerencji ustawowej, a następnie ingerencji ministra w akcie wykonawczym, w statut niezależnego organu, jakim jest Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W projekcie ustawy przedłożonym w 2013 r. zaproponowano taką niezwykle daleko idącą, powiedziałbym nawet bezceremonialną, ingerencję. Spotkało się to z krytyką ze wszystkich stron. Podkreślano, że w następstwie takiej regulacji nastąpiłoby narzucenie rozwiązania ograniczającego zdolności operacyjne RGNiSW, co praktycznie uniemożliwiłoby jej wypełnianie różnorodnych i odpowiedzialnych zadań ustawowych. Rada nigdy nie była i nadal nie jest organem doradczym. Przyjęcie proponowanych rozwiązań oznaczałoby wręcz niszczącą próbę ograniczenia kompetencji RGNiSW oraz odebranie jej posiadanej tożsamości i niezależności. W uzasadnieniu planowanych zmian, w dokumentach rządowych podkreślono, że Komitet Polityki Naukowej to popiera i sam może być wzorcem dla proponowanego ograniczenia. Przewodniczący miał być, analogicznie do Komitetu, wybierany kolejno na 6 miesięcy przez członków Rady z grona członków Prezydium. Okazało się jednak, że Komitet w osobnym stanowisku odciął się od tej propozycji.

Biorąc to wszystko pod uwagę, w dniu 5 września br. pani minister Barbara Kudrycka osobiście przekazała przewodniczącemu Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Rektorowi prof. W. Banysiowi wiadomość o wycofaniu się Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z tych propozycji. To jest ważna decyzja, zasługująca na pozytywną reakcję ze strony środowiska. Chciałbym, aby moje dzisiejsze wystąpienie stanowiło również znak pozytywnego przyjęcia decyzji pani minister. Przewodniczący KRASP, po konsultacjach z Prezydium, wysłał list z podziękowaniem na ręce pani minister, dziękując również za odstąpienie od propozycji nadawania statutów uczelnianych w określonych przypadkach, na podstawie zmienionej w projekcie przedłożenia nowelizującego, treści art. 56 i 57. Podjęte decyzje służą zachowaniu autonomii instytucji systemu szkolnictwa wyższego. Przewodniczący KRASP napisał w swoim liście, że decyzje te sprzyjają rozwojowi kapitału społecznego i budowaniu zaufania instytucjonalnego, co stanowi podstawę nowoczesnego demokratycznego społeczeństwa i państwa. O kapitale społecznym mówiła zresztą bardzo wyraźnie w swojej wcześniejszej uchwale Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Zostanie jednak wprowadzona na wniosek Rady zmiana polegająca na tym, że jej przewodniczący będzie uzyskiwał co roku absolutorium Rady. Jesteśmy zadowoleni, że pani minister uznała to za swoistą substytucję wcześniejszego wniosku. Jest to ważny znak kreujący dobrą atmosferę do współdziałania w zbliżających się pracach sejmowej komisji nad nowelizacją ustawy. Ostatnio tej dobrej atmosfery nie było, teraz ona wraca. W imieniu KRASP i FRP deklarujemy, że będziemy angażować się w prowadzone w Sejmie prace. Ta deklaracja jest skierowana zwłaszcza do prezydium sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Przechodząc do podsumowania, chciałbym powiedzieć, że zdaniem Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich kluczowe kwestie dotyczą dziś finansowania i gospodarki finansowej uczelni. Chodzi o to, jak przełożyć system i jego reguły na realizację konkretnych celów. Uczelnie bardzo poważnie podchodzą do tego problematyki i dostrzegają zagrożenia tkwiące w inicjatywie nowelizacji ustawy o finansach publicznych. Można powiedzieć, że ta ustawa wręcz gwałci *academicrights* w tej dziedzinie. Stanowi ona dość bezceremonialną próbę ingerencji w samodzielność uczelni ze strony Ministra Finansów. To się nie podoba także w samym MNiSW. Jest to bardzo ważna sprawa i dlatego zwracam się bezpośrednio do państwa posłów o poparcie stanowiska KRASP.

Ponieważ mówiłem o zmianach systemowych, to w podsumowaniu wystąpienia chciałbym zwrócić uwagę, że obok rankingów szkół wyższych pojawił się także mniej znany ranking nie uczelni, ale całych systemów szkolnictwa wyższego. Wśród 48 analizowanych krajów, Polska znalazła się na 27. pozycji. Pod uwagę brano cztery główne kryteria. Jednym z nich była ocena reguł systemowych szkolnictwa wyższego w danym kraju. Oceniano reguły wprowadzone przez ustawę z 2005 r., a więc jeszcze sprzed nowelizacji przeprowadzonej w roku 2011. Polski



system szkolnictwa wyższego i zastosowane w nim rozwiązania, na podstawie – powtórzmy to – ustawy z 2005 r., znalazł się na 5. miejscu wśród 48 państw. Wyprzedziły nas jedynie Holandia, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone i Hongkong. Moim zdaniem, taka ocena to ogromny sukces. Oznacza on, że publiczny obraz naszego szkolnictwa wyższego, jako systemowo niedostosowanego do wymogów współczesności, jest z gruntu zafałszowany.

Przestrzegam przed bezrefleksyjnym powtarzaniem pewnych tez, które często pojawiają się w publicystyce, takich jak „wiadomo, że edukacja w Polsce leży”. Niczego takiego nie wiadomo. Jest odwrotnie – oświata awansuje w badaniach PISA, a szkolnictwo wyższe też pnie się w górę.

W nadchodzących latach konieczne będzie nowe otwarcie, potrzebny będzie program rozwoju szkolnictwa wyższego. Oczekujemy, że Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego taki program ogłosi. Można spodziewać się także konkretnych propozycji ze strony środowiska ogłoszonych przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, szczególnie tych dotyczących deregulacji i kwestii związanych z finansowaniem. Nastąpi to w 2014 r. Wszystko, co powinno być realizowane, wymagać będzie jednak silnego wsparcia ze strony najwyższych organów naszego państwa oraz zawarcia porozumienia środowiskowego, bez którego kolejne zmiany byłyby znacznie trudniejsze do wprowadzenia. Takie porozumienie jest możliwe, ale mówiąc o tym, użyłbym konstrukcji słownej „ponieważ... ale”. Dlaczego? Ponieważ rząd ma do czynienia ze skonsolidowanym partnerem. Nigdy jeszcze nie było tak, aby wszystkie instytucje środowiskowe działające na szczeblu centralnym potrafiły ze sobą tak dobrze współdziałać. Partner środowiskowy istnieje, jest gotów do współpracy, jest jednak „ale”. Dotyczy to spraw ujętych w dwóch, trzech ideowych uwagach. Należy wystrzegać się przyjmowania *a priori* uproszczonej wizji świata akademickiego, który z założenia miałby być proefektywnościowo ekonomizowany w wyniku poddania uczelni dwóm presjom jednocześnie. Na poziomie systemowym byłyby to presja nadregulacji i cięć budżetowych, a na poziomie instytucjonalnym presja ustawowego ingerowania w obszar mikrozarządzania oraz narzucania reguł biznesowego menedżeryzmu, obcych kulturowo uniwersytetowi i ograniczających w istocie jego zdolności twórcze i rozwojowe. W dłuższym okresie mielibyśmy do czynienia z odrzuconym przeszczepem, ponieważ uczelnie nie posiadają zdolności adaptacyjnych, które pozwalałyby im przyjąć taki sposób funkcjonowania. Trzeba tu działać inaczej. Należy podejść do tego zagadnienia od innej strony. Szczegóły tego podejścia wymagałyby oczywiście dłuższego rozwinięcia, na co tutaj nie ma miejsca.

Należy poszukać nowego punktu równowagi pomiędzy jakością kształcenia a masowością studiów i powszechnością posiadania dyplomu, zwłaszcza dyplomu magisterskiego. Jakość często jest w kolizji z masowością. Mówił o tym mój przedmówca. Dostępność na poziomie wyższego wykształcenia należy utrzymywać poprzez otwarty dostęp dla możliwie szerokie-

go kręgu kandydatów do studiów licencjackich. Niezbędne jest również wprowadzenie tzw. piątego poziomu krajowych ram kwalifikacji pomiędzy czwartym – maturą a szóstym – licencjatem. Ten poziom z nieznanых powodów zniknął z założeń przedłożenia nowelizującego. Tymczasem to jest bardzo ważna sprawa. Budujemy bowiem krajowe ramy kwalifikacji z dziurą w postaci braku piątego poziomu.

Na najbliższe lata dla szkolnictwa wyższego można zidentyfikować trzy możliwe scenariusze. Pierwszy to scenariusz rozwoju. Nastąpi to, gdy się porozumiemy, nadamy polityczny priorytet szkolnictwu wyższemu i wprowadzimy je na ścieżkę dynamicznych działań. Drugi scenariusz to stagnacja. Wystąpi ona przy braku strategicznej wizji i będzie polegać na przeprowadzeniu małej modernizacji. Trzeci scenariusz to upadek, który ziści się w sytuacji obniżenia nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę i popadniemy w ogólny marazm. Mam nadzieję, że trzeci scenariusz nie będzie realizowany. Proponuję, abyśmy wspólnie wzięli się do pracy nad realizacją scenariusza rozwojowego. Fundamenty dla niego zostały już położone. Nie znajdujemy się na pustyni.

Jeżeli szkolnictwo wyższe ma stać się dźwignią rozwojową kraju i źródłem jego prestiżu, a jestem przekonany, że wszyscy byśmy tego chcieli, należy konsekwentnie realizować zmiany dużo dalej idące niż te, które dotychczas zdołano wdrożyć. Należy wskazać ich wizję, należy znaleźć ścieżki dojścia do celu, trzeba znaleźć fundusze na działania na rzecz zmian. Jest to szczególnie ważne w roku bieżącym, który poprzedza nową perspektywę finansową – ostatnią szansę na dokonanie skoku jakościowego. Nie mam wątpliwości, że wszyscy byśmy sobie tego życzyli. Dziękuję państwu za uwagę.

#### PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ

Dziękuję panu profesorowi. W tej chwili o zabranie głosu proszę pana prof. dr. hab. Andrzeja Kajetana Wróblewskiego. Wystąpienie pana profesora będzie poświęcone pozycji polskiej nauki na tle porównań międzynarodowych.

#### PROF. DR HAB. ANDRZEJ KAJETAN WRÓBLEWSKI

Panie Przewodniczący, Szanowni Państwo. Odwołam się do kilku stron wydawnictwa, które państwo macie przed sobą. Będzie to służyć zwróceniu państwa uwagi na kilka liczb, które są podane w publikacji.

Moim zdaniem pojęcie rankingów w nauce ma niewielki sens. Uważam, że trzeba to sobie jasno powiedzieć na samym początku. Prowadzenie i tworzenie rankingów poszczególnych kra-

jów w sferze nauki ma sens podobny do tworzenia rankingów w sferze kultury. Cóż to bowiem w ogóle oznacza? Czy można do jednego worka wrzucać poezję, architekturę i malarstwo? Raczej nie. Być może nieco większy sens miałoby stworzenie np. rankingu krajów w sferze osiągnięć sportowych, chociaż w tym wypadku wrzucenie do jednego worka skoków narciarskich, pływania i koszykówki nie dałoby chyba żadnych podstaw do wiarygodnych porównań.

Wszystko, co jest wprawdzie bardzo popularne, np. rankingi krajów, uczelni, ma jedynie sens medialny i bierze się stąd, że chyba wszyscy lubimy igrzyska. Skoro ktoś jest pierwszy, to musi być lepszy niż ten, który jest trzeci, a ten, kto jest trzeci, jest lepszy niż ten, który jest siódmy, itd. Bardzo często w ogóle nie zdajemy sobie sprawy z tego, czy to, o czym mówimy, czyli operowanie konkretnymi liczbami i miejscami rankingowymi, ma jakkolwiek głębszy sens.

Treść mojego artykułu, zamieszczonego w kwartalniku „Studia BAS”, koncentruje się na pokazaniu pewnych ostrzeżeń i ograniczeń występujących w konkretnych przypadkach, które cieszą się dużą popularnością medialną. Wykorzystują ją i jednocześnie tworzą nie tylko dziennikarze, ale także przedstawiciele oficjalnych czynników państwowych, w tym także reprezentanci naszego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Proszę państwa, celem nauki jako takiej oraz celem nauczania nie jest, bynajmniej, zajmowanie jak najlepszego miejsca w różnorodnych rankingach. Celem nauki nie jest także wydawanie pieniędzy, co szczególnie lubią podkreślać media. Cel nauki jest zupełnie inny, jest nim poznawanie prawdy i wykorzystywanie poznania do tego, aby nam wszystkim żyło się lepiej. Tak niemal brzmi pierwsze zdanie otwierające mój artykuł. To jest właśnie cel nauki, ale mało kto chce i raczy o tym pamiętać, natomiast namiętnie klasyfikuje się poszczególne uczelnie i konkretnych uczonych, szczególnie pod względem ilości pozyskanych przez nich pieniędzy lub tego, ile pieniędzy zdołali wydać w określonym czasie. Mało kto stawia jednak pytanie, czy z wydawania mniejszych lub większych sum wynika jakikolwiek efekt? To jest moja pierwsza uwaga.

W artykule podaję kilka przykładów, a w zasadzie cytatów z mediów, które posługują się zwrotami np. „naukowy ogon Europy”. Autorowi tego określenia chodzi o to, że zbyt mało pieniędzy pozyskujemy z funduszy europejskich w ramach jakiegoś programu ramowego, ale jednocześnie nie zastanawia się on, jakie osiągnięcia odnotowała polska nauka.

Skoro już jesteśmy przy tym zwrocie „polska nauka”, to moim zdaniem pojęcie to jest bardzo mało konkretne, bardzo płynne. O ile można bowiem mówić o „polskiej poezji”, to coś takiego jak „polska matematyka” nie istnieje. Matematyka jest taka sama we Francji, w Anglii, w Rosji i w Chinach. Przyzwyczajiliśmy się jednak do posługiwania się terminem „polska nauka”, dlatego również będę używał tego sformułowania w dalszej części wystąpienia.

Na czym polega problem? Zacznijmy od tego, że wiemy już, co stanowi cel nauki – jest to dokonywanie odkryć i poznawanie prawdy. W takim razie problemem będzie ocena działań naukowych. Zwykle ocena ta, aby można ją uznać za sensowną, powinna być dokonana po

latach. Czasami jest to okres krótszy, czasami dłuższy, ale zawsze występuje odstęp czasowy. Podam dwa przykłady. Odkrycie promieni rentgenowskich, które nastąpiło ponad 100 lat temu, znalazło zastosowanie w życiu codziennym po zaledwie kilku tygodniach. Krócej niż po upływie miesiąca można było je wykorzystywać w diagnostyce szpitalnej. Drugi przykład, na przeciwległym biegunie, to penicylina. Po jej odkryciu musiało upłynąć aż 10 lat, zanim zaczęto ją wykorzystywać, a samo zastosowanie zostało znacznie przyspieszone przez wybuch II wojny światowej i konieczność ratowania rannych żołnierzy.

Można w takim razie zapytać, skoro wiemy, że okres potrzebny do oceny odkrycia może być różny, co jest ważniejsze: odkrycie penicyliny czy odkrycie promieni Roentgena? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo trudna, tym bardziej że nie wiadomo, jak należałoby te kwestie sklasyfikować liczbowo. Czy można np. jednemu odkryciu przyznać 3 punkty, a drugiemu 5 punktów? Uważam, że nie, tak robić nie należy.

Myślę, że większość moich kolegów ze sfery nauki i szkolnictwa wyższego zgodzi się z takim poglądem. Taki osąd niekoniecznie musi być zbieżny z przekonaniem i postawą przedstawicieli mediów, którzy uwielbiają wszelakie klasyfikacje i operowanie liczbami. Niekoniecznie będzie to również zgodne z przekonaniem ministerialnych urzędników. Zastrzegam, że nie mam na myśli najwyższego resortowego szczebla zarządzania. Biorący udział w dzisiejszej konferencji minister Ratajczak jest przecież profesorem i człowiekiem nauki. Mówiąc o urzędnikach, mam na myśli szeregowych pracowników, którzy wręcz kochają operowanie liczbami i wszelkimi danymi. Wydaje im się bowiem, że jeżeli ktoś wie, iż pozycja 3 jest wyżej niż pozycja 5, to może samodzielnie klasyfikować naukę i nie musi pytać o zdanie na ten temat kogokolwiek innego. Takie przekonanie jest oczywiście błędne i stąd, moim zdaniem, bierze się cały obszar nauki, być może słowo „nauka” powinno zostać w tym kontekście wzięte w cudzysłów, który nazywa się bibliometrią. Bibliometria ma bowiem rzekomo mierzyć osiągnięcia naukowe.

Uważam że, trudno mówić o jakiś pomiarze, co najwyżej można słowo „pomiar” wzięte w cudzysłów, ponieważ parametry, którymi operuje się w bibliometrii, co staram się wyjaśnić w artykule, są bardzo dyskusyjne. Czy można np. stwierdzić, że jeśli ktoś opublikował 10 prac, a ktoś inny 100 prac, to ten drugi jest dziesięć razy lepszym naukowcem? Oczywiście, że nie. Można by spróbować mierzyć długość opublikowanego tekstu, ale takie działanie również ma niewielki sens.

Ktoś może powiedzieć: dobrze, spróbujmy w takim razie zbadać, kto wywarł większy wpływ na badania w danej dziedzinie. Posłużmy się porównaniem ilości cytowań. Sprawdźmy, w ilu innych artykułach została zacytowana dana praca. Mogłoby się wydawać, że artykuł, który w ogóle nie jest cytowany, ma mniejsze znaczenie niż artykuł, który cytowano wiele razy. Uważam, że uśredniając takie porównania może się okazać, iż głoszona teza jest częściowo prawdziwa, ale z drugiej strony istnieją liczne przykłady wielokrotnie cytowanych artykułów,

które ostatecznie – z naukowego punktu widzenia – okazywały się być całkowicie pozbawione sensu. Jeden z najsłynniejszych przykładów, sprzed kilkunastu lat, to artykuł głoszący odkrycie tzw. zimnej fuzji. Teoretycznie każdy mógł we własnej wannie uzyskać wręcz nieograniczoną energię. Ten artykuł uzyskał w ciągu pierwszych dwóch miesięcy od opublikowania ponad 500 cytowań, co było rzeczą wprost niespotykaną, tyle tylko, że wszystko, co znalazło się we wspomnianym artykule okazało się od początku do końca bzdurą. A więc porównanie ilości cytowań – kto więcej, a kto mniej – również ma raczej niewielki sens, mimo że nadal posługujemy się tą metodą porównań.

Znaczna część mojego artykułu jest poświęcona próbie wyjaśnienia sekretów bibliometrii. Bibliometria jako „nauka”, chociaż w cudzysłowie, również ma swoje zasady. W swoim czasie musiałem się ich nauczyć. Dawno temu, jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku moi koledzy fizycy wybrali mnie do KBN. Ponieważ w tamtej instytucji mieliśmy do czynienia z problematyką klasyfikacji, musiałem opanować sekrety bibliometrii i dlatego dziś mogę powiedzieć, że wiem, na czym to wszystko polega. Wielokrotnie na ten temat się już wypowiadałem, także podczas międzynarodowych konferencji i za granicą, i z tej przyczyny mogę – nieco nieskromnie mówiąc – uważać się za eksperta w dziedzinie bibliometrii.

Porzucając jednak żartobliwy ton i wracając do poważnej dyskusji, proponuję zastanowić się, skoro mamy już określone jakieś parametry, np. liczbę cytowań lub publikacji, do czego to może służyć? Niestety, wykorzystano te wielkości do opracowania przeróżnych rankingów. Z reguły są one mniej lub bardziej poważne.

Stosunkowo niedawno w amerykańskim wydawnictwie *Science and Engineering Indicators Digest 2012* ukazał się ranking 49 czołowych państw świata, z których pochodzi 98,4% wszystkich publikacji naukowych. Więcej informacji na temat tego rankingu znajdą państwo na stronie 97 „Studiów BAS”. W tym rankingu Polska plasuje się na 20. miejscu. Pojawia się pytanie: to dużo czy mało? Na pewno lepiej niż zajmowalibyśmy miejsce pod koniec stawki, ale pożytek z tej wiedzy jest stosunkowo niewielki. Martwić nas może natomiast to, że w takim rankingu, który – powtarzam – ma niewielki sens, nasza pozycja w okresie ostatnich dwudziestu kilku lat stopniowo się obniża. Najpierw byliśmy na 15. miejscu, następnie stopniowo zeszliśmy do miejsca 20. i grozi nam, że za rok lub dwa, w kolejnym rankingu uplasujemy się już w trzeciej dekadzie. Stanie się tak, ponieważ bardzo szybko rozwijające się kraje, jak np. Iran, w porównaniu z nami uzyskują wysokie tempo rozwoju nauki. Powtarzam jednak po raz kolejny, że ten ranking jako taki ma raczej niewielki sens, zbliżony do rankingu krajów pod względem osiągnięć na polu kultury lub sportu. Myślę, że państwo zgodzicie się z tą oceną. Należy jednak pamiętać, że taki ranking istnieje i złym sygnałem jest systematyczne obniżanie w nim miejsca Polski.

Nauka to pojęcie bardzo szerokie. Podawałem państwu przykład kultury. Jeśli ktoś chciałby stworzyć jakąś klasyfikację w sferze kultury, to mógłby osobno klasyfikować kraje w zakre-

sie rzeźby i osobno w dziedzinie malarstwa, ponieważ te dwa obszary są jednak dość różne. Osobna klasyfikacja mogłaby zostać opracowana także w sferze muzyki itd. Odpowiednikiem takiego podejścia dla klasyfikacji w kulturze byłoby w nauce opracowanie klasyfikacji poszczególnych dziedzin nauki. Takie działanie miałoby, według mnie, większy sens niż wrzucanie do jednego worka literatury francuskiej i biologii molekularnej. W niektórych krajach znajomość literatury francuskiej i poziom studiów nad nią będą wyższe niż w zakresie biologii molekularnej, a w innych na odwrót. W takiej sytuacji trudno powiedzieć, jak na miejsce w rankingu przekładałaby się suma punktów uzyskanych przez poszczególne kraje w tych obydwu dziedzinach.

