

Uwagi do projektu środowiskowego *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*¹

Projekt środowiskowy *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020* jest dokumentem opracowanym bardzo solidnie i kompetentnie. Autorzy dokonali dokładnej diagnozy obecnego stanu oraz trafnego wyboru celów strategicznych, sformułowanych na podstawie wizji i misji szkolnictwa wyższego w perspektywie dziesięciu lat. Budzą uznanie zakres i sposób ujęcia problemu – poprzedzenie *Strategii* osobnym opracowaniem *stanu, uwarunkowań i perspektyw* polskiego szkolnictwa wyższego, na które złożyło się sześć raportów i diagnoza oparta na specjalnie zamówionych w specjalistycznej firmie badaniach – oraz przejrzystość projektu.

Jest to pierwsza poważna próba opracowania strategii polskiego szkolnictwa wyższego i, trzeba przyznać, bardzo udana. Specjaliści zajmujący się zarządzaniem strategicznym podkreślają, że sam proces społecznego tworzenia takiego dokumentu jest równie ważny jak produkt końcowy, zmusza bowiem uczestników tego przedsięwzięcia do refleksji, zastanowienia się nad najistotniejszymi problemami danego systemu (w tym przypadku nad problemami szkolnictwa wyższego) oraz integruje środowisko wobec postawionych zadań.

Wydaje się, iż nie byłoby to możliwe bez udziału autorów, współautorów, redaktorów, recenzentów i konsultantów, wśród których znajdujemy nazwiska osób najbardziej kompetentnych w omawianej problematyce z całego kraju.

Niezależnie więc od podanych poniżej obiekcji i wątpliwości należy podkreślić trudną do przecenienia wartość całego przedsięwzięcia, które wymaga wiedzy i dużego nakładu pracy. Nie trzeba dodawać, że jest to przedsięwzięcie, które może mieć istotny wpływ – przynajmniej w intencjach – na reformowanie sektora o podstawowym znaczeniu dla tworzenia społeczeństwa wiedzy. Czy owe intencje się spełnią, to zależy i od polityki, i od debaty wokół projektu określonego przymiotnikiem „środowiskowy”. W sprzyjających okolicznościach debata ta powinna doprowadzić nie tylko do konsensu w środowiskach akademickich wokół celów strategii, ale także stworzyć przekonanie, że strategia jest swojego rodzaju ukształtowaniem „rozumnej woli zbiorowej”.

¹ Dokument ten jest wynikiem dyskusji prowadzonych w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Tekst *Strategii* jest dostępny na stronie: http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia_tom-1.pdf

W omawianym dokumencie istnieją fragmenty znakomite, proponowane rozwiązania są kompleksowe i dopracowane, są jednak także fragmenty mniej przemyślane, stanowiące w zasadzie zarys rozwiązań. Jest oczywiste, że wobec pierwszej próby opracowania tak złożonego i trudnego można zgłosić także pewne wątpliwości i uwagi. Mają one – co zrozumiałe – charakter dyskusyjny i nie podważają walorów opracowania.

Poniżej przedstawiamy kilka kwestii, które w naszym przekonaniu wymagają głębszej dyskusji.

Uwagi ogólne

Zasada opracowywania strategii w postaci zapisanej (czyli planu strategicznego) nawiązuje do tzw. planistycznej szkoły zarządzania strategicznego. Zakłada ona opieranie planowania strategicznego na jasnych intencjach oraz możliwość oddzielenia procesu tworzenia planu od jego implementacji. W organizacjach biznesowych podejście to zdało egzamin w odniesieniu do organizacji dość prostych (tzw. biurokracji mechanistycznej), działających w stabilnych i mało powiązanych warunkach otoczenia. To (naukowe) podejście do planowania strategicznego (którego efektem jest tzw. strategia przemyślana czy też rozmyślana) zostało zastąpione zarządzaniem strategicznym, a strategią rozmyślną zastąpiła tzw. strategia wyłaniająca się, tworzona „na bieżąco” w trakcie działania, bez z góry określonych intencji, w odpowiedzi na szybkie zmiany otoczenia organizacji. Takie zarządzanie strategiczne stosowane jest w organizacjach złożonych, działających w turbulentnym otoczeniu. Tymczasem, jak twierdzą analitycy szkolnictwa wyższego reprezentujący nauki o zarządzaniu, w obszarze szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych upowszechniły się zasady odrzucone przed laty przez biznes z powodu ich niedostosowania do aktualnych warunków działania.

Nie podważając inicjatywy i potrzeby strategii szkolnictwa wyższego w Polsce, wymagającego z pewnością ukierunkowania rozwoju, warto zaznaczyć, iż dla powodzenia realizacji tej strategii w sytuacji obecnej i oczekiwanej zmienności otoczenia niezbędne są pewne warunki:

- Jej cele nie powinny być sformułowane „punktowo”, jako pewien stan docelowy (najlepiej wyrażony w postaci ilościowej), ale kierunkowo; strategia powinna być elastyczna i umożliwiać sterowanie, a nie administrowanie systemem szkolnictwa – trzeba zaznaczyć, że priorytety i cele omawianej strategii mają wiele takich cech.
- Opracowanie i przyjęcie tej strategii to nie jednorazowy akt, ale początek stałego procesu aktualizacji strategii (planu) stosownie do zmiennych warunków działania.