Konstruowanie rankingów krajów w poszczególnych dziedzinach nauki ma więc sens znacznie większy niż rankingi, które obejmują wszystkie sfery działalności naukowej. W tej chwili ogólna sytuacja na świecie wygląda tak, że bez względu na to, jaki ranking zostanie przygotowany, to jesteśmy jako kraj najbardziej widoczni w dziedzinach nauk ścisłych. Mam na myśli, w kolejności alfabetycznej, astronomię, chemię, fizykę, matematykę, a jeśli chcielibyśmy wziąć pod uwagę miejsce w rankingach, to niemal zawsze na pierwszym miejscu jest fizyka, później chemia lub astronomia, a na końcu matematyka. Tak to wygląda. Można powiedzieć, że jest to już nasza tradycja od bardzo długiego czasu.

Inne dziedziny polskiej nauki, bardzo ważne, niestety obniżają swoje loty. Można to obserwować nieustannie. Dobrym przykładem są nauki techniczne, a zwłaszcza taka nauka jak technologia chemiczna. W latach 80. ubiegłego wieku Polska w tej dziedzinie była mocarstwem. We wszystkich klasyfikacjach międzynarodowych robionych przez niezależne instytucje zewnętrzne zajmowaliśmy 6. miejsce na świecie. Fakt zupełnie niebywały. Dziś jesteśmy w trzeciej dziesiątce. Stało się najwyraźniej coś bardzo niedobrego. O ile, mimo wszystkich kryzysowych zjawisk, nauki ścisłe zdołały jakoś przetrwać, to inne rodzaje nauk, w tym techniczne, upadły dość nisko i jest to bardzo przykra konstatacja.

Jeżeli chodzi o inne sprawy związane z rankingami, których sensowność jest łatwiej uzasadnić, należy wymienić takie parametry, które można zaczerpnąć np. z Eurostatu lub innych wydawnictw statystycznych. W moim artykule podałem kilka przykładów. Niestety, rankingi stworzone na ich podstawie są dla nas raczej przykre. W przywoływanej publikacji, na stronie 96, w zamieszczonej tam tabeli podaję np. procent ludności zatrudnionej w sferze badań naukowych. Pod tym względem znajdujemy się na szarym końcu w Europie. Zajmujemy *ex aequo* miejsce 24–25. wraz z Łotwą. Za nami jest już tylko Rumunia i Cypr. Taka sytuacja nie stanowi powodu do chwały, chociaż niektóre opracowania, publikowane nawet przez nasze Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, są w swojej wymowie bardzo triumfalistyczne. W Polsce mamy przecież tak wielu naukowców. Owszem, jest ich 64 tysiące, co wynika z niedawnego opracowania MNiSW, tyle że np. Finlandia, która jest kilkakrotnie mniej ludna

niż Polska, ma ich ponad 50 tysięcy. W związku z tym należy podawać dane w procentach. Umożliwia to realne porównanie, które ewidentnie wskazuje, że jest z nami bardzo niedobrze. Gdybyśmy chcieli dobić do europejskiej czołówki, powinniśmy w Polsce zatrudniać w sferze nauki około ćwierć miliona osób, a nie zaledwie 64 tysiące.

Drugi, również bardzo niepokojący, wskaźnik, który podaję w tej tabeli, zaczerpnięty z Eurostatu, to procent doktorantów wśród młodzieży w odpowiednim przedziale wiekowym. Pod tym względem jesteśmy w ogonie Europy. Zajmujemy wspólnie miejsca 23–24., ponownie razem z Łotwą. Za nami są takie „mocarstwa”, jak Malta, Bułgaria i Węgry. Pokazane dane proszę traktować jako swoiste uzupełnienie do wiadomości przekazywanych w poprzednim wystąpieniu, że mamy wielki *boom* edukacyjny. Zgadza się, faktycznie znaczny procent młodzieży studiuje, ale to wszystko odbywa się na poziomie licencjatów albo co najwyżej studiów magisterskich, a jak wiadomo poziom tych studiów jest taki, jaki jest – raczej niezbyt wysoki. Studia, które rzeczywiście dają wiedzę na wysokim poziomie, wiedzę pozwalającą absolwentom na zajęcie odpowiedniego, konkretnego miejsca w społeczeństwie, są to studia doktoranckie. Powinniśmy się starać, aby ten rodzaj studiów rozwijać, aby uciec z szarego końca w Europie i wejść np. do pierwszej dziesiątki.

Proszę państwa, jeśli weźmiemy pod uwagę pozycję zajmowaną w Unii Europejskiej w poszczególnych dziedzinach nauki, to np. w fizyce mamy miejsce 7., a więc znacznie wyższe niż pozycja 23–24. zajmowana w kategorii odsetka doktorantów wśród młodzieży. Przytoczone dane są naprawdę niepokojące. W publikacji są jeszcze dane przygotowane na podstawie innych zmiennych. Mam nadzieję, że będzie to jakiś materiał, jakiś przyczynek do głębszej refleksji.

Była już dziś mowa o rankingach wyższych uczelni. Wspomniał o tym pan minister prof. Ratajczak. Moim zdaniem te rankingi to jedno wielkie nieszczęście. Mają one dokładnie taki sam sens jak ustawianie listy rankingowej krajów ze względu na osiągnięcia sportowe. Uczelnie są bardzo wielotematyczne. Czy można do jednego worka wrzucić biologię molekularną, historię, fizykę, psychologię? Takie postępowanie ma niewielki sens. Tego sensu jest jeszcze mniej, kiedy kryteria do tworzonych rankingów są dobierane dosłownie z sufitu. Niestety, bardzo popularny w mediach ranking szanghajski – na marginesie, wymyślony przez dwóch przedsiębiorczych Chińczyków z Szanghaju – zrobił międzynarodową karierę, chociaż zdaniem ekspertów w tej dziedzinie, jest on najmniej sensowny ze wszystkich rankingów, które mogą być opracowane.

Podnoszono już sprawę nadmiernego eksponowania noblistów. Uniwersytet Warszawski, *nota bene*, bardzo na tym skorzystał, ponieważ na UW, dawno temu – pewnie nikt z obecnych na sali tego nie pamięta – studiowało dwóch późniejszych noblistów – Menachem Begin i Leonid Hurwicz. Wprawdzie studiowali oni jeszcze przed wojną, ale jako nobliści dają Uniwersytetowi Warszawskiemu punkty do rankingu szanghajskiego. Jaki sens mają takie rankingi,

proszę państwa? Niewielki, ale w mediach ranking szanghajska jest bardzo popularny. Nawet pani minister wielokrotnie stawiała pytanie, dlaczego nasze uczelnie znajdują się dopiero w czwartej setce w tym rankingu? Nikt się nie zastanawiał natomiast, czy ten ranking ma jakąkolwiek wartość.

Szanowni państwo, w związku z powyższym chciałbym zaapelować do was wszystkich. Jeśli kiedykolwiek będziecie mieć okazję do wypowiedzenia się w mediach na temat rankingów, krytykujcie ranking szanghajska. Nie bierzcie go poważnie. On na to nie zasługuje.

Ktoś może jednak zapytać, czy gdyby wymyślić jakiś sensowny ranking, bez odniesień do przedwojennych noblistów, niekiedy nawet sprzed I wojny światowej, a takowi są brani pod uwagę w rankingu szanghajskim, to nasze polskie uczelnie miałyby szansę na zajęcie dobrego miejsca w takim zestawieniu? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo prosta i brzmi: nie miałyby takiej szansy. Dlaczego? Ponieważ nasze uczelnie nie przystają, częściowo wynika to z uwarunkowań historycznych, do wzorców obowiązujących w najbardziej cywilizowanych państwach. Polskie uczelnie zostały niezmiernie kaleczone przez sowiecką reformę z lat 50. XX wieku. Zostaliśmy wówczas dosłownie poszatkwani. Oderwano różne wydziały, np. Uniwersytet Warszawski stracił połowę wydziałów, które połączono w inne, odrębne uczelnie. W efekcie tych działań jesteśmy swoistymi, specyficznymi „kadłubkami” w porównaniu z innymi światowymi uczelniami, które mają wszystkie wydziały. Chciałbym przedstawić państwu kilka przykładów, aby wyprostować niektóre mity. Na przykład MIT, czyli bostoński Massachusetts Institute of Technology, który jest przez media przedstawiany jako wielka uczelnia techniczna, to po prostu najnormalniejszy uniwersytet. Tam można również studiować teatrologię i historię sztuki. Na kierunkach technicznych studiuje mniej niż połowa ogólnej liczby studentów. Na MIT można także studiować medycynę. Ta uczelnia to wielotematyczny uniwersytet.

Gdybyśmy chcieli porównać nasze uczelnie z Harvardem, MIT, Uniwersytetem Kalifornijskim lub Oksfordem, to należałoby połączyć w Warszawie Uniwersytet, Politechnikę, SGGW, Akademię Sztuk Pięknych i dawną Akademię Teologii Katolickiej. Dopiero wtedy osiągnęlibyśmy, mniej więcej, odpowiednik tego, czym jest Uniwersytet w Oksfordzie. W Oksfordzie studiuje się nauki techniczne, medycynę, nauki ścisłe, humanistyczne itd.

W związku z tym, używając terminologii sportowej, moglibyśmy powiedzieć, że ranking obejmuje dziesięciobój, ale my zdobywamy punkty tylko w czterech konkurencjach. Jakie szanse ma sportowiec rywalizujący w dziesięcioboju, jeśli zalicza mu się punkty tylko z czterech konkurencji? Nie ma żadnych szans na zajęcie dobrego miejsca. Proszę państwa, właśnie w ten sposób wygląda pozycja naszych uczelni w różnorodnych rankingach, w których jesteśmy porównywani z uczelniami amerykańskimi, angielskimi, francuskimi itd.

Sądzę, że poprzez podejmowanie mądrych decyzji i wdrażanie mądrych pomysłów można by się postarać, aby nasze uczelnie stały się porównywalne z tymi zagranicznymi, chociażby



w sensie struktury organizacyjnej. Najbardziej naturalnym krokiem w tym kierunku byłoby dążenie do szybkiego przywrócenia nam tego, co od nas oderwano, czyli ponowne włączenie do uniwersytetu wydziałów medycznych. Praktycznie wszystkie światowe uniwersytety mają własne wydziały medyczne. Fakt, że u nas funkcjonują wyodrębnione uczelnie medyczne, to swoisty ewenement na skalę światową. Oczywiście, jest to ewenement *in minus*. Działania w kierunku wprowadzenia wspomnianych zmian są z pewnością bardzo trudne i nie jest moim zadaniem wypowiadać się dziś na ten temat.

Szanowni państwo, skoro wszystkie rzeczy dotyczące rankingów, o których mówiłem, mają z takich lub innych powodów niewielki sens, to można zapytać, czy i jaki sens mają prowadzone rankingi poszczególnych wydziałów funkcjonujących na poszczególnych uczelniach? Moim zdaniem, te rankingi mają relatywnie najwięcej sensu spośród wszystkich innych. Dlaczego tak uważam? Po pierwsze dlatego, że przygotowując ranking, porównuje się podobne rzeczy, czyli np. gruszki z gruszkami, a nie gruszki z kokosami. Wobec tego można stworzyć osobną klasyfikację np. dla wydziałów historii i osobną dla wydziałów chemii. Uważam, że takie zestawienia mają dużo większy sens niż wówczas, kiedy porównuje się uczelnie.

Rankingi poszczególnych wydziałów są na świecie przeprowadzane. One są mniej znane i mniej popularne niż rankingi uczelni, mniej się o nich mówi, ale – jak powiedziałem – są dużo bardziej sensowne. W artykule podaję państwu przykłady dwóch rankingów tego rodzaju. Dane pochodzą z ubiegłego roku i z początku roku bieżącego. Jeden ranking został opracowany przez niemiecką instytucję zajmującą się badaniami i rozwojem szkolnictwa wyższego – Centrum für Hochschuleentwicklung (CHE), zaś autorami drugiego rankingu są Brytyjczycy z Londynu. Wyniki tych rankingów są dla niektórych wydziałów polskich uczelni dość pocieszające.

Ranking CHE obejmuje kilka tysięcy europejskich uczelni, ale badanych przez pryzmat poszczególnych kategorii odpowiadających istniejącym wydziałom. W każdej uczelni została zdefiniowana tzw. grupa *excellence* – grupa doskonałości. Z przyjemnością można odnotować, że w kilku grupach *excellence* znalazły się wydziały polskich uczelni. W fizyce jest to Wydział Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego i to na bardzo wysokim miejscu, w chemii – aż cztery wydziały polskich uczelni: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Wrocławskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego, oraz w dziedzinie nauk politycznych – Wydział Nauk Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Poza nimi w grupie *excellence* nie znalazł się żaden inny polski wydział. Może to nieco martwić, ale z drugiej strony jest jednak powód do zadowolenia, ponieważ kilka wydziałów kategorii *excellence* otrzymało i znalazło się bardzo wysoko w rankingu. Szczególnie dotyczy to Wydziału Fizyki UW. Okazuje się, że nasze publikacje są cytowane 40% częściej niż wynosi średnia światowa. Stanowi to niewątpliwie powód do dumy i satysfakcji.

Londyński ranking *Quacquarelli Symonds Ltd.* (QS) jest nieco odmienny. Wyróżniają oni cztery grupy zamiast jednej *excellence* i obejmują nie tylko uczelnie europejskie, ale uczelnie z całego świata. Konkurencja jest więc większa, bierze w niej udział nie kilka tysięcy, ale kilkanaście tysięcy szkół wyższych. Aby ujednoczyć terminologię, grupy *excellence* w tym rankingu obejmują miejsca od 1 do 50, od 51 do 100, od 101 do 150 i od 151 do 200. Jest to 200 najlepszych wydziałów. W tym przypadku z przyjemnością można stwierdzić, że mamy trzy uczelnie, których wydziały znalazły się w czterech najlepszych przedziałach. Podam dokładne dane, bo jest niezwykle ważne, abyśmy mieli świadomość tych faktów. Z Uniwersytetu Warszawskiego są to wydziały: fizyki, neofilologii, informatyki i matematyki, z Uniwersytetu Jagiellońskiego: neofilologia, anglistyka, nauka o Ziemi i fizyka, a z Politechniki Warszawskiej: inżynieria elektryczna z elektroniką oraz inżynieria lądowa. Oprócz wymienionych w pierwszej dwusetce na świecie nie znalazł się żaden inny polski wydział z jakiegokolwiek polskiej uczelni. To pesymistyczna informacja, cieszy natomiast, że kilka wymienionych wyżej wydziałów zostało zaliczonych do ścisłej światowej czołówki.

Podsumowując moje wystąpienie, chciałbym państwa zachęcić do uważnego przestudiowania tego, co napisałem w artykule. Mam nadzieję, że będzie to pomocne, jeśli w przyszłości będziecie państwo czytać opracowania oparte na przeróżnych rankingach bibliometrycznych lub jakichkolwiek innych.

Na zakończenie chciałbym wygłosić zdanie, które możemy uznać za satysfakcjonujące. Jeżeli wrócicie państwo na stronę 96 tekstu, do zamieszczonej tam tabeli 1, odszukacie dane na temat PKB na mieszkańca. Te dane podaje za Eurostatem. Podane PKB uwzględnia siłę nabywczą. W tej klasyfikacji PKB na mieszkańca zajmujemy pozycję 23. wśród 28 państw Unii Europejskiej. Za nami są m.in. Litwa, Łotwa, Rumunia i Bułgaria. Podawane przeze mnie miejsca w pierwszej dziesiątce lub na początku drugiej dziesiątki w różnych zestawieniach są znacznie lepsze niż pozycja 23. Wprawdzie nie wiemy, z czego to wynika, ale pomimo niskich nakładów na naukę – w porównaniu z innymi krajami – co najmniej niektóre wydziały naszych uczelni mają o wiele lepsze osiągnięcia w poszczególnych rankingach. To dobra informacja.

Kończąc, jeszcze raz podkreślę, że wszystkie rankingi bibliometryczne mają bardzo ograniczony sens. Stanowią zaledwie namiastkę, surogat tego, co zawsze powinno opierać się na ocenach eksperckich, nie na ilości publikacji, ilości cytowań, ale na ocenie najważniejszych osiągnięć.

W wielu krajach, które ja określam krajami cywilizowanymi pod tym względem, ocena lub ranking wydziałów czy uczelni nie opiera się na liczbach. Zaproszone grono ekspertów przepytuje każdą uczelnię lub wydział pod kątem określenia trzech lub pięciu najważniejszych osiągnięć danej placówki. Na podstawie wymienionych trzech lub pięciu zdarzeń grono eks-

pertów klasyfikuje poszczególne jednostki uniwersyteckie. Wszystkie pozostałe kwestie, jak choćby określane liczbowo publikacje, nie mają najmniejszego znaczenia.

Dziękuję bardzo za uwagę.

**PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYSZSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ**

Dziękuję panu profesorowi. O wystąpienie na temat „Inny wymiar uczelni wyższych: ustawiczność kształcenia – uniwersytety otwarte” proszę panią Katarzynę Lubryczyńską-Cichocką, dyrektora Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego.

**DYREKTOR UNIWERSYTETU OTWARTEGO UNIWERSYTETU  
WARSZAWSKIEGO KATARZYNA LUBRYCZYŃSKA-CICHOCKA**

Panie Przewodniczący, Szanowni Państwo. Na zagadnienie i tematykę szkolnictwa wyższego spojrzę z nieco innej perspektywy, niż było to czynione dotychczas. Będzie to perspektywa ustawicznego kształcenia osób dorosłych oraz perspektywa szansy na rozwój dla uczelni wyższych i nowego spojrzenia na edukację.

Kształcenie ustawiczne ma w Polsce wiele definicji, jest opisywane przy użyciu wielu różnych pojęć i terminów. Prawdę mówiąc, bardzo często kompletnie nie rozumie się tego określenia. Wiele osób, które zajmują się tym zagadnieniem, nie zdaje sobie precyzyjnie sprawy, nie wie do końca, czym jest kształcenie ustawiczne. Rodzi to wiele problemów związanych z organizacją i zrozumieniem istoty tego zjawiska.

W specyficzny sposób do tematyki kształcenia ustawicznego podchodzą teoretycy zajmujący się tą problematyką. Podstawową perspektywę ich spojrzenia stanowi idea teorii terminu „kształcenie ustawiczne”. Niestety, resort na kształcenie ustawiczne patrzy głównie przez pryzmat kształcenia zawodowego i kształcenia w szkołach dla dorosłych. Innym podejściem jest podejście do tego zagadnienia ze strony wyższych uczelni. Mam nadzieję, że właśnie ich punkt widzenia uda mi się przedstawić w dzisiejszej prezentacji. Jeszcze inaczej widzą tę kwestię praktycy, którzy kształcenie ustawiczne postrzegają w sposób użytkowy i podchodzą do niego jak do czegoś bardzo korzystnego.

Szanowni państwo, w tej chwili postaram się wytłumaczyć, skąd się wzięło, dlaczego i po co jest nam potrzebne kształcenie ustawiczne? Zacznę od tego, że istnieją trzy główne źródła kształcenia ustawicznego. Przede wszystkim są to źródła ekonomiczne, takie jak rynek pracy, do którego już dziś się odnosiliśmy. Postaram się odpowiedzieć również na pytanie postawione przez pana ministra Ratajczaka, który zastanawiał się, jak ma wyglądać rynek pracy za 15

lub 20 lat. Odpowiedź mogłaby być bardzo krótka. Rynek pracy w perspektywie najbliższych 20 lat będzie, a nawet powinien być rynkiem, na którym kształcić się trzeba ustawicznie.

Następny aspekt to demografia. Płyną z niej kolejne potrzeby. Bardzo dużo dyskutujemy obecnie na temat starzejącego się społeczeństwa. Nie da się ukryć faktu, że zbliża się niż demograficzny. Z tego powodu *lifelong learning* jest rozwiązaniem, które pozwoli zapełnić pustkę, jaka powstaje w uczelniach wyższych.

Kolejna rzecz, kolejne źródło ma charakter globalny. Jest to konkurencyjność gospodarki, rozwój społeczeństwa, a przede wszystkim rozwój nowych technologii. Bez kształcenia ustawicznego za kilkanaście lub kilkadziesiąt lat możemy przestać rozumieć otaczający nas świat.

Odpowiadając na postawione wcześniej pytania: skąd, dlaczego i po co, stwierdzam, iż najważniejszą rzeczą, jaką należy powiedzieć jest to, że interesem każdego z nas powinno być ustawiczne kształcenie. Jeśli chodzi o formy kształcenia ustawicznego, to należy zaznaczyć, iż jest ich bardzo wiele i są bardzo różnorodne. Pokazałam tutaj zaledwie nieliczne z nich, takie które mieszczą się zarówno w kształceniu pozaformalnym, nieformalnym, jak i formalnym. Uczyniłam to świadomie, aby pokazać państwu, że form kształcenia ustawicznego jest naprawdę bardzo dużo, natomiast my często zawężamy ten termin do nielicznych wybranych kategorii.

W tej chwili powiem kilka słów o Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Mam nadzieję, że jest to dobry przykład kształcenia ustawicznego. Nasz uniwersytet to pierwsze tego rodzaju przedsięwzięcie w Polsce. Stworzyliśmy na jego przykładzie nowy rodzaj europejskich uniwersytetów otwartych. Sadzę, że jest to twór udany. Kilka informacji statystycznych, które pozwolą państwu wyobrazić sobie skalę tego przedsięwzięcia. W tej chwili UOUW ma ponad 37 tysięcy słuchaczy. Są to głównie osoby pomiędzy 25. a 35. rokiem życia. Ich udział wynosi 50% spośród wszystkich słuchaczy korzystających z oferty edukacyjnej. Licealistów jest ok. 5%, a osób w wieku emerytalnym ok. 7%. W ofercie jest 300 kursów w trymestrze. Muszę zaznaczyć, że jeśli uwzględni się istniejące potrzeby, ta ilość wcale nie jest duża. Kolejna rzecz to 18 tysięcy zgłoszeń w trymestrze. W skali roku jest ich oczywiście znacznie więcej. Rocznie na kursy uczęszcza ponad 14 tysięcy osób. Na marginesie powiem państwu, że jest to tylko 14 tysięcy osób, ponieważ Uniwersytet Warszawski ma dość istotne ograniczenia lokalowe.

Uniwersytet Otwarty współpracuje z blisko 400 wykładowcami Uniwersytetu Warszawskiego ze wszystkich jednostek tej uczelni. Obecnie realizujemy kursy wszystkich jednostek uczelnianych.

Uważam, że to również jest nasz sukces. Pokazujemy ludziom świat, o jakim często dyskutują w domach rodzinnych, o jakim czytają w mediach, ale my prezentujemy go z zupełnie odmienną perspektywą. Prezentujemy spojrzenia osób, które zajmują się daną tematyką w sposób naukowy lub są zaangażowane w daną debatę społeczną.

Chociaż, jak już wspomniałam, Uniwersytet Otwarty skupia ponad 37 tysięcy słuchaczy, to według rankingu Eurostatu z 2012 r. prezentującego procent osób pomiędzy 25. a 65. rokiem życia, które w ostatnich czterech tygodniach przed badaniem uczestniczyły w różnych formach kształcenia ustawicznego, nie wypadamy tak dobrze. Nawiązując do wystąpienia pana prof. Wróblewskiego, można powiedzieć, że jeśli chodzi o europejskie statystyki na temat kształcenia ustawicznego, to nie wypadamy w nich najlepiej. Jeśli dobrze policzyłam, to zajmujemy 22. miejsce wśród krajów Unii. Nasz wskaźnik wyniósł 4,5%. Tyle osób z badanego przedziału wiekowego uczestniczyło w kształceniu ustawicznym. Jeśli weźmiemy pod uwagę Warszawę i inne duże miasta, w których jest dość szeroka oferta, z jakiej mogą korzystać dorośli, to ten procent jest całkiem dobry. W małych ośrodkach jest dużo gorzej.

Wyodrębniłam trzy główne problemy, które chciałabym teraz państwu przedstawić. Mam nadzieję, że spowodują one późniejszą dyskusję. Pierwszy problem, który dostrzegam, to brak odpowiedniej świadomości. Drugi problem to brak wsparcia. Trzeci problem to oferta edukacyjna, którą dysponujemy w tej chwili i z której mogą korzystać dorośli słuchacze.

Jeśli chodzi o kwestię braku świadomości, to w tym zakresie daje się zauważyć cztery punkty. Pierwszy z nich to instytucje państwowe i samorządowe. W tym miejscu kieruję swoje uwagi przede wszystkim pod adresem ministerstwa oraz parlamentarzystów. Główny problem polega na tym, o czym już wspominałam wcześniej, aby odpowiednio zdefiniować pojęcia. Zagadnienie kształcenia ustawicznego zwykle sprowadza się wyłącznie do kształcenia zawodowego, które w rzeczywistości jest zaledwie drobnym elementem w całokształcie problemu.

Kolejna rzecz to brak odpowiedniej wiedzy o różnych formach kształcenia ustawicznego. Skupiamy się wyłącznie na tym, co znamy, a nie poszukujemy nowych rozwiązań. Oprócz tego blokuje nas niechęć wobec otwarcia się na nowe pomysły, rozwiązania i możliwości. W czerwcu otrzymaliśmy ankietę przesłaną przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z nią Uniwersytet Otwarty mógł się określić jako uniwersytet dzieci lub uniwersytet trzeciego wieku. Telefonicznie poinformowaliśmy ministerstwo, że nie jesteśmy ani uniwersytetem dziecięcym, ani uniwersytetem trzeciego wieku i zapytaliśmy, czy możemy rozbudować ankietę w sposób, który pozwoli nam się do niej dopisać. I co nam odpowiedziiano? Nie ma takiej możliwości. Urzędnicy ministerstwa uznali, że istnieje tylko uniwersytet dzieci lub uniwersytet trzeciego wieku, a my możemy jedynie wybrać, czy wpisujemy się jako któraś z tych placówek, czy zrezygnujemy z jakiegokolwiek wpisu. Biorąc pod uwagę liczbę słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku i liczbę uczących się maluchów, nasz Uniwersytet Otwarty jest znacznie większy od tych instytucji. Niestety, wybór mieliśmy taki, jak wspomniałam, i dlatego wpisaliśmy się jako uniwersytet trzeciego wieku, dość specyficzny, bo mający słuchaczy będących głównie pomiędzy 25. a 35. rokiem życia.

Kolejna sprawa to instytucje edukacyjne. Istnieje tu problem związany z brakiem wiedzy i doświadczenia w ramach *lifelong learning* oraz z brakiem chęci do realizacji nowych pomysłów i otwartego spojrzenia na nowe możliwości. Instytucje edukacyjne zmirają głównie w jednym kierunku, tylko tymi szlakami, które zostały już przetarte. Nie poszukują nowych możliwości i to jest problem.

Jak wygląda sytuacja społeczeństwa? Przede wszystkim daje się zaobserwować brak potrzeby. Jest to zasadniczy kłopot. Dorośli ludzie bardzo często nie czują potrzeby kształcenia ustawicznego. Uważają, że edukacja kończy się na etapie szkolnym. Wychodzą z założenia, że jeśli ktoś ma już za sobą pewne szczeble edukacji, to znaczy, że zakończył proces zdobywania wiedzy, a jest to nieprawda. Szanowni państwo, ukończenie szkoły to dopiero początek.

Pozostaje jeszcze ostatni aspekt, tzn. pracodawcy. Niestety, patrzą oni na kształcenie ustawiczne tylko z perspektywy kształcenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji pracowników.

W tym miejscu chciałabym poświęcić kilka słów problemowi związanemu z brakiem wsparcia. Przede wszystkim chodzi o to, że nie ma rozwiązań systemowych i nie istnieje wspólna polityka, która promowałaby kształcenie ustawiczne i wskazywała nowe kierunki oraz rozwiązania. Tego nam w tej chwili najbardziej potrzeba.

Kolejna rzecz to uznawalność kwalifikacji. Nie będę teraz tłumaczyć tego zagadnienia szczegółowo, powiem tylko, iż trwają prace, które – mam nadzieję – pójną w dobrym kierunku. Bardzo dobrze, że mówi się o uznawalności kwalifikacji. Myślę, że bardzo wskazane byłoby przeprowadzenie konsultacji społecznych, które mogłyby pomóc, ponieważ samo zagadnienie jest dość trudne do uregulowania.

Następna sprawa to ustawodawstwo. W moim artykule zawarłam spory fragment tekstu poświęcony temu zagadnieniu. Jest to dość skomplikowana i trudna materia, ponieważ polskie ustawodawstwo – generalnie rzecz biorąc – sprawia, że mamy duży bałagan legislacyjny. W wielu różnych aktach prawnych spotykamy wiele różnych elementów dotyczących zarówno edukacji dorosłych, jak i kształcenia ustawicznego, ale brak jest jednego zwartego dokumentu, który opisywałby w jednolity sposób, jak można tę tematykę rozumieć.

Kolejna kwestia to brak zainteresowania, czyli tradycyjne odejście do edukacji. Wspominałam już o tym. To podejście koncentruje się i ogranicza do istniejących szczebli edukacyjnych.

I wreszcie, cała grupa problemów związanych z ofertą edukacyjną. Funkcjonowanie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, innych uniwersytetów otwartych oraz uniwersytetów trzeciego wieku pokazuje, że bardzo często brakuje w tych placówkach miejsca dla wszystkich chętnych. Szczególnie palący problem tego rodzaju obserwujemy w mniejszych ośrodkach miejskich.

Problemem pozostają również niedostosowane programy. Często zdarza się, że ludzie zgłaszają fantastyczne programy kształcenia ustawicznego kierowanego do dorosłych, ale okazują

się one być niedostosowane. Jakiś czas temu brałam udział w audycji radiowej i usłyszałam tam o świetnym pomysle polegającym na utworzeniu kawiarni, która łączyłaby wnuki i ich dziadków. Mieliby oni w tej kawiarni spotykać się, dyskutować i wspólnie spędzać czas. Autorka tego pomysłu, który osobiście uważam za genialny, zgłosiła także ideę, która mnie nieco przeraziła. Otóż zaproponowała, aby wnuki i seniorzy tańczyli razem taniec zumba. Z tego, co się dowiedziałem, jest to bardzo energiczny rodzaj tańca. Podaję ten przykład, aby zilustrować istniejący problem. Pomysł często jest fajny, ale jego realizacja już nie do końca.

Jeszcze kilka słów na temat finansowania i organizatorów. O finansowaniu szkolnictwa wyższego i nauki zostało już sporo powiedziane. Na pewno należałoby przeznaczyć większe środki na kształcenie ustawiczne. To nie ulega wątpliwości. Jeśli chodzi o organizatorów, to często nie zdają sobie oni sprawy, z jaką materią mają do czynienia.

Na zakończenie chciałabym przypomnieć o zapisach zawartych w strategii Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, które są poświęcone kształceniu ustawicznemu. KRASP w swojej strategii dotyczącej szkolnictwa wyższego przedstawił główne zagadnienia i problemy oraz istotne kwestie związane z traktowaniem kształcenia ustawicznego w ramach szkolnictwa wyższego.

Wspomnę jeszcze o kilku postulatach, które – mam nadzieję – wywołają dyskusję jeszcze bardziej intensywną niż ta, która już się toczy. Przede wszystkim chodzi o budowanie świadomości, stworzenie i przeprowadzenie jednej głównej lub kilku mniejszych kampanii promujących kształcenie ustawiczne wśród dorosłych, pokazujących, że kształcenie ustawiczne nie kończy się na etapie szkoły. Szkoła to dopiero początek. Uczelnie wyższe to integrator, miejsce, w którym kształcenie ustawiczne może i powinno się odbywać.

Kolejna kwestia to prawidłowe zrozumienie idei kształcenia ustawicznego. Należy pamiętać, że nie ogranicza się ono do kształcenia zawodowego i formalnej edukacji, ale ma wiele różnych kategorii i aspektów, które należy brać pod uwagę.

Następny postulat to ujednoczenie aktów prawnych. Sądzę, że warto zastanowić się nad stworzeniem ustawy o edukacji dorosłych, której ważnym elementem byłoby kształcenie ustawiczne. Taka ustawa, jako jeden akt prawny, normowałaby całościowo zagadnienia związane z kształceniem dorosłych.

Konieczne jest również wprowadzenie jasnego podziału kompetencji i odpowiedzialności. Obecnie, jeśli chcemy uzyskać jakieś wsparcie dla kształcenia ustawicznego, z wielu urzędów i ministerstw słyszymy, że to chyba nie jest ich sprawa. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz inne urzędy postrzegają problem w inny sposób. Dodatkowo jest tak, że jeśli ktoś zgłosi się z pomysłem i poprosi o wsparcie, często zostaje odesłany do innego resortu. Działa tu mechanizm psychologii.

Kolejny postulat to dobre merytoryczne przygotowanie specjalistów. Kształcimy andragogów, kształcimy osoby zajmujące się kształceniem ustawicznym, ale nie są to praktycy. Z drugiej strony mamy osoby będące ekspertami w danej dziedzinie, które nie mają jednak ani wiedzy, ani umiejętności potrzebnych w edukacji dorosłych. Uważam, że warto byłoby udzielić znacznie większego wsparcia osobom zajmującym się tą tematyką, właśnie w ramach kształcenia ustawicznego.

Ostatni postulat to rozbudowanie istniejącej oferty. Przykład Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego pokazuje, że zapotrzebowanie wśród społeczeństwa jest ogromne. Polacy chcą się kształcić ustawicznie, ale często nie wiedzą jak i gdzie.

Dziękuję państwu za uwagę. Mam nadzieję, że po przerwie czeka nas ożywiona dyskusja. Myślę, że ta tematyka powinna być ważna dla każdego z nas, aby za kilkadziesiąt lat nie okazało się, że będziemy społecznie wykluczeni, gdyż nie kształciliśmy się ustawicznie.

**PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ**

Bardzo dziękuję pani dyrektor za interesujące wystąpienie.

Szanowni państwo, zgodnie z agendą konferencji, teraz jest przewidziana przerwa na kawę. Potrwa ona do godziny 12.05. W trakcie przerwy bardzo prosimy o składanie zgłoszeń do zabrania głosu w dyskusji w drugiej części konferencji.

~~~ PRZERWA ~~~



## SESJA II. WYZWANIA WSPÓŁCZESNOŚCI

PRZEWODNICZĄCY KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO PIOTR PAWEŁ BAUĆ

Zapraszam na drugą część konferencji. Jest to część dyskusyjna. Mamy złożone zgłoszenia osiemnastu osób. Czas na dyskusję jest zakreślony do godziny 14.20–14.30. W związku z tym bardzo proszę osoby, które będą zabierały głos, o mobilizację, żeby przemawiać nie dłużej niż 3 minuty, bo też pewnie – jeżeli wypowiedzi wzbudzą emocje i zainteresowanie – będzie trzeba mieć jeszcze trochę czasu na odpowiedzi.

Muszę niestety, choć wolałbym zostać, iść w tej chwili do Polskiej Akademii Nauk, gdzie będziemy rozmawiać o budżecie, a taka rozmowa jest zawsze bardzo napięta. Przekażę z tego powodu prowadzenie drugiej części konferencji mojej koleżance, posłance Krystynie Łybackiej. Będę też prosił dyrektora Grzegorza Gołębiowskiego o współprowadzenie. Dziękuję.

WICEDYREKTOR BAS DR HAB. GRZEGORZ GOŁĘBIOWSKI

Korzystając z tej technicznej przerwy, przekaże jeszcze jedną informację. W trakcie przerwy były takie głosy, że część osób, które zgłosiły się do wystąpienia, pragnie dołączyć materiał pisemny lub slajdy. Chcę zaznaczyć, że dopuszczamy taką możliwość. Jeżeli komuś z państwa nie udałoby się dzisiaj zabrać głosu, to w „Studiach BAS”, publikacji, którą dostali państwo od nas dzisiaj, na ostatniej stronie jest adres mailowy wydawnictwa. W ciągu tygodnia będziemy oczekiwać na ewentualne przesłanie państwa wypowiedzi pisemnych, które będziemy starali się uwzględnić w publikacji pokonferencyjnej.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Bardzo proszę o zabranie głosu pana dr. Ryszarda Dorożyńskiego.

DR INŻ. RYSZARD DOROŻYŃSKI, WYŻSZA SZKOŁA TECHNICZNA  
WE WŁOCŁAWKU

Pani Minister, Szanowni Państwo. Jestem zaskoczony bardzo mile, bo po raz pierwszy jako pierwszy zabieram głos.

Chciałbym odnieść się do wypowiedzi panów profesorów dotyczących problemu waloryzacji efektów. Zająłem się szczegółowo tym zagadnieniem i chciałbym państwu przytoczyć pewne tezy wybranych problemów oceniania wiedzy i niewiedzy. Ze względu na ograniczony czas wystąpienia będą to krótkie tezy.

Czy uczestnicy procesu edukacyjnego, jako jego kreatorzy, czyli nauczyciele akademicki, oraz jako odbiorcy, czyli studenci, mają taki sam stosunek do procesu oceniania i ocen? Oczywiście, nie będę rozwijał tego zagadnienia. Wobec tego, po pierwsze, czy procedury oceniania, skala ocen i oceny mogą być w rękach kreatorów dydaktyki narzędziem motywującym do skutecznego działania odbiorców? Mówię to z punktu widzenia moich obowiązków dziekańskich. Po drugie, czy oceny mogą być jedną z przesłanek do takiego organizowania toku kształcenia, który będzie preferował samodzielność działań intelektualnych i praktycznych? Po trzecie, czy mogą być narzędziem obiektywnego waloryzowania działań edukacyjnych zgodnie z oczekiwaniami rynku pracy?

Zdecydowanie zgodzimy się chyba z tym, że procedury oceniania są działaniem zorganizowanym o charakterze diagnostycznym i prognostycznym. Na pewno zgodzimy się również z tym, że mają one także wymiar probabilistyczny z tego powodu, że w zasadzie oceniamy prawdopodobieństwo spełnienia pewnych założonych efektów, czyli jest to relatywizacja do celów. Kwestia formułowania celów i efektów to nie jest to samo, o czym przekonałem się w swojej praktyce dziekańskiej, rozmawiając z wykładowcami podczas oceny programów kształcenia, które mi dostarczają.

Moje rozważania oparłem także na tezie pana prof. Kotarbińskiego, który mówił: *skuteczność i nieskuteczność podlegają stopniowaniu; nie stopniuje się tylko obojętności*. Czy współczesna skala ocen spełnia chociażby tę prakseologiczną przesłankę? Chcę powiedzieć, że wiedzę się ocenia, a niewiedzę się stwierdza. Wiedzę oceniamy, a niewiedzy nie oceniamy. Wobec tego takie podejście nie spełnia oczekiwań w pełni diagnostycznych, a tym bardziej uniemożliwia pełną prognostykę działań dydaktycznych.

Dlatego chciałbym zaproponować, abyśmy zastanowili się nad taką skalą ocen: bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie – jako oceny pozytywne, zaś niedostatecznie, niewystarczająco i niewiedza – jako oceny niepozytywne. Temu przypisuję pewne kryteria ilościowe, a mianowicie: ocena „bardzo dobrze” to 80% oczekiwanej skuteczności czy sprawności, ocena „dobrze” to 70%, „dostatecznie” to 60%, „niedostatecznie” to 50%, „niewystarczająco” to 40% i „niewiedza” – 30%. Zagadnienie to, które ujęlibyśmy jako tabelę kompetencji i kryteriów kwalifikacyjnych, jest opisane szczegółowo w materiałach umieszczonych w załączniku (zob. s. 75–80). Zwróć tylko uwagę, że w kryteriach ilościowych będą to założenia właśnie skuteczności procentowej, natomiast w kryteriach jakościowych mielibyśmy do czynienia z opisem oczekiwanych rezultatów. Ja w swojej praktyce dydaktycznej oceniam stopień opanowania

wiedzy pod względem operacyjnym co do samodzielności, interdyscyplinarności czy optymalizacji działań danego studenta.

Czy ta skala ocen jest praktycznie użyteczna i w jakich momentach? Powiem, że w moich doświadczeniach, stosując testy jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, mamy do czynienia z kwantyfikacją punktową, a zatem można przyjąć pewne kryteria, które będą kwalifikowały do poszczególnych ocen, bo to są przecież tylko symbole, jak to ujmuje literatura.

Jest jeszcze jeden problem, który mógłbym tu zasygnalizować, a mianowicie jednolitość systemu ocen. Czy na studiach wyższych studenci muszą być oceniani inaczej niż uczniowie w szkole średniej? Czy jeżeli mierzymy cokolwiek różnymi miarami, to jest to ten sam skutek? Nie będę tego rozwijał.

Proszę państwa, w swojej działalności praktycznej stosuję takie podejście: wiedza jest intelektualnym narzędziem wykrywania niewiedzy. Ujawniając niewiedzę, wiem, że wiem. Dziękuję bardzo.

#### WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję. Z góry przepraszam wszystkich państwa, którym będę musiała odebrać głos po trzech minutach, ale tak się umówiliśmy, więc będę niestety dyscyplinowała mówców.

Bardzo proszę o zabranie głosu pana dr. hab. inż. Krzysztofa Leję.

#### DR HAB. INŻ. KRZYSZTOF LEJA, WYDZIAŁ ZARZĄDZANIA I EKONOMII POLITECHNIKI GDAŃSKIEJ

Szanowna Pani Minister, Szanowni Państwo. Pracuję na Politechnice Gdańskiej od 35 lat. W 2008 r. pełniłem funkcję prodziekana Wydziału Zarządzania, do tej funkcji powróciłem w 2012 r. Miałem wrażenie, że znalazłem się w innym świecie.

W roku 2008 pełniłem tę funkcję pod rządami ustawy, której jednym z głównych twórców był pan prof. Woźnicki, który w swoim czasie stwierdził, że ustawa jest obszerna po to, żeby wykluczyć możliwość swobody tworzenia prawa przez urzędników. W 2012 i 2013 r. znaleźliśmy się w świecie, który jest przeregulowany i to w sposób znaczny. Przeregulowanie doprowadziło do tego, że uczelnie zamiast się różnicować będą się upodabniały, dlatego że na to, co w nauce, w badaniach nad szkolnictwem wyższym nazywamy izomorfizmem wymuszonym przez regulacje prawne, nałożył się na izomorfizm normatywny wynikający z tego, że żyjemy w uczelniach, które są silnie zakorzenione w wartościach akademickich z uniwersytetu

humboldtowskiego. Wdrażanie u nas systemu anglosaskiego skończy się tym, czym wdrażanie systemu humboldtowskiego skończyło się w krajach anglosaskich.

Jaka konkluzja płynie z tego, według mnie? Proponuję, żeby w miarę możliwości zderegulować przepisy o szkolnictwie wyższym, ustalić możliwie proste reguły gry oparte na tym, co Gareth Morgan, znany badacz organizacji, nazwał krytycznym minimum specyfikacji. Kodyfikować więc tylko to, co jest konieczne i nic więcej. I pozwolić nam grać. Dziękuję.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Bardzo dziękuję. Proszę, pan prezes Stanisław Różycki.

**WICEPREZES RADY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I NAUKI  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO STANISŁAW RÓŻYCKI**

Dziękuję bardzo. Z dużym zainteresowaniem wysłuchałem czterech referatów, które potwierdzają w znacznym stopniu to, co my – jako organizacja, Związek Nauczycielstwa Polskiego – głosimy od lat. Brak czasu nie pozwala ustosunkować się do wszystkiego. Mam więc tylko dwie krótkie uwagi.

Po pierwsze, chciałbym wyjść od stwierdzenia użytego przez prof. Woźnickiego, iż jakość zasadniczo pozostaje w konflikcie z masowością. Jeżeli to jest prawda, a jestem przekonany, że jest, to najwyższy czas, żeby wyciągnąć wnioski z tego faktu i zacząć odpowiadać na pytanie, czy rzeczywiście każdy absolwent liceum, każdy maturzysta ma predyspozycje do tego, aby studiować, zostać licencjatem, magistrem, i czy rzeczywiście kraj potrzebuje co roku kilkaset tysięcy nowych magistrów? Dotyczy to też doktorów, bo mamy kilkadziesiąt tysięcy doktorów, a gdyby kończyli oni studia w terminie, oznaczałoby to, że mamy co roku kilka tysięcy doktorów, którzy nie mają zatrudnienia. W moim najbliższym otoczeniu mam kilka takich przykładów ludzi, którzy kończą lub ukończyli już doktorat i nie mają żadnych szans na znalezienie zatrudnienia w nauce.

Wszystko to zmierza do tego, abym mógł przejść do drugiego problemu, a mianowicie problemu finansowania. Bardzo podoba mi się teza zgłoszona w referacie prof. Wilkina, że niezbędnym warunkiem rozwoju Polski jest 10–20% coroczny wzrost wydatków na badania i rozwój. Jeżeli nie będziemy w stanie tego zapewnić, to Polska, jako kraj, będzie spadała w rankingach.

Bardzo się cieszę, że w tym roku po raz pierwszy od kilku lat mamy wzrost wydatków na pensje w szkolnictwie wyższym, ale pamiętajmy o tym, że wydatki na szkolnictwo wyższe nie są odseparowane od siebie. Jeżeli nie będzie wzrostu wydatków na tzw. rzeczówkę, na utrzymanie majątku szkolnictwa wyższego, to być może w ciągu kolejnych lat ten 30% wzrost, który

jest zapowiadany w ciągu najbliższych dwóch lat, zostanie „zjedzony”. Rozumiem rektorów, którzy będą chcieli przeznaczyć, zamiast na płace, środki na ogrzewanie budynków, którymi dysponują. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA**

Dziękuję. Bardzo proszę o zabranie głosu pana prof. Ryszarda Terleckiego.

**CZŁONEK KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO  
PROF. DR HAB. RYSZARD TERLECKI**

Szanowni Państwo. Wydaje mi się, że krytycy stanu rzeczy w szkolnictwie wyższym i nauce zgodni są w dwóch kwestiach – po pierwsze, że brakuje pieniędzy, po drugie, że poziom szkolnictwa wyższego się obniża. Mówił o tym pan prof. Wróblewski.

Jeżeli chodzi o finanse, to sytuacja jest jasna. Państwo jest w dramatycznej sytuacji finansowej, więc skąd brać pieniądze na naukę. Ale państwo musi też podejmować decyzje, co jest ważniejsze i państwo podejmuje zapewne takie decyzje, choć tego nie widać. Skoro nie wydajemy na armię, to dlaczego nie wydajemy też na naukę? Tu trzeba myśleć o tym, co jest rozwojowe. Z pewnością nauka do takich dziedzin należy i brak decyzji, żeby tam skierować odpowiednie środki, wydaje się błędem. Jednak, po pierwsze, ogromne środki jednak – i to zarówno krajowe, jak i europejskie – marnują się w otoczeniu nauki, a zresztą całej edukacji. To znaczy, mówimy np. dużo o innowacyjności, ale wydajemy ogromne pieniądze na szkolenia w zakresie wprowadzania tej innowacyjności, zamiast ją wprowadzać. Te pieniądze w gruncie rzeczy się marnują. To, co opowiadają uczestnicy tych szkoleń i kursów, wymagałoby używania brzydkich słów, a nie chcę ich tu używać. Są więc jakieś pieniądze, które można lepiej wydać, tylko panuje przekonanie, że przede wszystkim trzeba zarabiać i to jest najważniejsze.

Jest też drugi element tej złej sytuacji – mianowicie wydajemy pieniądze na kontrole tego, żeby pieniędzy źle nie wydawać. Ten moloch urzędniczy, który pożera szkolnictwo wyższe, zaczyna to szkolnictwo przerastać. Obniżający się poziom wykształcenia wynika z znacznej mierze z tego, że uczelnie, szkoły wyższe poddały się dyktaturze urzędników, którzy często są kompletnie nieprzygotowani do zadań, jakimi się zajmują. Wystarczy poczytać te rozmaite formularze, które mamy wypełniać. Są one infantylne, niepoważne, śmieszne, głupie. Ktoś nad tym siedział, ktoś wziął za to ogromne pieniądze. Tu są wyrzucane duże środki. Co to powoduje? To powoduje, moim zdaniem, bardzo przykre zjawisko narastającego oportunistycznego środowiska akademickich. Nie potrafię sobie wyobrazić, aby poważni uczeni, autorzy poważnych

dzieł mieli siedzieć i wypełniać te kretynizmy, wypełniać te rubryki. Jak rektorzy wielkich uniwersytetów zgodzili się na coś tak absurdalnego? Jak to było możliwe? Jak to się stało? To jest zjawisko niesłychanie niebezpieczne, bo rodzi przyzwolenie na bylejakość, na cokolwiek. Byle była pensja, a jakoś przeżyjemy. To powoduje obniżanie się poziomu szkolnictwa wyższego. Dziś słyszę jeszcze od przedstawicieli państwa, że w założeniu jest wycofanie się z odpowiedzialności za to szkolnictwo, że my, państwo, nie będziemy mieć z tym nic wspólnego, że szkolnictwo musi sobie samo radzić, gdzieś będzie zdobywać środki i będzie święty spokój. Nie będzie ono niczego zdobywać, bo nie ma żadnych ustawowych zobowiązań dla biznesu czy przemysłu, żeby wydawały pieniądze na badania. Skąd miałyby więc te pieniądze się brać?

Na koniec zdanie o tym oportunizmie, który niestety rodzi złe skutki. Apogeum tej sytuacji jest oświadczenie dwóch rektorów wyższych uczelni, którzy odcinają się od swoich profesorów zamiast stanąć w ich obronie i przyznać, że wolność badań naukowych jest etosem pracowników wyższej uczelni. Wydają oni takie oświadczenie zapewne na polecenie jakiegoś urzędniczyny z Warszawy, który zatelefonował i powiedział, że mają wydać takie oświadczenie. Wydają oni takie oświadczenie kompromitujące polską naukę. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Dziękuję bardzo. Proszę o zabranie głosu pana dr. Dobromira Dziewulaka.

**DR DOBROMIR DZIEWULAK, ADIUNKT WYDZIAŁU  
PEDAGOGICZNEGO UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO**

Szanowni Państwo. Jestem adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Mój artykuł znajdziecie państwo w kwartalniku „Studia BAS” *Nauka i szkolnictwo wyższe*. Dzisiaj chciałbym mówić jednak o problemie, który poruszył mój szanowny przedmówca. Chodzi mianowicie o spadek poziomu nauczania.

Chciałbym spojrzeć na to zagadnienie z punktu widzenia wykładowców. Dzisiaj mówimy o aspektach budżetowych, ministerialnych, o zarządzaniu uniwersytetem, natomiast wydaje mi się, że warto zwrócić uwagę na to, jak wygląda nauczanie. Oczywiście, jeżeli mówimy o nauczaniu uniwersyteckim, to zapominamy o jednym. Z jednej strony oczekiwania, żeby kształcenie odbywało się na wysokim poziomie, są ogromne. Z drugiej strony mamy zaś powszechność, masowość szkolnictwa.

Nie użyto tu ani razu pojęcia „szkoła elitarna”. To się może komuś podobać albo nie, możemy uznać, że uniwersytet powinien być elitarny albo że nie musi być taki, jednak jak pogodzić

te dwa elementy? Z jednej strony dążymy przez wiele lat, co najmniej trzy dekady, aby obowiązek szkolny wydłużyć do 18. roku życia. Co mamy w tej chwili w Polsce, choć nie tylko u nas, ale teraz interesuje nas Polska. Mamy sytuację, w której wszyscy – choć to oczywiście skrót myślowy – mają maturę. Nie ma co się dziwić, że wszyscy chcą się jakoś wyróżnić na tym magicznym rynku pracy, więc ta cała masa maturzystów wlewa się do szkolnictwa wyższego. W takim razie szkolnictwo wyższe, które ma służyć rozwojowi umysłu, otwierać nowe perspektywy i nowe horyzonty, jest przygniecione masą studentów i to często studentów, którzy nie do końca wiedzą, czy chcą się dalej uczyć. Idą na studia z rozpędu.

Dlaczego o tym mówię? Ponieważ pojawia się problem wykładowców. Dlaczego na innych uczelniach na świecie można sprawę wykładowców i innych pracowników nauki rozwiązać jednoznacznie? W Polsce panuje strach i jest on powszechny, paralizujący, że od osoby, która jest świetnym dydaktykiem, potrafi zainteresować studentów, ci są aktywni, otwarci, lubią te zajęcia, wymaga się, podobnie jak od innych tego typu wykładowców, głębokiej pracy naukowej. Jest też odwrotnie – ci, którzy pracują naukowo, traktują jako pańszczyznę zajęcia ze studentami. Dlaczego na innych uczelniach można sobie z tym poradzić? Mam przyjemne doświadczenia prowadzenia zajęć na dwóch uniwersytetach europejskich i tam nie ma z tym problemu, są wykładowcy akademicki, a jeśli ktoś chce uprawiać naukę – proszę bardzo. Zaskakujące jest to, że w Polsce nie staramy się docenić tych wykładowców, którzy z różnych powodów nie chcą przygotowywać habilitacji, nie chcą prowadzić badań, natomiast są naprawdę świetnymi dydaktykami. Często tracimy ich, gdyż nie spełniają określonych prawem wymagań – na przykład dotyczących dorobku naukowego. Rozumiem, że taki jest model.

Wiem, że część środowiska powie, iż nie można być dobrym dydaktykiem, jeśli się nie prowadzi badań naukowych. Proszę państwa, mógłbym postawić tezę, że wcale tak nie jest, a dobry wykładowca nie koniecznie musi być znakomitym badaczem. Przykłady na potwierdzenie tej tezy możemy znaleźć w takich uniwersytetach jak Harvard, Yale, Oksford. Zabierając głos w tej debacie, chciałem zasygnalizować problem środowiska wykładowców, którzy chcą dawać siebie, chcą znaleźć swoje miejsce w dydaktyce, natomiast wcale ich nie pociąga czysta nauka. Przecież to na tej grupie nauczycieli akademickich spoczywa ciężar odpowiedzialności nauczania całej rzeszy studentów w coraz bardziej masowym szkolnictwie wyższym.

Jest takie stare chińskie przysłowie: „Nauczyciel powinien tylko otworzyć drzwi, a student wejść już musi sam”. Pamiętajmy jednak, że ktoś te drzwi musi otworzyć, najlepiej ktoś, dla kogo otwieranie dostępu do wiedzy i nauki jest pasją, powołaniem i największym dobrem. Nie zapominajmy zatem przy konstruowaniu prawa dla szkolnictwa wyższego o tej właśnie grupie wykładowców, dla których zakres i poziom prowadzonych badań naukowych wcale nie musi być wyznacznikiem ich użyteczności dla akademickiej wspólnoty. Dziękuję bardzo.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję. Proszę o zabranie głosu pana prof. Bernackiego.

CZŁONEK KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO  
PROF. DR HAB. WŁODZIMIERZ BERNACKI

Pani Przewodnicząca, Szanowni Państwo. Nawiążę do tytułu naszej dzisiejszej konferencji, mówimy o nauce i szkolnictwie wyższym i wydaje mi się, że powinniśmy przyjąć właśnie taką perspektywę, taką, która jest właściwa dla świata nauki, do której to koncepcji nawiązywał właśnie prof. Wróblewski. Chodzi o to bezpośrednie powiązanie pomiędzy nauką a szkolnictwem wyższym. Jeśli spojrzymy na to inaczej, to właśnie znajdziemy się we współczesnej rzeczywistości, w tych realiach, które już tutaj zdiagnozowano, szczególnie prof. Terlecki, kiedy mówił o zupełnej inflacji poziomu edukacji.

Dla mnie punktem wyjścia do wszelkich debat, nie boję się użyć tego określenia: politycznych, na temat nauki i szkolnictwa wyższego, jest nauka. Po pierwsze, finansowanie. Skoro państwo polskie zobowiązało się osiągnąć pewien pułap procentowy PKB nakładów na naukę, to powinno to realizować. Na razie jesteśmy na poziomie bodajże 0,85% PKB, więc do tych 2% jest jeszcze daleko. Z każdym rokiem realne nakłady na naukę i szkolnictwo wyższe, jeśli chodzi o nakłady państwa, są coraz mniejsze. Zatem punktem wyjścia jest nauka, a dopiero ci, którzy zajmują się nauką, mają tytuł do tego, aby pracować w uniwersytetach. Przypomnę, że jeśli chodzi o pewne minima kadrowe, to w dalszym ciągu ustawodawca przykłada w pewnym sensie, co podkreślam, w pewnym sensie formalnym wagę do ilości samodzielnych pracowników naukowych. Jeśli więc ktoś chce się realizować jako dydaktyk, to właśnie tu jest ułomność tej obowiązującej ustawy – zbyt słaba dystynkcja pomiędzy kształceniem na poziomie szkół zawodowych, które zresztą będą likwidowane od przyszłego roku, a szkołami, które przywykliśmy nazywać uniwersytetami. W tej chwili działa ten strychulec, który powoduje, że stawiamy znak równości pomiędzy uniwersytetem a jakąś szkołą, nie będę wymieniał nazwy, szkołą wyższą.

Po drugie, ta ustawa tworzy nową ścieżkę awansu naukowego. Większość uczonych zgadza się, że rozwiązania zaproponowane przez ustawę są złe, zarówno jeśli chodzi o doktorat – niejasność, jeżeli chodzi o wszczynanie przewodu doktorskiego, niejasność, jeśli chodzi o wymagania stawiane doktorantowi. Jeśli chodzi o stopień doktora habilitowanego, to tu są bardzo poważne wątpliwości obniżenia poziomu i wymagań wobec aplikujących o ten stopień. To także stworzenie zaporowych progów, jeśli chodzi o profesurę. To wszystko jest w tej ustawie i wydaje się, że jest jedną z ważniejszych kwestii.



Obniżenie poziomu edukacji. Te krajowe ramy kwalifikacji, które tu zostały zaklasyfikowane jako sukces, ja uważam za porażkę, katastrofę. Na posiedzeniach komisji sejmowej pokazywałem, ile dokumentów przygotowano, które były niezbędne do tego, aby przygotować krajowe ramy kwalifikacji dla tego czy innego kierunku. To jest porażka, to jest właśnie KRK, które powodują, że mamy dostosować wymagania nie do poziomu średniego najlepszego, ale do poziomu najsłabszego studenta. Szanowni państwo, jeśli mówimy o poziomie edukacji, to nie są to tylko ci wspaniali uczeni, o których mówił pan prof. Terlecki, którzy są zmuszani do wypełniania głupawych tekstów, bo to są matryce, więc nowomowa, która panowała w czasach komuny, teraz jest inną nowomową europejską, bolońską. Poziom obniża się w tym miejscu w sposób zdecydowany.

Kolejnym problemem jest to, co jest także dostrzegane, a nie ma tu jasnej polityki ministerstwa – dotyczy to humanistyki. Mieliśmy nawet odrębne posiedzenie podkomisji w tej sprawie. Mamy wrażenie, że ministerstwo w ogóle tego problemu nie dostrzega.

Na zakończenie, dotychczas rektorzy polskich uczelni, szczególnie w historii XX wieku, zawsze stali na stanowisku obrony swoich pracowników, uczonych. Dla mnie jest zupełnie niezrozumiałe postępowanie zarówno niegdysiejszego rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, który – zamiast bronić prof. Nowaka – otworzył się na krytykę i złożył samokrytykę, jak też sytuacja, która zdarzyła się w ostatnich dniach. Uważam, że ten serwilizm, oportunizm naszego środowiska jest rzeczywiście czymś uwłaczającym godności uczonego. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA**

Bardzo dziękuję, panie profesorze. Proszę o zabranie głosu na dr. hab. Marka Miśkowicza.

**DR HAB. INŻ. MAREK MIŚKOWICZ, AKADEMIA  
GÓRNICZO-HUTNICZA W KRAKOWIE**

Szanowni Państwo. Jestem pracownikiem Katedry Elektroniki na Wydziale Informatyki, Elektroniki i Telekomunikacji Akademii Górniczo-Hutniczej, więc reprezentuję jedną z czołowych uczelni technicznych w Polsce.

Chciałbym zabrać głos w gorącym temacie, który podejmowany był przez środki masowego przekazu w ostatnich miesiącach stosunkowo często, a mianowicie w kwestii polskich innowacji. Wydaje mi się, że mam dodatkowy tytuł do zabrania głosu w tej sprawie, ponieważ w tworzeniu rozwiązań innowacyjnych jestem osobiście zaangażowany. Jestem twórcą oraz współtwórcą kilkunastu zgłoszeń patentowych dla wynalazków, z których kilka uzyskało patenty w Polsce,

Europie i Stanach Zjednoczonych. Co więcej, reprezentuję zespół, który według mojej wiedzy w ostatnich kilku latach zgłosił do ochrony patentowej najwięcej w Polsce wynalazków z dziedziny elektroniki. Istotny jest ponadto fakt, że innowacje, o których wspomniałem, powstały bez udziału partnerów zagranicznych, czyli są wynikiem naszej rodzimej myśli technicznej.

Powszechnie utyskujemy na niedofinansowanie polskiej nauki. Również na dzisiejszym spotkaniu mogliśmy usłyszeć kilka głosów dotyczących tego problemu. O ile polska nauka jest niewątpliwie niedofinansowana, to paradoksalnie w ostatnich kilku latach na szeroko pojęte polskie innowacje wydano całkiem spore pieniądze. Samo ministerstwo przyznaje, że w ciągu kilku ostatnich lat na wsparcie innowacji przeznaczono ok. 40 miliardów złotych, z czego ok. 10 miliardów złotych spłynęło do jednostek badawczych i uczelni. Pomimo poniesienia sporych nakładów finansowych mogliśmy usłyszeć z kilku źródeł, że krajowa innowacyjność, w tym skuteczność transferowania innowacji do gospodarki, ulega ciągłemu obniżeniu. Jednym ze wspomnianych źródeł była publikacja wskaźnika innowacji *Global Innovation Index* za rok 2013, innymi – raporty Komisji Europejskiej, według których Polska jest tradycyjnie jednym z najmniej innowacyjnych krajów w Europie.

Powinniśmy zatem zadać sobie pytanie: dlaczego pomimo wydania znacznych środków finansowych z polskimi innowacjami jest nie tylko źle, ale nawet coraz gorzej? Pierwsze spostrzeżenie to takie, że dla podniesienia innowacyjności nie wystarczy wydanie odpowiednio wysokiej sumy pieniędzy. Dysponując wystarczającymi środkami finansowymi, łatwiej jest wybudować stadion piłkarski, budynek uczelni lub autostradę, ale trudniej doprowadzić do powstania zaawansowanych rozwiązań technicznych. Pozwolę sobie w skrócie ocenić, jak wyglądało w ostatnich latach w Polsce wydatkowanie środków publicznych, przeznaczonych na wspieranie krajowych innowacji.

Wspomniane środki podzielone były na dwie części, z których jedną przeznaczono na tworzenie rozwiązań innowacyjnych, a drugą na transfer tych rozwiązań do gospodarki. Wsparcie transferu innowacji miało polegać z jednej strony na podniesieniu świadomości naukowców przez szkolenia z zakresu komercjalizacji wyników badań naukowych, a z drugiej – na wspieraniu działalności centrów transferu technologii, powstałych przy jednostkach naukowych.

Na podstawie własnego doświadczenia mogę stwierdzić, że w ostatnich kilku latach naukowcy byli wręcz nękani ofertami firm, które oferowały szkolenia z zakresu komercjalizacji wyników badań naukowych i tworzeniu biznesu opartego na innowacjach. Szkolenia te finansowano z Programu Operacyjnego „Innowacyjna gospodarka”, a firmy, które je realizowały, często były zawiązywane w celu ich przeprowadzenia. Naukowcy nie tylko nie ponosili kosztów udziału w tych szkoleniach, ale wręcz mogli otrzymać za ten udział kosztowne nagrody, np. laptop. Co istotne, firmy, które szkoliły w zakresie komercjalizacji innowacji, same się tą komercjalizacją nie zajmowały. Zatem prowadzący szkolenia uczyli tego, czego sami nie prak-

tykowali, nie mogli więc mieć w tym zakresie odpowiednich doświadczeń. W konsekwencji jakość wspomnianych szkoleń z reguły pozostawiała wiele do życzenia. Osobną kwestią jest to, że zadaniem naukowców jest zasadniczo tworzenie innowacji, a nie ich transfer do gospodarki lub tworzenie biznesu na bazie innowacji. Tym powinny się zajmować wyspecjalizowani menedżerowie, posiadający dostęp do odpowiednich środków i należytą wiedzę o funkcjonowaniu krajowego i międzynarodowego rynku innowacji.

W zamierzeniu ministerstwa jednostkami zajmującymi się transferem innowacji miały być centra transferu technologii, które obecnie znajdują się przy niemal każdej uczelni technicznej. Niestety przynajmniej z moich obserwacji wynika, że wspomniane centra zajmują się transferem innowacji co najwyżej w marginalnym zakresie i to zaledwie na rynku krajowym. Zamiast komercjalizacją innowacji centra transferu technologii zajmują się głównie konsumowaniem funduszy unijnych między innymi poprzez administrowanie projektami programów operacyjnych, czyli *de facto* kopiowaniem zadań księgowych, należących do pionu kwestury. Sądzę, że dla oceny skuteczności funkcjonowania przyuczelnianych centrów transferu technologii pożyteczne byłoby sporządzenie listy pomyslnie skomercjalizowanych innowacji. *Nota bene* nie słyszałem, aby podobnego typu lista kiedykolwiek powstała. Podjęcie się zadań biurokratycznych jest o wiele prostsze od transferu technologii i zdaje się być dla tych jednostek zarazem ekonomicznie bardziej pożyteczne z uwagi na ciągle jeszcze szeroki strumień finansowania funduszy unijnych. Zatem znaczna część środków przeznaczonych na innowacje jest tak naprawdę pożytkowana na systematycznie zwiększaną biurokrację towarzyszącą innowacjom. Co więcej, w mojej opinii, nasz narodowy wkład w „innowacje biurokratyczne” jest większy aniżeli wkład w opracowywanie innowacji technicznych.

Uważam, że samo przeznaczenie nawet znacznych środków finansowych nie podniesie poziomu innowacyjności. Potrzebne są jednoczesne zmiany strukturalne, poprawiające efektywność wydawania tych środków.

Kończąc moją wypowiedź, pozwolę sobie w kilku zdaniach ustosunkować się do powszechnie znanych i zarazem niewesołych informacji, że polskie uniwersytety w międzynarodowych rankingach uczelni wyższych wypadają słabo. Z zaniepokojeniem przyjąłem opinię, wyrażoną przez kilku moich znakomitych przedmówców, że nie powinniśmy się zbytnio przejmować faktem niskich notowań krajowych uczelni w światowych rankingach, ponieważ kryteria oceny przyjęte przez te rankingi są dla nas niekorzystne. Wniosek z tych wypowiedzi jest taki, że to raczej międzynarodowe rankingi powinny się poprawić, a nie polskie uczelnie. Szanowni państwo, obawiam się, że tego typu opinia to aprobata dla znanej metody stłuczenia termometru jako lekarstwa na gorączkę. Proponuję przeprowadzenie eksperymentu myślowego: jakie kryteria oceny jednostek naukowych pozwoliłyby zająć naszym uczelniom czołowe miejsca w międzynarodowych rankingach szkół wyższych? Dziękuję za uwagę.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję i uprzejmie proszę o zachowanie dyscypliny czasowej. Jest mi naprawdę niezręcznie państwu przerywać. Bardzo proszę o zabranie głosu panią dr Marię Sapor.

WICEPRZEWODNICZĄCA KRAJOWEJ SEKCJI NAUKI NSZZ  
„SOLIDARNOŚĆ” DR INŻ. MARIA SAPOR

Reprezentuję Krajową Sekcję Nauki. Chcąc skrócić swoją wypowiedź, nie będę już tu mówiła o zbyt niskich środkach zarówno w zakresie szkolnictwa wyższego, jak i nauki. Chciałabym skierować swoją wypowiedź na kwestię sposobu dystrybucji tych środków.

Jak wiemy, szkolnictwo wyższe, uczelnie publiczne finansowane są według algorytmu. Ten algorytm funkcjonuje już od dawna. Wiele było dyskusji i w zasadzie można powiedzieć, że ten algorytm zaczyna nie zdawać egzaminu. Krajowa Sekcja Nauki w 2008 r. skierowała do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego prośbę o powołanie zespołu do spraw algorytmu. Taki zespół miał zostać powołany. Dzisiaj mamy rok 2013 i nic się nie dzieje. Jak wiemy, od tego roku w algorytmie została tylko obniżona stała przeniesienia i dokonano kilku drobnych zmian kosmetycznych. Zwracam się do przedstawicieli ministerstwa, żeby jednak rozpocząć prace nad nowym systemem dystrybucji tych środków, ponieważ – tak jak wskazywali referenci w pierwszej części konferencji – dopasowujemy programy kształcenia i jakość kształcenia do rynku pracy, natomiast nic nie mówimy o sposobie dystrybucji środków.

W zakresie finansowania nauki chcielibyśmy zwrócić uwagę na fakt, że brak jest zasadniczego wsparcia nauki przez sektor prywatny. W ubiegłym tygodniu Krajowa Sekcja Nauki zorganizowała spotkanie z przedstawicielami małego i średniego biznesu. Okazuje się, że istnieją poważne przeszkody prawne, które nie zachęcają tych podmiotów do wsparcia finansowego nauki, a przez to do podniesienia pozycji Polski w zakresie innowacyjności.

Natomiast dwa kanały dystrybucji środków z budżetu państwa, również z Unii Europejskiej, czyli Naukowe Centrum Badań i Rozwoju i Narodowe Centrum Nauki, wymagałyby pewnych modyfikacji. Do nas, jako związku zawodowego, napływa coraz więcej głosów, że dystrybucja tych środków nie jest właściwa, ponieważ nie jest problemem rozdanie tych pieniędzy, lecz problemem jest to, co uzyskujemy za te przeznaczone na badania pieniądze. Jak wspomniał prof. Woźnicki, mamy deficyt ewaluacji efektów uzyskanych w ramach różnych projektów. To rzutuje m.in. na fakt, że nasza pozycja, pozycja Polski w zakresie innowacyjnej gospodarki z roku na rok spada.

Podsumowując moją krótką wypowiedź i nawiązując do tematu dzisiejszej konferencji, chcę stwierdzić, że wyzwaniem na przyszłość powinno być podniesienie – jak wskazywało wielu przedmówców – poziomu finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, ale także zmianie powinien ulec sposób dystrybucji tych środków, aby dawały wymierne efekty w postaci wzrostu gospodarczego w Polsce. Nie możemy sobie pozwolić na dalsze marnowanie tych środków, o czym też była tutaj mowa, na tę całą otoczkę biurokratyczną, na utrzymanie molocha biurokratycznego i urzędniczego. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA**

Dziękuję bardzo. Proszę o zabranie głosu pana prof. Edwarda Malca.

**PRZEWODNICZĄCY KRAJOWEJ SEKCJI NAUKI NSZZ „SOLIDARNOŚĆ”  
PROF. DR HAB. EDWARD MALEC**

Jest taka miara, która się nazywa Produktem Krajowym Brutto, czyli PKB. Nakłady na naukę i szkolnictwo wyższe liczone w tej mierze spadły o ok. 20% w ciągu ostatnich siedmiu czy ośmiu lat. Doświadczamy i pewnie będziemy dalej doświadczać swoistej biegunki legislacyjnej. Jest to, krótko mówiąc, dość niewesoła sytuacja i chciałbym państwu przedstawić pewien scenariusz wyjścia z tej sytuacji.

Oprę się na analizie, którą tu przeprowadził prof. Wróblewski. Przyjmijmy przez najbliższe 2,5 minuty, że rankingi akademickie, naukowe przynoszą coś na kształt obiektywnej informacji o tym, jak jest naprawdę. Poniżej zamieszczono tabelę przedstawiającą wyniki dwóch rankingów. Jeden to ranking szanghajski (ARWU), którego prof. Wróblewski nie lubi, drugi to ranking QS – swego rodzaju mutacja rankingu utworzonego kiedyś przez londyński „Times”. To ranking uniwersytetów. Dwa najlepsze nasze uniwersytety plasują się mniej więcej w czwartej setce, aczkolwiek trzeba odnotować, że w roku 2008 Uniwersytet Jagielloński znajdował się w trzeciej setce, co prawda na końcu, ale jednak.

|    | <b>2006<br/>(ARWU)</b> | <b>2008<br/>(QS)</b> | <b>2013<br/>(ARWU)</b> | <b>2013<br/>(QS)</b> |
|----|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| UJ | 301–400                | 300!                 | 301–400                | 376                  |
| UW | 301–400                | 342                  | 301–400                | 338                  |

Chciałbym poszukać wzorów do scenariusza wyjścia z tego kryzysu, w którym jesteśmy, opartego na naszych krajowych wzorach. Otóż pan prof. Wróblewski podkreślał, że fizyka jest najlepszą dyscypliną, a dwa najlepsze wydziały fizyki to właśnie wydziały Uniwersytetu Warszawskiego i Jagiellońskiego. Mieszczą się one z grubsza wśród 200 najlepszych wydziałów fizyki na świecie. Popatrzmy, jakie są cechy charakterystyczne tych dwóch wydziałów? Po pierwsze, w zasadzie jednoetatowość. Praca na więcej niż jednym etacie jest to zjawisko szczerunkowe i zanikające, to mniej niż 10% profesorów i to dodatkowo na ułamku etatu ewentualnie. Po drugie, nie ma w zasadzie studiów zaocznych albo wieczorowych. Pojawiały się one, ale potem zniknęły, więc w zasadzie ich nie ma. Nie ma też godzin nadliczbowych. Jest łagodny przymus emerytalny, w wieku lat 71 profesorowie odchodzą na emeryturę. Jest to więc zwykle 70 lat plus rok na łagodne przejście w stan emerytalny.

Gdyby spróbować te cechy charakterystyczne dla tych dwóch najlepszych wydziałów fizyki narzucić wszystkim wydziałom wszystkich dyscyplin, musielibyśmy narzucić np. jednoetatowość. Można to zrobić w sposób, który będzie akceptowalny, jeśli podwyżki płac będą celowane w tych pracownikach, którzy zdeklarują, że nie będą pracować poza macierzystą uczelnią. Trzeba by wyprowadzić studia wieczorowe i zaoczne z uczelni publicznych. Oczywiście, że uczelnie publiczne stracą wówczas znaczne środki finansowe, ale można je zrekompensować, powstrzymując dotacje na fundusz stypendialny dla uczelni prywatnych. Zyskujemy wtedy dwa cele – usuwamy coś, co jednak powstrzymuje rozwój uczelni publicznych, a z drugiej strony tworzymy swego rodzaju niszę dla uczelni niepublicznych, które mogą wtedy planować swoje działania w kierunku określonej populacji potencjalnych studentów. Można zakazać pracy nauczycielom ponad ustalony wymiar pracy – jest tu parę możliwości. Inne rozwiązania – przymus emerytalny (połączony ze stanem spoczynku dla profesorów), ograniczenie biurokracji, wyzwolenie z niewoli bolońskiej, z tego niewolniczego poddaństwa przepisom narzucanym od góry, radykalne zwiększenie funduszy na badania naukowe, bo wyzwolona energia profesorów powinna mieć się gdzie wyładować. Na końcu mamy radykalny odwrót od większej części reform przeprowadzonych w latach 2005–2011.

Jeszcze jedno zdanie. Jestem przewodniczącym Krajowej Sekcji Nauki. Nakreśliłem pewien scenariusz, który jest w części kontrowersyjny. Zachęcam więc czynniki polityczne do wszczęcia negocjacji z Krajową Sekcją Nauki. Dziękuję bardzo.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję, panie profesorze, także za dyscyplinę. Proszę bardzo panią prof. Ewę Agnieszkę Lekką-Kowalik.

PROREKTOR KATOLICKIEGO UNIwersYTETU LUBELSKIEGO  
JANA PAWŁA II DR HAB. EWA AGNIESZKA LEKKA-KOWALIK

Pani Minister, Szanowni Państwo. Reprezentuję Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Chcę, by w mojej wypowiedzi wybrzmiał wątek, który się w dyskusji pojawiał, ale chyba nie był wystarczająco dostrzeżony. Mówiliśmy o mechanizmach finansowania, o legislacji i innych tego typu rzeczach. To jest sfera zewnętrzna uniwersytetu. Będę mówiła o uniwersytetach, bo takie mam doświadczenie.

Moja pierwsza teza brzmi: to wszystko ma przekład na relacje wewnątrz uniwersytetu, na wartości, na których my – akademicy – i nasi studenci budujemy swoje działania. Na końcu wszystkich strategii, opcji legislacyjnych i mechanizmów finansowania mamy profesora, który staje przed studentem, i badacza, który pracuje czy to w bibliotece, czy to w laboratorium. Nie jest więc obojętne, w jakim kierunku te relacje są kształtowane. Chcę wskazać na kilka zjawisk – choć nie będę mówić o ich przyczynach – które wydają się skutkiem rozmaitych posunięć w owej sferze wewnętrznej uniwersytetu.

Po pierwsze, następuje erozja relacji mistrz–uczeń na rzecz relacji klient–usługodawca, a to są zupełnie różne relacje, inaczej kształtujące nasze działania. Przykładem niech będzie choćby to, że mistrz jest gotów do poświęcenia na rzecz ucznia, a usługodawca pracuje tyle, za ile mu zapłacono. Po drugie, nastawienie na szybkie robienie stopni, na dużą liczbę artykułów, na konieczność zdobywania grantów obwarowanych setkami przepisów co do sposobu wydawania pieniędzy i rozliczania się, to przekłada się na strach przed podejmowaniem tematów i stawianiem odważnych hipotez mogących przynieść faktyczny przełom poznawczy, bo wtedy rośnie groźba poniesienia klęski badawczej. Nie jest to problem wymyślony. Dysponuję publikacjami amerykańskimi i angielskimi, gdzie to zostało stwierdzone. Po trzecie, w środowisku naukowym następuje erozja standardów etycznych i wartości akademickich. Nie przez przypadek mamy co chwila plagiaty, narzekania studentów, że na egzaminach pytają, publikowanie artykułów o niemal niezmienionej treści choć zmienionej formie itp. Sygnałem, że kwestia jest poważna może być fakt powstawania kolejnych podręczników i komitetów etyki w nauce oraz tworzenie coraz dłuższych list wykroczeń przeciwko rzetelności naukowej. Po czwarte, wycofanie się uniwersytetu z pełnienia funkcji pozainstrumentalnych.

Pan minister wspomniał o czymś, co mnie bardzo ucieszyło, bo uniwersytet to także instrument transmisji pewnych postaw, zachowań, kultury dyskusji itd. Obecnie uniwersytet przestaje być środowiskiem, z którego czerpane są wzorce. Wobec tego moja druga teza brzmi: na naszych oczach, choć zostaje nazwa „uniwersytet”, zmienia się natura uniwersytetu. To jest już inna instytucja – albo za chwilę będzie. Można to dostrzec, analizując terminologię, którą opisujemy uniwersytet: produkcja wiedzy, świadczenie usług edukacyjnych. Kiedyś mówiliśmy

„uczony”, potem „naukowiec”, kiedy ja byłam przyjmowana do pracy, zostałam przyjęta jako pracownik naukowo-dydaktyczny, a teraz jest już personel naukowo-dydaktyczny. Ta zmiana terminologii sygnalizuje zmianę istoty. Uniwersytet przestaje być tym, czym był.

Oto wobec tego mój postulat – zanim przygotowujemy środki finansowe, legislację i inne zewnętrzne wobec uniwersytetu mechanizmy, postawmy pytanie nie o diagnozę, jak jest, lecz o to, czym powinna być edukacja na poziomie wyższym, czym powinien być uniwersytet. Niech to wybrzmi, bo zapewne w tej materii mamy pewną intuicję i doświadczenie. Co więcej, Polska ma piękną tradycję refleksji na ten temat. Wspomniany był już prof. Kotarbiński, ale jest też znakomity tekst prof. Tadeusza Czeżowskiego o istocie uniwersytetu, są znakomite teksty prof. Kazimierza Twardowskiego. Mamy do czego sięgnąć, a to są pytania, które powinny wyznaczyć nasze długofalowe strategie. Dziękuję bardzo.

#### WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA

Dziękuję bardzo, pani profesor. Proszę, pan prof. Jerzy Żyżyński.

#### CZŁONEK KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO PROF. DR HAB. JERZY ŻYŻYŃSKI

Dziękuję bardzo. Powiedziałbym o dwóch kłękach, z którymi mamy do czynienia. Jedna z nich to kłeska biurokracji. Otóż nasza nauka i szkolnictwo wyższe zostały poddane niewyobrażalnej presji biurokracji, regulacji, które są kompletnie niepotrzebne. Powiedziałbym: zostawcie naukę naukowcom.

Jednym z objawów tej biurokracji jest uniwersytetomania. Jak powiedział prof. Wróblewski, kiedyś podzielono uniwersytety i skutki tego są takie, że rzeczywiście w rankingach wypadamy gorzej, bo są to rozbite uczelnie wyższe na kilka oddzielnych uczelni. Teraz przekształcono niektóre akademie w uniwersytety, z całym szacunkiem dla moich kolegów np. z uniwersytetów ekonomicznych, ale przecież istotą uniwersytetu jest uniwersalność. Uniwersytet obejmuje różne uniwersalne kierunki wiedzy, zarówno japonistykę, gdzie może być pięciu studentów, jak i prawo, gdzie może być kilkuset studentów. Nie można powiedzieć, że profesor japonistyki jest gorszy od profesora prawa, który ma kilkuset studentów. Są to uzupełniające się, potrzebne kierunki, które muszą funkcjonować na uniwersytecie, bo to jest istotą uniwersalności.

Była tu mowa o wykładowcach. Są zarówno naukowcy twórczy, jak i wykładowcy, którzy są świetnymi dydaktykami. Dla wszystkich jest miejsce, muszą być dobrze wynagrodzeni.



Drugi przejaw tej biurokratyzacji to punktowania, wskaźnikowania, jakieś KRK itd. To też nieszczęście naszej nauki. Od tego trzeba odejść. To jest bardzo złe, bardzo szkodliwe zjawisko. Jeszcze raz powtarzam: zostawcie naukę naukowcom. My wiemy, czego mamy uczyć, nie są nam potrzebne żadne krajowe ramy kształcenia ani sylabusy, z tymi niektórymi nonsensownymi elementami, jak np. efekty kształcenia. Przecież my wiemy, jakie mają być efekty kształcenia, musimy studentowi dostarczyć pewnej wiedzy. Ta wiedza się zmienia, nie można tego ująć w żadne ramy biurokratyczne.

Trzeci element to niestety finanse. Oczywiście, są ograniczenia budżetowe, my to doskonale rozumiemy, tylko zależy, na jakim poziomie te ograniczenia budżetowe zostaną zbudowane. Tutaj była mowa o produkcie krajowym brutto. W krajach Europy Zachodniej, jak wiemy, PKB jest mniej więcej dwa razy wyższy na głowę niż w Polsce, a wynagrodzenia mamy 4–6 razy niższe niż w tamtych krajach. Nakłady też mamy nawet kilkakrotnie niższe. To trzeba zmienić. Jeżeli kierunek rozwoju jest uzależniony od nakładów na naukę, jeśli chcemy mieć efekty, musi być finansowanie. To nie jest tylko ekonomia, to jest też kwestia menedżeryzmu. Gdyby ktoś miał zbudować drogę, co kosztuje np. 100 mln zł, a dostanie na to 20 mln zł, to drogi nie zbuduje. Aby mieć efekty, musi być finansowanie na odpowiednim progowym poziomie.

Są to takie trzy obszary. Płace muszą być na poziomie godnym pracy naukowca, bo młodzi naukowcy nie mogą dostawać wynagrodzenia na poziomie najniższej krajowej. Do tego to się sprowadza – do najniższej płacy krajowej. To powinna być przynajmniej średnia krajowa dla młodego naukowca rozpoczynającego karierę naukową. Później kolejne progi awansu powinny dawać odpowiednio wyższe wynagrodzenia. Dalej, badania naukowe, publikacje i wreszcie konferencje. Młodzi ludzie, zwłaszcza oni, nie jeżdżą często na konferencje naukowe, ale dotyczy to też dojrzałych naukowców, bo ich po prostu nie stać. Spotkałem się z taką opinią, że nie stać ich na wyjazd na konferencję. Środki przydzielane są w sposób niewłaściwy. Każdy naukowiec, który by chciał i ma coś do zaoferowania, powinien mieć szansę wyjazdu na konferencję naukową, jak też na wydawanie publikacji, bo tu też są ograniczenia finansowe. Nie będę przedłużał, dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA**

Dziękuję bardzo, panie profesorze. Proszę o zabranie głosu pana dr. Krzysztofa Pawłowskiego.

PREZYDENT WYŻSZEJ SZKOŁY BIZNESU – NATIONAL-LOUIS  
UNIVERSITY, WICEPRZEWODNICZĄCY ZESPOŁU W POLSKIM ZWIĄZKU  
PRACODAWCÓW PRYWATNYCH LEWIATAN  
DR KRZYSZTOF PAWŁOWSKI,

Zacznę od pytań do pana ministra Ratajczaka. Po pierwsze, czy były lub będą prowadzone badania efektywności zużytych środków, tych umownie 20 mld zł, przeznaczonych na szkolnictwo wyższe i wzrost innowacyjności? Do tej pory nigdzie nie spotkałem żadnych informacji na ten temat. Dla mnie byłoby niezwykle interesujące, jaka część z tych środków poszła na mury, a jaka część na efektywne kupno aparatury badawczej czy wręcz uruchomienie nowych zespołów badawczych? To pierwsze pytanie.

Drugie pytanie: co się dzieje z rozporządzeniem w sprawie dotacji na studia stacjonarne dla uczelni niepublicznych? To słynne art. 94 i 95 ustawy. Od razu chcę podziękować panu prof. Woźnickiemu za umieszczenie tej sprawy pośród 12 spraw negatywnie ocenionych w perspektywie ostatnich 12 lat.

Chcę też podziękować panu prof. Wróblewskiemu, który w gruncie rzeczy odpowiedział, co trzeba zrobić w Polsce, żeby stworzyć uniwersytet badawczy, który będzie bardzo wysoko w klasyfikacji, w rankingach. Trzeba mianowicie połączyć uczelnie publiczne do takiego stopnia, żeby uzyskać autentyczny uniwersalizm oferty. To, co zepsuli komuniści kilkadziesiąt lat temu, po prostu trzeba przywrócić, wrócić do normalności. To byłby faktyczny powrót do normalności. Pan profesor nie powiedział jeszcze o jednym źródle, niezwykle cennym z naukowego punktu widzenia. Przejrzałem klasyfikację punktową, pomijając to, czy te punkty są doskonałym odzwierciedleniem rzeczywistości, jeżeli chodzi o kategorię przyznawaną jednostkom badawczym. Prawie w każdej dziedzinie nauki na samej górze są instytuty Polskiej Akademii Nauk. Polska Akademia Nauk jest też wytworem systemu stalinowskiego, bo nawet nie socjalistycznego.

To jest rzeczywiście jedna z dróg, ale wymagałaby ona aktywnej działalności ministerstwa, aktywnej działalności naszego rządu. Wreszcie wymagałaby zawieszenia co najmniej na jakiś czas autonomii akademickiej. Gorąco zachęcam Komisję, żeby zdołała się odważyć zwołać specjalną konferencję na temat autonomii akademickiej, żądając od ministerstwa wykazania efektów pozytywnych i negatywnych działania autonomii akademickiej w ostatnich 23 latach. Nie spotkałem się z jakimikolwiek badaniami na ten temat. Wiem, że to jest temat tabu. Mnie stać na to, żeby mówić o tym. Uważam, że autonomia akademicka przede wszystkim ogranicza innowacyjność środowiska akademickiego i praktycznie rzecz biorąc blokuje konkurencyjność wewnątrz środowiska. Bez uruchomienia konkurencyjności nie będzie działań projałkościowych. Koniec, kropka.

Dziękuję.

## WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA:

Bardzo dziękuję. Proszę, pan prof. Łukasz Andrzej Turski.

### PROF. DR HAB. ŁUKASZ ANDRZEJ TURSKI, CENTRUM FIZYKI TEORETYCZNEJ PAN, CENTRUM NAUKI KOPERNIK

Jonasz Kofta powiedział kiedyś, że jak ktoś długo milczy, to ma taką żarłoczność, żeby mówić, więc zajmę państwu trochę czasu. Zacznę, że nie bardzo wiem, po co się tutaj dzisiaj spotkaliśmy. Wysłuchaliśmy bardzo ciekawych referatów, a potem zaczęła się typowa sesja biadoleń polskich – że nie ma pieniędzy itp. Chciałbym państwu powiedzieć, że głównym problemem polskiego szkolnictwa wyższego i badań naukowych w ogóle nie jest to, o czym państwo mówią. Problemem jest to, że państwo nie mówią o studentach i o dzieciach.

Tak się składa, że mogę mówić w imieniu wielkiego eksperymentu dydaktycznego, który został przeprowadzony i trwa w Polsce, tj. eksperymentu pod nazwą Centrum Nauki Kopernik i jego dodatkowe działania, np. pikniki naukowe. Za rozwiązaniami, które proponujemy, zagłosowało swoimi nogami i własnymi pieniędzmi przeszło cztery miliony ludzi. To więcej niż głosuje na większość partii politycznych w Polsce, których przedstawiciele zasiadają w tym budynku.

Jednym z podstawowych błędów polskiej organizacji nauki i szkolnictwa jest rozdzielenie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pan minister Ratajczak był uprzejmy mówić o tym, że nie mamy co liczyć na to, żeby studenci z dalekich krajów masowo zjawili się na naszych uczelniach. To jest w pewnym sensie trywialne, bo trudno znaleźć Chińczyka, który mając szanse wyjechania z kraju, żeby się uczyć, przyjechałby nad Wisłę, a nie nad Potomak. Musiałaby to być osoba, która nie rozumie, o co chodzi, a chyba na takich studentach na naszych uczelniach nam nie zależy. My musimy zrozumieć, że na nasze polskie uczelnie przyjdą polskie dzieci. Przyszłość polskich uczelni wyższych – państwo posłowie, profesorowie, rektorzy, dziekani – zaczyna się w przedszkolu i szkole podstawowej. Jeżeli mamy prowadzić poważną dyskusję na temat tego, jak można by poprawić nasze szkolnictwo wyższe, to musimy zrozumieć, że trzeba zacząć od rozmowy o polskiej szkole powszechnej. Polska szkoła powszechna, wbrew powszechnym opiniom, wbrew pozorom i różnym dyrdymałom, które wyczytuję w prasie, wcale nie jest taka zła. Jest taka sama jak szkoła na całym świecie. Szkoła powszechna na całym świecie też się spóźniła w stosunku do rozwoju cywilizacji, bardzo podobnie jak spóźniły się uniwersytety.

Mija ok. 12,5% XXI wieku, a w wystąpieniach, które do tej pory mieliśmy, nikt nie zwrócił uwagi na to, że świat w ciągu ostatnich 12 lat, cywilizacja świata kompletnie się zmieniła. To

jest zupełnie inny świat i dzieci, które będą przychodzić na uczelnie wyższe, czyli do państwa, a z którymi ja spotykam się od kilkunastu lat na co dzień – w tym sensie chyba jestem tu jedynym przedstawicielem szkoły powszechnej – to są zupełnie inne dzieci niż osoby, o których państwo mówi. Dyskusja na temat tego, jak zorganizować szkolnictwo wyższe, czy mamy mieć habilitacje czy doktoraty, jest w ogóle nieważna w porównaniu z tym, że uniwersytety muszą się przygotować do tego, jak kształcić ludzi, którzy wyrosli w innej cywilizacji, dla których podczas tych 12 lat uległy zmianie wszystkie podstawowe pojęcia socjologiczne.

To tylko hasłowe powiedzenie, jak zmieniła się struktura społeczna młodzieży, a my debatujemy o tym, czy może ona np. studiować na dwóch kierunkach. To jest dziewiętnastowieczne spojrzenie. Padają propozycje, żeby uniwersytety wróciły do humboldtowskiego, dziewiętnastowiecznego modelu. To jest kompletnie archaiczny sposób myślenia o świecie. Nie ma nic wspólnego z tą przyszłością, która jest tuż tuż. Wygląda na to, iż nie rozumiemy, że aby poważnie rozmawiać o zmianach szkolnictwa wyższego, to musimy zacząć zmiany od przedszkola. Musimy pomyśleć, jak przebudować cały system edukacji, jak uniknąć zupełnie aberracyjnej intelektualnie debaty o sześciolatkach idących do szkoły, pełnego panoptikum parady trzeciorzędnych aktorów z pieskami i dziećmi tłumaczącymi, że im dzieci zamęczą w szkole, bo pisuary nie nadążają za rozwojem dziecka i dlatego nie można wysłać sześciolatków do szkoły itd. Jeżeli nie zrozumiemy tego, co jest podstawą, od czego mamy zacząć naszą reformę, to takie spotkania komisji sejmowych czy senackich, rad wydziałów, senatów uniwersyteckich, komisji nauki tych czy innych związków zawodowych są całkowitą stratą czasu.

Mamy zacząć rozmawiać o reformie szkolnictwa wyższego, więc zaczynamy od tego, w jaki sposób przygotować nasze polskie dzieci do chodzenia na polskie uniwersytety. To się zaczyna *de facto* zaraz na izbie porodowej. Zapraszam państwa, abyście przyszli, choć nie wpuścimy was tam, ale możecie wziąć lornetkę i przyjrzeć się, jak zachowują się, uczą się dzieci pięcioletnie w galerii Bzzz! w „Koperniku”. Jeśli mielibyście chwilę czasu, szanowni państwo, i pojechalibyście zobaczyć trzysta kilkadziesiąt klubów młodego odkrywcy istniejących w małych miejscowościach w Polsce, gdybyście stali na mrozie w kolejce z 400–500 dziećmiakami w Mielcu, żeby zobaczyć naszą wystawę objazdową, dowiedzielibyście się, ile dzieciaków korzysta ze spolszczonej wersji Akademii Khana, internetowego silnika edukacyjnego działającego bez oczekiwania na „ebookowanie kraju”, to może wtedy zrozumielibyście, jak należy tę reformę edukacyjną przeprowadzić.

Jeżeli Polska nie zacznie prawdziwej reformy edukacyjnej, to na własne życzenie wysiądziemy z pociągu rozwoju cywilizacji światowej i Marszałek z tych pomników, które mu ciągle stawiamy, pogrozi nam któregoś dnia srogo palcem. Wtedy będzie nam, jak mówił Jonasz Kofta, łyso. Dziękuję.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję, panie profesorze. Proszę o zabranie głosu pana prof. Artura Świergiela.

PRZEWODNICZĄCY AKADEMICKIEGO KLUBU OBYWATELSKIEGO  
IM. PREZYDENTA LECHA KACZYŃSKIEGO W WARSZAWIE  
PROF. DR HAB. ARTUR ŚWIERGIEL

Proszę państwa, jestem neurobiologiem, zajmuję się funkcjonowaniem najbardziej skomplikowanego istniejącego systemu – mózgu. Staram się określić, w jaki sposób i co wpływa na nasze zachowanie, co o nim decyduje. Zajmuję się również transferem technologii, a w wolnych chwilach jestem przewodniczącym Akademickiego Klubu Obywatelskiego im. Prezydenta Lecha Kaczyńskiego w Warszawie.

O ile głosy w dyskusji były bardzo interesujące, o tyle muszę powiedzieć, że jestem bardzo rozczarowany wystąpieniami prelegentów. Być może moje rozczarowanie tłumaczy, dlaczego sytuacja w nauce i szkolnictwie wyższym jest taka jaka jest. W tytule konferencji znalazły się wyzwania współczesności. Co oznacza: wyzwania współczesności? Nauka i szkolnictwo wyższe jest jak las, a właściwie może jak park krajobrazowy. Sadzimy, kultywujemy, rośnie to przez lata, dziesiątki, nawet setki lat. Bez permanentnego przycinania, zmieniania planu i ciągłej zmiany idei parku. Zakładamy park francuski to jest to park francuski, jak krajobrazowy to krajobrazowy, a jak angielski to angielski. Nie można co 15 lat tego parku zmieniać, bo nic nam tam nie wyrośnie.

Czemu to nie jest konferencja pt. „Wyzwania przyszłości”? Dlaczego nie dyskutujemy o przyszłości, o tym, co powiedział mój przedmówca? Kiedy powróciłem po 25 latach do Polski, a pracowałem na najlepszych uniwersytetach na świecie, to przeżyłem szok, kiedy na radzie wydziałowej i na następnej radzie wydziałowej, i na następnej nigdy, przenigdy nie dyskutowaliśmy problemów studentów. Studenci to wielki problem, to piąte koło u wozu. Wszystko funkcjonowałyby świetnie – dydaktyka, praca naukowa, uniwersytet – gdybyśmy tylko pozbyli się studentów. Najlepiej w ogóle o nich zapomnieć i nie wspominać.

To, o czym dyskutowaliśmy w czasie tej konferencji, co przedstawili prelegenci, to są problemy przeszłości, które były rozwiązywane na mojej Alma Mater – zrobiłem doktorat z psychologii eksperymentalnej na Uniwersytecie w Cambridge – 20–30 lat temu. Jestem profesorem tytularnym we Francji i tam takie sprawy były dyskutowane kilkadziesiąt lat temu. Jedyne interesujące wystąpienie to było wystąpienie dotyczące permanentnej edukacji. Jak przedstawiła to pani, permanentna edukacja, czyli *continuing education*, w Polsce faktycznie nie istnieje.

je. My sobie nie zdajemy sprawy z tego, że należy wykorzystywać potencjał ludzki, cały czas o tym mówimy, natomiast nie korzystamy z kompetencji i umiejętności osób, które mają 50, 60, 70 lat. Kompletnie o nich zapominamy.

Jedno z moich pytań kieruję do pana prof. Woźnickiego. Jak to się dzieje, że mając – jak pan wspomniał – jeden z najlepszych systemów edukacji, a powiedział pan, że jest oceniany na piątym miejscu, jak to się dzieje, że mając tak znakomite projekty i plany takich wspaniałych dróg, nie potrafimy tych dróg wybudować? Coś tu jest nie tak, coś nie funkcjonuje. Mamy doskonały system, zidentyfikowaliśmy problemy, natomiast przez 20 lat nie potrafimy poprawić sytuacji w nauce i szkolnictwie wyższym. Wyjechałem z Polski w 1981 r. i z przykrością stwierdzam, że sytuacja w nauce i szkolnictwie wyższym jest niestety gorsza niż była w tym okresie, kiedy ja studiowałem w Polsce.

Nie poruszyliśmy w ogóle sprawy finansów. Jak wspomniał jeden z moich przedmówców, przy takim finansowaniu, jeżeli na cały dział nauki przeznaczonych jest tyle pieniędzy, ile otrzymuje profesor na małym uniwersytecie w Irlandii czy Holandii, nie możemy mówić o żadnym postępie naukowym.

Nie przedyskutowaliśmy, w ogóle nie wspomnieliśmy, jaka jest rola uczelni publicznych i uczelni prywatnych. Czy w ogóle jest miejsce dla tych uczelni, a może nie ma miejsca dla tych uczelni, może nie są one potrzebne? W obecnej sytuacji mamy pewną liczbę uczelni publicznych, czterokrotnie wyższą liczbę uczelni prywatnych i nie bardzo wiemy, co z tymi uczelniami mamy zrobić.

Na koniec pan prof. Wróblewski powiedział, że celem nauki jest poznanie prawdy. Proszę państwa, czy rzeczywiście naszym celem jest poznanie prawdy? Nie, nikt z państwa nie mówi, że naszym celem jest poznanie prawdy. Sytuacja jest taka, że ci naukowcy, którzy chcą poznać prawdę, zajmują się najważniejszymi problemami biologii, problemami rozrodu, zajmują się badaniami przyczyny jednej z największych katastrof w historii Polski, są sekowani przez swoich kolegów i przez swoich rektorów. Osoby, które chcą się zająć genetycznie zmodyfikowaną żywnością, nie mogą tych badań prowadzić. Osoby, które chcą się zająć energetyką jądrową, nie mogą się swobodnie wypowiadać. Osoby, które chcą się zająć problemami energetyki alternatywnej, gazem łupkowym, nie mogą się na te tematy wypowiadać. Jeżeli rzeczywiście chcemy poznać prawdę, to musimy dążenia do tej prawdy bronić. Wtedy Polska będzie się rozwijać. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Bardzo dziękuję. Proszę, pan prof. Andrzej Pfitzner.

DR HAB. ANDRZEJ PFITZNER, PROF. NADZW. POLITECHNIKI  
WARSZAWSKIEJ

Dziękuję bardzo. Chciałem nawiązać do problemu, o którym mówił kolega z Akademii Górniczo-Hutniczej, a mianowicie do kwestii innowacyjności, dotykając wybiórczo tylko niektórych elementów związanych z kadrami, partnerami przemysłowymi i nakładami finansowymi.

Jeśli chodzi o kadrami, to dla wszystkich jest oczywiste, że kształcenie kreatywnych twórców i twórczych absolwentów jest sprawą zupełnie podstawową. Po wypowiedzi prof. Turskiego mogę właściwie przejść do następnego punktu, dziękując za tę wypowiedź. Dołączę do niej tylko tyle, że kształcenie twórczej, kreatywnej kadry trzeba zacząć od najmłodszych lat. O to też mi chodzi. Wtedy może będziemy mieli mniej kłopotów na studiach, aby poradzić sobie z tym, że studenci nie potrafią rozwiązywać najprostszych problemów. Mają spory zasób wiedzy, tę wiedzę nagraną w mózgu znakomicie odtwarzają, natomiast mają podstawowe problemy z kojarzeniem, rozwiązywaniem problemów. Muszę powiedzieć, jako wieloletni nauczyciel akademicki, że mam poważne kłopoty, aby w warunkach początkowych dać sobie radę, marząc o tym, żeby kształcić kreatywnych absolwentów.

Druga sprawa dotyczy partnera przemysłowego. Nie próbuję tutaj wyczerpać tego tematu. Dotknę tylko niektórych aspektów. Proszę zwrócić uwagę na zestawienia, które są w przedstawionych materiałach. Widać w nich, że brak proinnowacyjnej polityki inwestycyjnej przedsiębiorstw. W stosunku do średniej europejskiej proporcjonalnie chyba pięć razy mniej środków jest przeznaczanych na cele innowacyjne w inwestycjach. To ma swoje przyczyny. Nie chcę wyręczać fachowców z tej dziedziny w analizie tych przyczyn, natomiast mam skojarzenia z jakością polityki gospodarczej państwa, z problemem z dostrzeżeniem wizji prorozwojowej polityki gospodarczej.

Warto też przypomnieć, że w krajach rozwiniętych struktura nakładów na naukę, z budżetu i środków niepublicznych, jest mniej więcej pół na pół. Jednak przytaczając te statystyki, zapomina się o tym, że *gros* środków przeznaczanych na naukę ze środków niepublicznych, są to własne nakłady w zapleczeniach badawczo-rozwojowych przemysłu. To nie są pieniądze kierowane do instytucji naukowych, na uniwersytety itd. W związku z tym trzeba pamiętać, że państwa w tym zakresie przemysł nie wyręczy. Tutaj powiązania są pośrednie, a nie bezpośrednie.

Wreszcie struktura wydatków czy też rodzaj konkursów, jakie są ogłaszane. Mianowicie, projekty najbardziej innowacyjne z krótką perspektywą wdrożenia są to projekty pomiędzy badaniami podstawowymi a wdrożeniami. Przez długi czas była luka, jeśli chodzi o ogłaszanie konkursów, które trafiłyby w to miejsce, które pozwalałyby finansować projekty, które są projektami wysokiego ryzyka, projekty, których czas realizacji jest dłuższy niż trzy lata, projekty,

w których nie ma jeszcze w pełni dojrzałego partnera przemysłowego. W zeszłym roku pojawiła się szansa, Naukowe Centrum Badań i Rozwoju ogłosiło konkurs badań podstawowych. To jest ruch w dobrą stronę, natomiast są poważne obawy, co dalej z tym będzie. Informacje na ten temat są niepokojące. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Dziękuję bardzo, panie profesorze. Proszę o zabranie głosu pana prof. Wojciecha Dominika.

**PROF. DR HAB. WOJCIECH DOMINIK, UNIWERSYTET WARSZAWSKI**

Jestem prostym fizykiem, reprezentuję wyłącznie siebie, jako autora artykułu, który otwiera ten numer „Studiów BAS” i który dotyczy związków środowiska akademickiego i otoczenia gospodarczego.

Słów kilka komentarza opartego na tym tekście, do lektury którego państwa zachęcam. Jeżeli mówimy o nauce na świecie, to – jak powiedział pan minister – nauka jest źródłem innowacyjności. Tak jest, ale na świecie nauka, na co wskazał mój przedmówca, uprawiana jest nie tylko w ośrodkach akademickich i publicznych instytutach badawczych, ale większość składników szeroko pojętej nauki uprawiana jest w przemysłowych ośrodkach badawczych. W Polsce mamy niestety tę wadę, że kiedy mówimy o pewnych rozwiązaniach dla nauki, które mają sprzyjać innowacyjności, myślimy bardzo wąsko, powielając kalkę brukselską, której doktryna stara się wykorzystać dodatkowo środowisko akademickie do zwiększenia strumienia innowacyjności w gospodarce. My, jako społeczeństwo, którego emanacją są głosy w polityce i w mediach, w domyśle zobowiązujemy profesorów i uczelnie, aby zbudowali innowacyjną gospodarkę, posiłkując się modelem europejskim. Przykładamy pewne rozwiązania i kryteria do struktury badań i rozwoju, która jest patologiczna w kontekście europejskim.

W każdym cywilizowanym kraju europejskim dwie trzecie kadry badawczo-rozwojowej jest zatrudnione w przemyśle i działa na rzecz przemysłu. 70–80% środków na prace badawczo-rozwojowe pochodzi z kieszeni przemysłu, ale nie dawane na naukę, lecz wydawane na naukę. W Polsce tego elementu brakuje. U nas jedna trzecia kadr badawczo-rozwojowych, według Eurostatu, jest zatrudniona w przemyśle. Niektórzy twierdzą, że kadry są ukryte z powodu określonego systemu sprawozdawczego i podatkowego. Jeżeli kadry są ukryte, to trzeba zmienić system podatkowy, żeby je odkryć, bo inaczej na podstawie badań Eurostatu inwestor zagraniczny może odnieść wrażenie, że w Polsce jest pustynia badawczo-rozwojowa, że jest niedostatek kadr, które mogłyby służyć działalności badawczo-rozwojowej.



Padło tu pytanie, jakie kryteria wprowadzić do rankingów, żeby Polska znalazła się w rankingach innowacyjności wyżej. Jest np. proste kryterium – oceniać liczbę patentów pochodzących z uczelni. Jeżeli takie kryterium zastosujemy jako kryterium innowacyjności, to Polska jest dwa razy bardziej innowacyjnym krajem niż Niemcy w liczbach bezwzględnych. Większość zgłoszeń patentowych w Polsce pochodzi z uczelni, ale całkowity strumień patentów zgłaszanych w Polsce jest mniejszy niż strumień patentów wychodzących z firmy Robert Bosch GmbH.

Moje stwierdzenie jest takie – żeby właściwie wykorzystać potencjał kadrowy i przestać mówić o innowacyjności, a naprawdę wykorzystywać zasoby dla innowacyjności, to nie możemy zwolnić z odpowiedzialności za innowacyjny rozwój kraju największego przedsiębiorstwa w Polsce, jakim jest Orlen, który nie prowadzi w ogóle prac badawczo-rozwojowych. Ja, jako profesor i wykładowca akademicki, czułbym się bardzo komfortowo, gdybym mógł studentowi powiedzieć, że jeśli nauczy się dobrze termodynamiki przejść fazowych, to ma szansę dostać stanowisko badawcze w laboratorium prywatnym Orlenu. Niestety, mogę mu powiedzieć, że jeśli nauczy się dobrze termodynamiki przejść fazowych, to ma szansę dostać stanowisko badawcze w laboratorium prywatnym w Shell w Huston, co nie sprawia mi dużej satysfakcji.

Mój czas się kończy, chciałbym zwrócić jeszcze uwagę, że odbiegamy strukturą zarówno nakładów na badania, jak i strukturą kadr od standardu europejskiego właściwie wszystkich krajów europejskich, co pokazują liczbowo w tym artykule. Jeżeli mówimy o innowacyjności, to natychmiast pani minister nauki i szkolnictwa wyższego czuje się zobowiązana do zapewnienia lepszych wskaźników, a czemu minister skarbu państwa, minister finansów, nie mówiąc o ministrze infrastruktury – przynajmniej w sferze doktryny – są z tego zobowiązania zwolnieni?

Ostatnia sprawa związana z nowelizacją ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, która nie wiem dlaczego wprowadza nowelizację art. 86 dotyczącego tzw. uwłaszczenia naukowców. Uważam, że ta propozycja jest niedobra, jest dyskryminacyjna i jest obraźliwa. Uzasadnienie jest takie, że jeżeli uwłaszczymy naukowców, to strumień innowacyjności nagle wybuchnie. Oznacza to, że te infantylnie pasibrzuchy mają głowy pełne pomysłów, tylko z chciwości nie chcą ich udostępnić. Jeżeli pozwolimy im napełnić kieszenie, to ujawnią swoje pomysły. Uważam, że to jest obraźliwy argument. To też zapis dyskryminacyjny, ponieważ uwłaszcza tylko niektórych członków środowiska akademickiego, pracowników naukowo-badawczych i pracowników naukowych. A co z całą resztą? Wydaje się, że projektodawca tej nowelizacji zupełnie nie rozumie, jaka jest specyfika prowadzenia prac badawczych, nie rozumie, że są to prace zespołowe, w których uczestniczą też studenci i doktoranci. Sądzę, że wprowadzi to wielki chaos, a zapowiedzi 20% korzyści na uczelni w wyniku transferu są po prostu mirażami. Im większa będzie wartość tego wynalazku, o który pokłóć się wcześniej twórcy, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo, że uczelnia dostanie chociażby złotówkę, dlatego, podając te argumenty, zgłaszam rozważenie wycofania tego zapisu zwanego uwłaszczeniem naukowców. Dziękuję bardzo.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Dziękuję bardzo, panie profesorze. Proszę o zabranie głosu pana prof. dr. hab. inż. Henryka Tylickiego.

PROF. DR HAB. INŻ. HENRYK TYLICKI, PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA  
ZAWODOWA W PILE

Bardzo dziękuję, pani minister. Jestem pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile. W swojej wypowiedzi chciałem nawiązać do referatu pana ministra prof. Ratajczaka, który w założeniach do reformy nauki i szkolnictwa wyższego przedstawił pewne kwestie dotyczące konieczności ewentualnych regulacji i oczywiście ewentualnych deregulacji.

Problem, który chciałbym państwu przedstawić, dotyczy rozwoju naukowego pracowników dydaktycznych w takiej szkole zawodowej jak moja. Jest to bardzo istotny problem, a jego rozwiązanie z jednej strony zaspokaja ambicje pracowników dydaktycznych i ich ewentualne awanse, a z drugiej strony zaspokaja też interes uczelni, ponieważ zapewnia się minimum kadrowe dla poszczególnych kierunków studiów. W związku z tym uczelnia w takiej sytuacji ten rozwój zapewnia poprzez różne formy, także finansowe, np. stypendia, płatności za otwierane przewody doktorskie oraz przewody habilitacyjne, płatności na konferencje itd. Niestety, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie przewidziało w tej sprawie żadnego wsparcia i, nawiązując do stwierdzenia, że jest możliwość jakichś regulacji, bardzo prosiłbym, aby pracownicy ministerstwa i szanowni państwo posłowie rozpatrzyli możliwość regulacji w tym zakresie. Bardzo dziękuję.

WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Dziękuję bardzo, panie profesorze. Proszę, pan dr Sławomir Hinc.

DR SŁAWOMIR HINC, WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGIKI  
I ADMINISTRACJI

Pani Minister, Szanowni Państwo. Nawiązując do wcześniejszych wypowiedzi, uważam, że mówiąc o nauce i szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności, a także patrząc w przyszłość, czasami uciekamy od tego, co jest przyczynkiem do oceny stanu szkolnictwa

wyższego jako takiego. Tutaj nawiązuję do głosów w dyskusji. Kiedy student przychodzi na uczelnie wyższą, to nie jest to człowiek, który – jak *tabula rasa* – da się ukształtować na nowo. Został on ukształtowany na niższych poziomach edukacji w taki, a nie inny sposób. Uważam, że pewne problemy, które wiążą się z poziomem – mówiąc ogólnie – studentów na różnych uczelniach, wynikają z błędów systemowych. Zgodzę się, że szkoły publiczne czy też szkoły powszechne – jak to ujął pan profesor – odpowiadają w dużej mierze na potrzeby, próbują nadążyć za zmianami cywilizacyjnymi, natomiast system i ramy programowe powodują, że sami nauczyciele zdają sobie sprawę, że pewnych wymaganych ram nie są w stanie zrealizować. Jest to rzecz, która pokazuje nam, że problem poziomu studiów wyższych rodzi się już gdzieś na wcześniejszych etapach kształcenia, począwszy od przedszkola, jak to zostało tu powiedziane.

Zawsze powtarzam, że patrząc na system, na zmiany na poziomie systemowym tworzone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, można odnieść wrażenie, że nie wiadomo, czemu ten system ma służyć. Amerykanie – cokolwiek by nie mówić o tym systemie edukacji, który ma swoje wady – mają pewne założenie: kształcą sobie dobrych obywateli, upraszczając temat, bo czas nie pozwala, żeby w to głębiej wnikać. Często zadaję pytanie, czemu ma służyć system, który stworzymy w Polsce, poza tym, że przygotowujemy ludzi do odpowiadania na pytania na egzaminach testowych? Powiem szczerze, choć może zabrzmie to trochę megalomańsko, ale straciłem kilka lat ze swego życiorysu – patrząc przez pryzmat obecnej matury – bo mógłbym ją zdawać już w połowie szkoły średniej. To być może powoduje generalnie zaniżenie poziomu wynikające z przeładowania całego programu.

Mówimy o wzroście, co też padło dziś w wystąpieniach, wskaźnika edukacji. Tyle że ten wskaźnik często paradoksalnie mierzy się nakładami finansowymi ponoszonymi na rzecz owej edukacji. Nikt nie patrzy tak naprawdę, z czego ów fakt wynika. Mianowicie z tego, że dzisiaj te nakłady są konieczne, a mówię to również jako ojciec dzieci chodzących do szkoły podstawowej. Na przykład nie ma przechodniości podręczników z roku na rok, choć w dużej mierze nie zmieniają się one corocznie. Bo zgadzamy się na to, że podręczniki łączą się z ćwiczeniami w tym samym podręczniku. Jeżeli ćwiczenia są zapełnione w podręczniku, to dziecko nie może przejść podręcznika od starszego brata, rodzic musi wyłożyć raz jeszcze środki na zakup tychże podręczników, co powoduje, że wskaźniki ekonomiczne nakładów na kształcenie rosną.

To tyle w sensie spojrzenia całościowego, bo jeżeli komisja sejmowa ma również w swoim zakresie edukację, to rozmawiając w gronie środowiska akademickiego, naukowego i parlamentarzystów, musimy spojrzeć na problem całościowo, począwszy od tego, czym zajmuje się Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Drugi temat dotyczy kwestii, o której mówił pan prof. Wróblewski *à propos* poszukiwania prawdy. Nawiązując do tych wypowiedzi pokazujących pozycję Uniwersytetu Warszawskiego

w rankingach i stwierdzenia, że w okresie międzywojennym w tych murach funkcjonowali nobliści, muszą powiedzieć, że patrząc przez pryzmat dzisiejszych rozwiązań prawnych, które sankcjonują awans zawodowy na gruncie naukowym, czyli zdobywanie tytułów i stopni naukowych, oni w tamtym okresie mieli więcej czasu na to, żeby tej prawdy poszukiwać. Już mówię, z czego to wynika. Jeżeli chodzi o stopień doktora habilitowanego, to dzisiejsze zmiany powodują, że trzeba pisać wszystko i wszędzie, żeby zbierać punkty, co mówię uogólniając i nie wnikając w istotę rzeczy. Paradoksalnie ewolucja wynika z pewnych zmian środowiskowych i te zmiany dzisiaj obwarowane parametryzacją, czyli ilością cytowań i innych podobnych wskaźników, powodują, że już powstały internetowe portale społecznościowe, gdzie młodzi naukowcy wymieniają się swoimi artykułami naukowymi na zasadzie: zacytuj mnie, a ja zacytuję ciebie. Taką ma to wartość, jeżeli chodzi o pewne zmiany, które sobie zafundowaliśmy. Z kolei nasi sąsiedzi zza zachodniej granicy, czyli Niemcy, poszukują młodych, utalentowanych doktorów, mówiąc im, że mają napisać książkę, która będzie bardzo restrykcyjnie recenzowana, ale ta książka jest wyznacznikiem tego, by otrzymać stopień będący odpowiednikiem naszego doktora habilitowanego. W kontekście porozumień międzynarodowych to gwarantuje również awans na naszym gruncie. Niemcy mówią, że to robią po to, aby ten młody naukowiec zajmował się czymś, co jest jego pasją, a tworzył wszystko i o wszystkim tylko po to, żeby zbierać punkty, które zagwarantują mu, że ten awans stanie się jego udziałem. Tyle, jeśli chodzi o drugą kwestię.

Trzecia sprawa i ostatnia. Myślę, że czasami, kiedy mówimy o sytuacji środowiska akademickiego, to patrzymy na stan rzeczy z perspektywy czysto akademickiej, z perspektywy środowiska, które wykłada i te różnorakie uczelnie tworzy. Natomiast czasami brakuje mi spojrzenia przez pryzmat interesu studentów. Nawiążę do tego, co tu powiedziano, a też funkcjonuję gdzieś w strukturach uczelni niepublicznej. Mamy zapisy ustawowe, które zostały uchwalone przez parlament i które dają możliwość dotowania również uczelni niepublicznych, co na poziomie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinno spotkać się z rozporządzeniem, które te procedury uruchomi. Teraz ministerstwo stwierdza, że wybrani przez naród parlamentarzyści popełnili widocznie błąd, bo tych zmian nie wprowadza się w życie. To jest dla mnie kwestia dyskusyjna, ponieważ mówimy o tym z perspektywy uczelni publicznych, że finansowanie nie jest ważne. Ja uważam, że jest ważne, bo jeżeli miałyby być nieważne, to dlaczego niektóre uczelnie publiczne uruchamiają nieograniczony nabór na wybrane kierunki studiów? Jeśli mówimy o elitarności studiów, to chyba jedno z drugim w parze nie idzie. Fundamentem dyskusji jest to, żeby pogodzić interesy różnych środowisk, również uczelni niepublicznych. Wymagajmy, egzekwujmy, bo tego typu rzeczy, patrząc przez pryzmat interesu studenta, powodują, że czasami mówiąc, iż tu może być dofinansowanie, dotacja, a tutaj nie, zakłada się, że to jest obywatel naszego kraju, a ten widocznie nim nie jest, zapewne nie jest płatnikiem podatku w naszym kraju.

To jest rzecz, która wymaga koncentracji uwagi, bo rozumiem, że środowiska związków zawodowych mówią gdzieś, że to uderza w interes pracowników...

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Panie doktorze, ten spór już się odbył. Za chwilę pan minister odniesie się do tej delegacji ustawowej dotyczącej wydania rozporządzenia.

**DR SŁAWOMIR HINC**

Pozwolę sobie w takim razie jeszcze tylko powiedzieć o sprawie liczby pracowników naukowych. W Finlandii jest wielu pracowników naukowych, tylko pamiętajmy o tym, że – jak tu powiedziano – oni nie funkcjonują li tylko na uczelniach. Oni funkcjonują w centrach badawczych, które finansowane są przez wielkie korporacje. My nie stworzymy tego nagle w takim wymiarze, nie nakażemy, żeby tak się działo. Potrzebne są ramy prawne. Jeżeli nie będzie ram prawnych, które ułatwią funkcjonowanie tego typu instytucji, jak to np. miejsce w Skandynawii, to pewnych barier nie przeskoczmy. Dziękuję bardzo.

**WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA  
WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA**

Kończymy dyskusję. Jako ostatni zabierze głos pan Piotr Müller, przedstawiciel Parlamentu Studentów.

**PRZEWODNICZĄCY PARLAMENTU STUDENTÓW RP PIOTR MÜLLER**

Reprezentuję Parlament Studentów, który jest ustawowo reprezentantem wszystkich studentów w kraju, zrzesza wszystkie samorządy studenckie polskich uczelni publicznych i niepublicznych.

Z racji na to, że Parlament Studentów jest często krytykiem działań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, pozwolę sobie na początek nie zgodzić się z bardzo krytycznymi uwagami dotyczącymi krajowych ram kwalifikacji. W naszym przekonaniu krajowe ramy kwalifikacji są właśnie tą szansą, która pozwala chociażby na uznawalność kwalifikacji na poziomie europejskim. Są one również szansą na to, aby zastanowić się, jak mają wyglądać programy studiów i zmieniać je właśnie w ramach autonomii uczelni wyższej, która wcześniej

była ograniczona z racji na to, że kierunki studiów były na centralnej liście krajowej, z ustalonym programem, z niewielką możliwością dostosowywania ich wewnątrz uczelni. Dlatego wśród reform, które były przeprowadzane w ustawie o szkolnictwie wyższym, krajowe ramy kwalifikacji wskazałbym jednak jako pozytywną zmianę.

Możemy się zastanowić, czy nadmiar administracji, biurokracji wokół tego, jak tworzy się krajowe ramy kwalifikacji, nie jest zbyt wielki, natomiast sama idea i uznawalność na poziomie europejskim jest konieczna, żebyśmy w ogóle byli konkurencyjni na rynku europejskim wśród uczelni wyższych. Ta konkurencja jest w dużej mierze ułatwiona dzięki krajowym ramom kwalifikacji. Dlatego też pozwolę sobie nie zgodzić się z przedmówcami, którzy tak radykalnie krytykowali to rozwiązanie, wręcz nawołując, żeby wycofać się z krajowych ram kwalifikacji.

Odniosę się do pozostałych problemów, do liczby studentów i ich poziomu. Nie wiem, czy państwo śledzili rekrutację w tym roku w ramach niżu demograficznego. Na najlepszych uczelniach wyższych w Polsce, na najlepszych uniwersytetach, na studiach stacjonarnych była przeprowadzana dodatkowa rekrutacja. To oznacza, że na te kierunki studiów dostały się wszystkie osoby, które chciały się dostać, jeśli dopełniły formalności, chyba że uczelnia wprowadziła dodatkowy próg, np. 30% wejścia na dany kierunek studiów. Co za tym idzie, na najlepsze uczelnie wyższe dostają się osoby, które zdały maturę. To jest wymóg im stawiany. Postawmy sobie pytanie, czyja to jest wina, że uczelnie wyższe znajdujące się w polskiej czołówce przyjmują osoby, które mają wynik maturalny na poziomie 30%? Łatwo byłoby powiedzieć, że to tylko wina ministerstwa, że algorytm finansowy zmusza do tego, żeby przyjmować studentów. Oczywiście, po części to jest prawda, ponieważ algorytm finansowy również związany jest z liczbą studentów. Jednak warto byłoby się zastanowić, czy uczelnie nie powinny rozważyć na niektórych kierunkach redukcji liczby studentów i redukcji zatrudnienia. Mimo wszystko, choć jest to teza niepopularna, warto to chyba rozważyć. Z drugiej strony w algorytmie finansowym należałoby zabezpieczyć te kierunki, które są bardzo istotne, a na których popytu wśród studentów może nie być. Te dwa zagadnienia pozostawiam państwu do rozważenia.

Kolejna kwestia to fundusz pomocy materialnej. Padła tutaj teza, że powinniśmy zabrać uczelniom niepublicznym stypendia. W imieniu Parlamentu Studentów radykalnie się z tym nie zgadzam. Zresztą nie tylko ja, bo Trybunał Konstytucyjny w swoim wyroku stwierdził, że jest to niezgodne z Konstytucją. Jeżeli osoby, które są na uczelniach publicznych, płacą podatki, to powinny mieć dostęp do pomocy materialnej, zresztą każdy obywatel, który studiuje na uczelni publicznej czy niepublicznej. O jej wymiarze i sposobie dystrybucji możemy rozmawiać, natomiast nie możemy dzielić studentów na tych pochodzących z uczelni publicznych lub niepublicznych.

Powinniśmy natomiast się zastanowić, w jaki sposób kontrolować jakość uczelni publicznych i niepublicznych, a także w jaki sposób zamykać te, które nie spełniają wymogów, a wiemy, że takie uczelnie również na polskim rynku funkcjonują.

Kwestia ostatnia. Przekazując postulat studentów RP i odnosząc się do stwierdzenia, że powinniśmy stawiać na elitarność w procesie przyjmowania na studia, mamy apel do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, aby nie wprowadzać w zaproponowanym kształcie stypendiów dla studentów pierwszego roku. Nie wiem, czy państwo wiedzą, że postulat jest taki, aby 10% najlepszych studentów na każdej uczelni wyższej w kraju dostało stypendium rektora za to, że mieli najlepsze wyniki maturalne na tym kierunku studiów czy na tej uczelni. Jest pytanie, do kogo to stypendium trafi? Jeżeli trafi do 10% najlepszych studentów na uczelni, która ma średnie wyniki rekrutacji na poziomie 30%, to trafi do osób, które miały 30% wynik maturalny. Zdecydujemy się raczej, że jeżeli przeznaczamy ogromne pieniądze, dziesiątki milionów złotych na to, aby zasilić stypendiami studentów pierwszego roku, to przeznaczmy te środki dla najlepszych studentów w kraju, a nie rozdawajmy ich tylko dlatego, że będzie miło ogłosić, że dajemy najlepszym studentom na wszystkich uczelniach w kraju. Czasy zasady „każdemu po równo” już na szczęście minęły. Mamy nadzieję, że ministerstwo rozważy rozdawanie tych stypendiów faktycznie dla najlepszych, celowanie w elity kraju. Wiem, że to może być trudne logistycznie, zdaję sobie z tego sprawę, ale jeżeli chcemy inwestować w najlepszych, to pomagajmy naprawdę najlepszym. Jeżeli chcemy pomagać osobom, które chcą studiować, ale nie mają na to środków, to przeznaczajmy na to stypendia socjalne. Po to one są. Dziękuję bardzo.

#### WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRYSTYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję wszystkim z państwa, którzy zabrali głos.  
Teraz poproszę pana ministra prof. Marka Ratajczaka, żeby zechciał się ustosunkować.

#### PODSEKRETARZ STANU W MNISW MAREK RATAJCZAK

Szanowni Państwo. Jeden z dyskutantów powiedział, że dyskusja była ciekawsza niż wystąpienia wprowadzające. Sądzę, że jest to miarą sukcesu każdego spotkania, jeśli dyskusja jest ciekawsza niż wystąpienia, ponieważ znaczy to, że te wystąpienia do czegoś zachęciły.

W wypowiedzi tego samego dyskutanta użyto metafory ogrodowej, pytając o to, czy chcemy stworzyć ogród angielski, czy też francuski. Odwołując się do podobnej metafory, pozwolę sobie przypomnieć stary dowcip: gdy ktoś zapytał kiedyś Anglika o jego trawnik, dlaczego jest taki piękny, w odpowiedzi usłyszał, że wystarczy 100 lat wcześniej posadzić, a potem tylko podlewać i strzyc, podlewać i strzyc, i tak przez 100 lat. Gdybyśmy tę metaforę odnieśli do realiów nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, to akurat nauka i szkolnictwo wyższe wymagają

czasu i cierpliwości, wymagają rozpatrywania nie w okresach 2–3–10-letnich, lecz znacznie dłuższych. Kraje, do których lubimy się czasem porównywać, i powinniśmy, często mają nad nami tę przewagę, że one 100 lat temu, a nawet wcześniej posadziły ten trawnik i potem go już tylko podlewały i strzygły.

Jeśli cofnęlibyśmy się 100 lat wstecz i przebieglibyśmy przez ten okres naszej historii, to biorąc pod uwagę, ile w tym czasie było wydarzeń, dramatycznych zmian dla całego państwa i narodu, zmian rewolucyjnych w systemie nauki i szkolnictwa wyższego, to uważam – i mówię to z pełnym przekonaniem – że niezależnie od wszystkich kwestii, które państwo podnosili w dyskusji, kwestii trudnych, nad którymi niewątpliwie warto się zastanowić, okres ostatnich 25 lat, a niedługo tyle minie od czerwca 1989 r., jest okresem naszych wspólnych sukcesów w tym obszarze. To jest coś, co nam się udało. A że chcielibyśmy znacznie więcej i znacznie lepiej, to jest to naturalne. Chciałoby się powiedzieć, że jeszcze trochę musimy ten trawnik pielęgnować i trochę się uzbroić w cierpliwość.

Odniosę się do kwestii szczegółowych, które pojawiły się w dyskusji. Pan dr Pawłowski pytał o efektywność wydatkowania środków. Oczywiście, precyzyjny pomiar jest trudny. Poprawie efektywności mają służyć między innymi zmiany zakładane w nowej perspektywie finansowej 2014–2020. W ramach dotychczasowej perspektywy finansowej zrealizowano bardzo dużo inwestycji. To nie znaczy oczywiście, że nadal nie ma szkół wyższych czy fragmentów tych szkół, gdzie przydałoby się sporo zainwestować, ale niewątpliwie czasami mamy problem przeinwestowania czy braku zabezpieczenia przed tym, aby zbyt blisko siebie nie powstawały obiekty w zasadzie się dublujące. Dzisiaj jest pora, aby środki skierować bardziej na tzw. elementy miękkie, na wszystko to, co spowoduje, że ta infrastruktura będzie dobrze wykorzystywana.

Jeśli chodzi o rozporządzenie dotyczące finansowania szkół niepublicznych, nie chcę w tej chwili przedstawiać wszystkich detali wyводу prawniczego. W najbliższym czasie nie możemy liczyć na radykalny wzrost nakładów na szkolnictwo wyższe. Maleje liczba studentów, nie jest to łatwy czas do dyskusji o tym, żeby nakłady były wyższe, choć one będą wyższe, bo przypominę, że w uczelniach publicznych został zrealizowany pierwszy etap podwyżki wynagrodzeń w tym roku, co skutkuje tym, że w przyszłym roku w budżecie szkolnictwa wyższego będzie ok. 1,5 mld zł więcej, w tym część bezpośrednio w dotacji podstawowej, jako konsekwencja skutków przechodzących podwyżki tegorocznej i kolejna rezerwa celowa na podwyżki wynagrodzeń w budżecie na rok 2014. Dyskusja dotycząca szerszego finansowania szkół niepublicznych oznaczałaby tak naprawdę otworzenie bardzo szerokiego obszaru do dyskusji, chociażby związanego z takimi pytaniami, jak kwestia pogodzenia finansowania z dotacji podmiotowej i zachowania prawa do pobierania czesnego czy zakresu objęcia szkół niepublicznych algorytmem, który służy podziałowi środków. Natomiast to, co zrobiliśmy i zamierzamy umacniać, to włączenie szkół niepublicznych do finansowania projakościowe-



go, w ramach którego praktycznie nie ma podziału na instytucje publiczne i niepubliczne. W miarę jak będzie się zwiększać skala środków, które są związane z finansowaniem projakościowym, dostęp szkół niepublicznych będzie niewątpliwie coraz większy.

Chciałbym teraz nawiązać do podnoszonej kwestii algorytmu. Wszystkie algorytmy są z definicji jedynie narzędziami dystrybucji, a nie kreacji skali wydatków. To trzeba sobie wyraźnie powiedzieć. Niezależnie od tego, jak byśmy na temat algorytmu długo i szczegółowo dyskutowali, to zawsze będziemy dyskutować o tym, jak lepiej podzielić, a nie jak mieć więcej środków do podziału. Reguły, które w ramach algorytmu stosujemy obecnie w Polsce, nie są aż tak odmienne od tego, co się dzieje tam, gdzie podobne rozwiązania są wykorzystywane. Wszyscy mają przy tym ten sam problem. Z jednej strony najłatwiej jest stosować dość proste wskaźniki ilościowe, typu liczba studentów, kadra i jej struktura itd. Z drugiej strony wszyscy podkreślają, że należałoby położyć większy nacisk na jakość. To też jest prawda. Problem pojawia się w momencie, gdy trzeba odpowiedzieć precyzyjnie na pytanie o mierzalne, porównywalne, powszechne, niedyskryminujące już na wejściu wskaźniki jakościowe w podziale środków finansowych. Gdybyśmy np. przyjęli, że istotnym kryterium podziału pieniędzy miałyby być wyróżniająca ocena Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA), to musielibyśmy zapewnić, że nikt nie mógłby być pozbawiony szansy uzyskania tej oceny i jej uwzględnienia w obliczeniach dotyczących należnej mu dotacji w danym roku tylko dlatego, że harmonogram wizytacji PKA nie przewidywał w tym okresie akredytacji danej jednostki.

Sądzę, że przed nami w przyszłości jest bardzo istotna dyskusja na temat reguł podziału środków finansowych, również w kontekście podniesionej tutaj idei kontraktowania. We Francji to rozwiązanie jest właśnie wdrażane. Oczywiście, kontraktowanie oznacza bardzo poważne wyzwanie dla budżetu państwa, ponieważ nie można tak naprawdę wtedy operować perspektywą roczną, a ta jest typowa dla budżetu, lecz siłą rzeczy w tym akurat segmencie wydatków publicznych trzeba by przyjąć założenie, że operujemy perspektywą co najmniej czteroletnią.

Jeśli chodzi o szkoły zawodowe i podniesiony problem wsparcia działań związanych z rozwojem naukowym kadry, to przypominam, że w swoim czasie przyjęto rozwiązania w zasadzie zwalniające szkoły zawodowe z obowiązku aktywnego działania w sferze naukowej. To ma swoje konsekwencje również z punktu widzenia reguł finansowych i kryteriów podziału pieniędzy.

Był także poruszany problem idei uwłaszczenia naukowców. Mam świadomość, że kwestia jest złożona, że trzeba – uwzględniając interes naukowców, którzy są bezpośrednimi twórcami innowacji – zapewnić, aby po stronie instytucji ich zatrudniających nie pojawiła się tendencja do traktowania działań innowacyjnych jako działań istotnych i korzystnych tylko dla samego twórcy.

Chciałbym nawiązać jeszcze do dyskusji, która tu się rozwinęła na temat wizji całego systemu edukacyjnego. To oczywiste, że szkoły wyższe kończą formalny etap edukacji, a nie zaczynają. Mam świadomość, że o szkolnictwie wyższym trzeba dyskutować w kontekście szkół podsta-

wowych, szkół średnich, a nawet edukacji przedszkolnej. Natomiast problemy, które państwo podnosiliście, nie są tylko naszymi problemami, jeśli chodzi o jakość kształcenia. Na świecie dyskutuje się o tzw. makdonaldyzacji kształcenia wyższego czy uniwersytetów, podnosi się problem, jak pogodzić dawne szczytne tradycje uniwersytetu humboldtowskiego z dzisiejszą tendencją do tego, iż młody człowiek ma skłonność do traktowania nas jako usługodawców, którzy mają zaspokoić jego oczekiwania jako klienta. Przy tym, ponieważ „klient nasz pan”, to skoro klient sobie coś życzy, to tak ma być, a jak klient sobie czegoś nie życzy, to tego ma nie być. Suwerenność konsumenta to jeden z fundamentów ekonomii, ale akurat w zakresie edukacji nie może to być suwerenność tak samo rozumiana jak np. w wypadku zakupów odzieży.

Jeśli chodzi o masowość rekrutacji na studia wyższe, to, moim zdaniem, problem nie leży w samej skali rekrutacji. Są kraje, gdzie przyjęto założenie, że każdy, kto ukończył pewien poziom edukacji formalnej, powinien mieć prawo trafienia na studia wyższe bez względu na to, czy ukończył szkołę średnią lepiej czy gorzej. Problem, z którym mamy rzeczywiście czasami do czynienia, i to się wiąże ze wspomnianą wcześniej makdonaldyzacją, to że nie mamy odwagi komuś, kto trafił na studia, w pewnym momencie powiedzieć: pan czy pani jeszcze do studiów wyższych nie dojrżeli. Osobiście jestem zwolennikiem idei, że ludziom należy dawać szansę. Natomiast problemem – i to nie tylko naszym, bo np. w przywoływanej już dzisiaj Wielkiej Brytanii też się o tym dyskutuje – jest to, co zrobić, aby danie szansy nie było tożsame z wykupieniem przez daną osobę polisy ubezpieczeniowej, która w 100% zapewnia dojście do końcowego sukcesu. To jest tak naprawdę problem, wobec którego wszyscy, również ja jako nadal czynny wykładowca, stajemy.

Osobiście bardzo dziękuję za to spotkanie. Cieszę się ogromnie, że mogłem wziąć udział w tej konferencji. Wiele spraw, o których była dzisiaj mowa, zachęca do dalszej dyskusji i analiz. Na pewno do tego będziemy jeszcze nawiązywać. Powiem też, że w niektórych głosach pobrzmiwała nadmierna wiara w to, co może urzędnik z ministerstwa narzucić rektorowi. Bądźmy ostrożni. Jest takie wrażenie, że wystarczy jeden telefon z ministerstwa, by spowodować jakieś konsekwencje, ale to niekoniecznie tak jest. Prosiłbym więc, żeby nie przeceniać naszej roli jako sprawców różnych zdarzeń. Dziękuję bardzo.

#### WICEPRZEWODNICZĄCA KOMISJI EDUKACJI, NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRYSZYNA ŁYBACKA

Bardzo dziękuję, panie ministrze. Jeszcze raz chcę bardzo serdecznie podziękować prelegentom z pierwszej części, dziękuję prof. Jerzemu Woźnickiemu, prof. Andrzejowi Kajetanowi Wróblewskiemu, dziękuję dyrektor Katarzynie Cichockiej, dziękuję dyrektorowi Grzegorzowi Gołębiowskiemu i wszystkim, którzy zabrali głos. Przepraszam, że musiałam trzymać dyscyplinę czasową, ale to jest niezbędne z uwagi na ramy czasowe użytkowania tej sali.

Jedno jest bezsporne, co dzisiaj ustaliliśmy – po to, abyśmy mogli naprawdę mieć osiągnięcia naukowe, musimy mieć system edukacji traktowany jako całość – od przedszkola po szkołę wyższą, bowiem jedynie wtedy będziemy mogli łatwość w dostępie do informacji przekuć w wiedzę, a ta może skutkować mądrością naukową.

Sprawa druga, bardzo ważna. O tak rozumiany system edukacji w Polsce, o jakość nauki dbać muszą nie tylko resortowe ministerstwa, ale także wszystkie pozostałe, bowiem uczelnie same rynku pracy nie stworzą, uczelnie nie stworzą szeregu przedsiębiorstw, które będą mogły spoza budżetu dawać pieniądze na badania. Tu muszą być wspólne działania. Od każdego z nas z całą pewnością będzie zależało w codziennej naszej praktyce dostojeństwo uniwersytetu w rozumieniu prof. Twardowskiego.

Bardzo państwu dziękuję. Zamykam konferencję.

## ZAŁĄCZNIK

RYSZARD DOROŻYŃSKI

### WYBRANE PROBLEMY OCENIANIA WIEDZY I NIEWIEDZY W PROCESIE KSZTAŁCENIA<sup>1</sup>

Panuje powszechne przekonanie, że proces edukacyjny jest zorientowany na kształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych zgodnie z postulatami aksjologicznymi i teleologicznymi. Z pewnością zgodzimy się i z tym, że w procesie edukacyjnym, jako w działaniu zorganizowanym, występuje etap pod hasłem „kontrola”, w którym posługujemy się procedurami oceniającymi, a jego efektem są oceny.

Czy uczestnicy procesu edukacyjnego, jego kreatorzy, czyli nauczyciele akademicki, i jego odbiorcy, czyli studenci, mają taki sam stosunek do procesu oceniania i ocen?

Praktyka dydaktyczna wykazuje, że w wielu wypadkach studenci organizują swoje działania na uczelni zorientowane na uzyskanie za swoje uczestnictwo czy też obecność ocenę pozytywną lub najwyższą w danej skali ocen. Oczywiście nie traktują oni wiedzy jako narzędzia intelektualnego do wykrywania niewiedzy, a ocenę traktują jako atrakcyjny symbol wartości, uznając, że im wyższa ocena, tym większa jego wartość.

Wobec tego, czy procedury oceniania, skala ocen i oceny mogą być:

- w rękach kreatorów dydaktyki narzędziem motywującym do skutecznego działania odbiorców,
- jedną z przesłanek do takiego organizowania toku kształcenia, który będzie preferował samodzielność działań intelektualnych i praktycznych,
- narzędziem obiektywnego waloryzowania działań edukacyjnych zgodnie z oczekiwaniami rynku pracy.

Przedmiotem moich rozważań są pewnego rodzaju niedoskonałości procesu oceniania, a szczególnie skali ocen. Analiza współczesnej skali ocen pozwala stwierdzić, że preferuje się ocenianie wiedzy jako powszechnie akceptowanej zasady „pierwszeństwa zalet”. Takie podejście ma zabarwienie zbliżone do hedonistycznego, a prymat zalet pozbawia proces diagnostyczny informacji o przyczynach braku zalet.

---

<sup>1</sup> Treść wystąpienia wygłoszonego podczas konferencji zorganizowanej przez prof. dr hab. Bronisława Siemienieckiego – Wydział Pedagogiczny UMK, 9 maja 2011 r., opublikowana w „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2011, nr 1, s. 156–169.

Procedury oceniania są działaniem diagnostycznym, bowiem informuje, w jakim stopniu została opanowana wiedza i umiejętności zdefiniowane w celach kształcenia, i prognostycznym, bowiem ma wskazywać, jak należy postąpić, żeby udoskonalić wiedzę, a w przypadku ocen niepozytywnych, żeby spełnić kryteria oceny pozytywnej. Ponadto należy uznać, że ocena ma wymiar probabilistyczny, czyli określa prawdopodobieństwo realizacji celów, jest wskaźnikiem ewaluacji oczekiwanych zachowań studenta w danej dziedzinie.

W praktyce dydaktycznej posługujemy się dwiema zasadniczymi ocenami stanu wiedzy i umiejętności, a mianowicie ocena pozytywna i negatywna. Jest to przejrzysty i symetryczny podział ocen zgodny z ogólną ideą występowania czegoś, jako spostrzeżenie pozytywne: *tak – jest wiedza*, oraz niewystępowania czegoś: *nie – brak wiedzy*. Taka dychotomiczna skala ocen sugeruje równoprawne ocenianie wiedzy jak i niewiedzy.

W prakseologii wg Tadeusza Kotarbińskiego stwierdza się: *skuteczność i nieskuteczność podlegają stopniowaniu, nie stopniuje się tylko obojętności*.

Jednakże w praktyce mamy do czynienia ze skalą ocen, która nie jest symetryczna – preferuje ocenianie wiedzy, a niewiedzę tylko się stwierdza.

Poniżej zostanie przedstawiony projekt skali ocen, która umożliwi ocenianie wiedzy – oceny pozytywne i oceny niewiedzy – oceny niepozytywne:

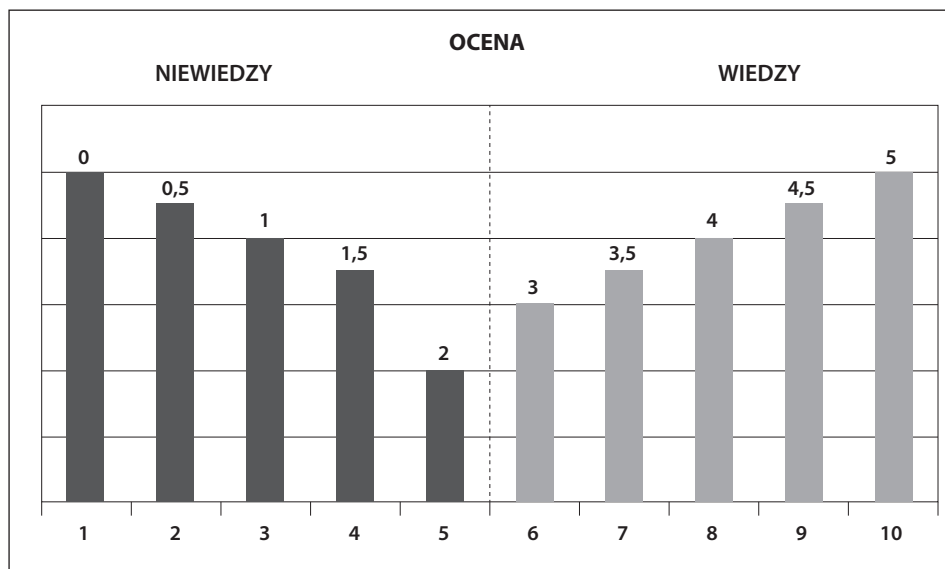
- oceny wiedzy:
  - bardzo dobrze (5,0)
  - dobrze (4,0)
  - dostatecznie (3,0)
- oceny niewiedzy:
  - niedostatecznie (2,0)
  - niewystarczająca (1,0)
  - niewiedza (0,0).

Możliwe jest stosowanie ocen pośrednich 4,5 3,5 1,5 0,5. W ten sposób mamy do dyspozycji symetryczną skalę ocen, co przedstawiono na wykresie 1.

Aspekt diagnostyczny i prognostyczny ma swój wyraz w opisie kompetencji oraz kryteriów kwalifikujących wiedzę i niewiedzę do danej oceny. Składa się z dwóch części:

- Kryteria ilościowe – założenie, jaki będzie stopień skuteczności osiągnięcia celu i zostanie wyrażony we wskaźniku procentowym, jest przyjmowane arbitralnie, jednolitość stosowania daje możliwość porównywania oraz ustalania progresji lub regresji,
  - oceny pozytywne: 5,0 to 80% sprawności; 4,0 to 70%; 3,0 to 60%,
  - oceny niepozytywne: 2,0 to 50%; 1,0 to 40%; 0,0 to 30% sprawności.

Wykres 1. Skala ocen wiedzy i niewiedzy



- Kryteria jakościowe – opis oczekiwanych rezultatów składa się z części diagnostycznej i prognostycznej. W części diagnostycznej eksponuje się oczekiwane rezultaty w aspekcie wiedzy operacyjnej i intuicyjnej, samodzielność, interdyscyplinarność, optymalizację działań. W części prognostycznej zawiera się postulaty dalszych działań w aspekcie wykrytych przyczyn braku skuteczności i zaproponowanie działań zapewniające lepszą skuteczność kwalifikującą się do oceny pozytywnej.

Niniejszy opis ma związek z aspektem probabilistycznym oceny, wynika bowiem z ogólnego stwierdzenia: *jest wysoce prawdopodobne, że oceniana osoba opanowała wiedzę i umiejętności na poziomie kwalifikującym ją do następującej oceny*. W praktyce dydaktycznej tego rodzaju aspekt kojarzony jest często z brakiem obiektywizmu oceny, niesprawiedliwym ocenianiem, którego przyczyną może być niewłaściwe stosowanie kryteriów oceny czy też brak jakichkolwiek kryteriów. Wtedy mamy do czynienia z ocenami uznaniowymi, a to nie ma nic wspólnego pomiarem dydaktycznym.

Opis kompetencji wiedzy i umiejętności poszczególnych ocen uwzględnia, zdaniem autora, wystarczająco reprezentatywne ogniwa działań edukacyjnych, które mogą być potraktowane, jako wystarczająco diagnostyczne i wystarczająco prognostyczne. Należy tu dodać, że wiedza studenta jest oceniana za pomocą wiedzy nauczyciela akademickiego.

**1. Bardzo dobry (5,0)** – ocena pozytywna, 80% i więcej wiedzy oczekiwanej:

- student opanował wiedzę i umiejętności na poziomie operacyjnym wystarczającym do samodzielnego wykonywania zadań,
- zdobył umiejętność interdyscyplinarnego posługiwania się wiedzą,
- potrafi przeprowadzić analizę danych, wykryć omyłki, ustalić przyczyny, poprawić je,
- potrafi określić wiarygodność wyników,
- dobrze organizuje pracę,
- umie optymalizować procedury wykonywanych zadań,
- motywacja bez zastrzeżeń.

Wniosek: kontynuować dotychczasowe sposoby studiowania.

**2. Dobry (4,0)** – ocena pozytywna, 70% wiedzy oczekiwanej:

- student opanował wiedzę i umiejętności na poziomie operacyjnym wystarczającym do samodzielnego wykonywania zadań,
- może mieć niewielkie trudności w zastosowaniu wiedzy i umiejętności w innych przedmiotach – ma mniejszą interdyscyplinarność niż w ocenie bardzo dobrej (5,0),
- potrafi przeprowadzić analizę danych, ale nie zawsze wykryje przyczynę omyłki,
- niewielkie braki w wiedzy potrafi szybko uzupełnić i skutecznie wykonać zadanie,
- dobrze organizuje pracę,
- nie zawsze podejmuje próby optymalizacji procedur wykonywanych zadań,
- motywacja bez zastrzeżeń.

Wniosek: zweryfikować sposoby studiowania niektórych tematów, możliwość szybkiego uzupełnienia niedociągnięć i uzyskanie wyższej oceny.

**3. Dostatecznie (3,0)** – ocena pozytywna, 60% wiedzy oczekiwanej:

- student opanował wiedzę i umiejętności na niskim poziomie operacyjnym, jej braki utrudniają samodzielne działania, mogą to być braki w znajomości pojęć i ich poprawnego kojarzenia, jak również pewne braki w umiejętnościach,
- nie potrafi samodzielnie przeprowadzić analizy wiarygodności danych,
- ma trudność w wykrywaniu oraz ustaleniu przyczyny omyłek i sposobów ich usunięcia,
- nie zna efektywnych procedur,
- improwizuje,
- motywacja wystarczająca,
- przyczyna niedostatków wiedzy i umiejętności prawdopodobnie ma przyczynę w niewystarczającej frekwencji podczas zajęć, poświęcania czasu na samodzielne utrwalenie wiedzy lub nieumiejętność pracy samokształceniowej,
- pod kierunkiem wykładowcy może szybko uzupełnić wiedzę i umiejętności, prawdopodobnie motywacja studiowania nieukształtowana.

Wniosek: zweryfikować sposoby studiowania, a szczególnie samodzielne sprawdzanie wiedzy oraz wykonywanie zadań, poprawienie sposobu studiowania umożliwi uzyskanie wyższej oceny.

**4. Niedostatecznie (2,0)** – ocena niepozytywna, 50% wiedzy oczekiwanej:

- student nie opanował wiedzy i umiejętności na poziomie operacyjnym uniemożliwiającym samodzielne wykonywanie zadań, jest to wiedza w znacznej mierze intuicyjna,
- braki w wiedzy są znaczne,
- nie umie zorganizować pracy,
- podejmuje się rozwiązywania zadań metodą „prób i błędów”,
- przyczyna leży prawdopodobnie w niewystarczającej frekwencji na zajęciach, poświęcanie zbyt mało czasu na pracę samodzielną lub nieumiejętność pracy samokształceniowej,
- prawdopodobnie motywacja nieukształtowana.

Wniosek: zweryfikować i zmienić sposoby studiowania, poświęcić więcej uwagi na samodzielne sprawdzanie wiedzy i umiejętności, co wymaga dużego nakładu pracy pod kierunkiem wykładowcy, ale w niedługim czasie ma możliwość uzupełnienia braków i uzyskania oceny pozytywnej.

**5. Niewystarczająca (1,0)** – ocena niepozytywna, 40% wiedzy oczekiwanej:

- znaczna niewiedza, a braki w wiedzy przedmiotu uniemożliwiają podejmowanie zadań,
- dominuje wiedza intuicyjna,
- brak znajomości pojęć podstawowych,
- prawdopodobnie przyczyną była mała frekwencja na zajęciach, poświęcanie za mało czasu na pracę samodzielną lub nieumiejętność pracy samokształceniowej,
- prawdopodobnie motywacja nieukształtowana.

Wniosek: zweryfikować i zmienić sposoby studiowania, poświęcić więcej uwagi na opanowanie i zrozumienie odpowiedniego zasobu pojęć danego przedmiotu, potrzebne jest powtórzenie całego cyklu dydaktycznego z tego przedmiotu.

**6. Niewiedza (0)** – ocena niepozytywna, 30% i mniej wiedzy oczekiwanej:

- niewiedza z przedmiotu uniemożliwia podejmowanie jakichkolwiek zadań,
- brak znajomości podstawowych pojęć,
- jest wysoce prawdopodobne, że student ma negatywną motywację, nie uczestniczył w zajęciach, nie umie samodzielnie pracować z podręcznikiem – opanowanie wiedzy i umiejętności przedmiotu wymaga od studenta zweryfikowania motywacji do dalszego studiowania i zorganizowania pracy samokształceniowej od podstaw.



Wniosek: zweryfikować i zmienić sposoby studiowania, poświęcić więcej uwagi na opamiętanie i zrozumienie odpowiedniego zasobu pojęć danego przedmiotu, konieczność ponownej realizacji pełnego cyklu dydaktycznego z tego przedmiotu.

Zaproponowana skala ocen niewątpliwie rozszerza możliwości oceniania, ale wymaga zweryfikowania form sprawdzania wiedzy i umiejętności. Z całą pewnością będzie to dość trudne podczas zaliczenia i egzaminu w formie ustnej. Natomiast sprawdzenie wiedzy w formie pisemnej bardziej nadaje się do tego rodzaju oceniania. Doświadczenia autora wykazały, że forma testu jednokrotnego wyboru i wielokrotnego wyboru jest wystarczająco wiarygodna do zastosowania takiej skali ocen. Ponadto jest to możliwe do zastosowania w teście interaktywnym *on-line*. Natomiast podczas egzaminu lub zaliczenia składanego osobiście przez studenta stosowany jest test wielokrotnego wyboru.

#### WNIOSKI

- Kształcenie jest kolejnym po nauczaniu etapem działań edukacyjnych.
- Współczesna skala ocen preferuje ocenianie wiedzy.
- Niewiedzy nie ocenia się tylko stwierdza, że jej nie ma.
- Rozszerzenie skali ocen o oceny niewiedzy stwarza lepsze możliwości diagnostyczne i prognostyczne pomiaru dydaktycznego.
- Rozszerzona skala ocen jest łatwiejsza do zastosowania podczas zaliczeń i egzaminów przeprowadzanych w formie testów interaktywnych lub testów osobistych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Kopec K., *Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii*, „Bernardinum”, Gdynia–Pelplin 2005.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Psychologia i poznanie*, M. Materska, T. Tyszka (red.), PWN, Warszawa 1992.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiwicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1979.
- Turos L., *Andragogika ogólna*, WSRP, Siedlce 1993.