Strategia środowiskowa w znacznej części jest strategią nie tyle sposobu podjęcia wyzwań, które staną przed polskim szkolnictwem, ile kompleksowego reformowania szkolnictwa oraz usuwania dolegliwych obecnie nieprawidłowości w jego funkcjonowaniu, nie tylko z powodu nowych wyzwań czekających szkolnictwo.

Pewną wadą *Strategii* jest sposób uzasadniania proponowanych zmian sugerujący, że zastąpienie starych rozwiązań nowymi rozwiąże problemy, co może spowodować rozczarowanie społeczne – problemy, z jakimi boryka się szkolnictwo wyższe w Polsce, występują także w innych krajach, również w tych, w których stosuje się rozwiązania proponowane w *Strategii*. Ponadto coś może zdawać egzamin w jednym kraju, ale w innym nie

przynosi oczekiwanych korzyści z powodów kulturowych, społecznych czy finansowych i uwikłania w cały kompleks uwarunkowań. Na przykład wprowadzenie odpłatności za studia samo nie rozwiąże sprawy lepszego dofinansowania szkolnictwa, a wprowadzenie rad powierniczych nie doprowadzi samorzutnie do większej społecznej odpowiedzialności uczelni, jeśli za tymi zmianami nie pójdą inne.

Każda zmiana organizacyjna wywołuje koszty materialne i społeczne. *Strategia* proponuje złożony program reform, ale nie przedstawiono, jakie koszty za sobą pociągnie.

Strategia obejmuje plan działań na okres dekady. Konieczne będzie jej „rozpisanie” na plany o krótszym horyzoncie czasowym.

W dalszych pracach nad przygotowaniem strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego konieczne będzie wyodrębnienie w uporządkowanej formie przedsięwzięć i charakteru działań koniecznych do jej implementacji (np. zmiany wymagające nowych regulacji prawnych, wzrostu finansowania, określenia relacji z interesariuszami); w *Karcie* określono podmioty ponoszące główną odpowiedzialność za dokonywanie zmian, jednak przedstawiony tam szacunek ryzyka nieosiągnięcia celu jest dość dyskusyjny.

Uwagi dotyczące diagnozy

- *Strategia* nawiązuje w części diagnostycznej do zmian w otoczeniu szkolnictwa wyższego, stawiających przed nim obecnie nowe wyzwania. Wymaga to dokonania ważnych zmian w samym szkolnictwie wyższym. Jest oczywiste, że takie zmiany będą się nadal dokonywały, w okresie ewentualnego wdrażania strategii. Jednak część analizy SWOT w *Strategii* odnosi się nie tyle do trendów i oczekiwanych dalszych zmian otoczenia, ile raczej do stanu obecnego (por. szanse i zagrożenia – regulacje prawne), a nawet trendów dotyczących przeszłości (por. szanse i zagrożenia dotyczące warunków funkcjonowania).
- W analizie SWOT szanse i zagrożenia powinny się odnosić do bliższego i dalszego otoczenia szkolnictwa wyższego, a silne i słabe strony – do samego systemu szkolnictwa. Tymczasem niektóre elementy szans i zagrożeń wydają się dotyczyć systemu szkolnictwa, a nie jego otoczenia
- Znaczna część uwag odnosi się do pewnych niedostatków opracowania wynikających z dwóch przyczyn. Po pierwsze, czas przygotowania tego dokumentu był zbyt krótki, aby przygotować własne rzetelne materiały i opracowania potrzebne do dokonania diagnozy, która jest punktem wyjścia do prac nad strategią; autorzy musieli korzystać w znacznym stopniu z opracowań już istniejących. Są one, niestety, fragmentaryczne, często wyrwykowe, niekiedy zawierają sprzeczne wnioski i nie obejmują całokształtu zagadnień, i jest to druga przyczyna pewnych niedoskonałości *Strategii* (dotyczy to np. kwestii równości w dostępie do szkolnictwa wyższego).
- Zazwyczaj specjaliści do spraw zarządzania strategicznego postulują, aby budować strategię i silną pozycję konkurencyjną organizacji (systemu) na silnych stronach. W omawianej *Strategii* nieco brakuje takiego ujęcia, większa część realizacji priorytetów i celów zbudowana jest na usuwaniu słabych stron (reformowaniu), a nie nacisku czy wzmacnianiu silnych stron.

Uwagi dotyczące celów strategicznych

- W części dotyczącej wizji i misji postuluje się konieczność dywersyfikacji szkolnictwa, które przynosi korzyści krajowi – chodzi o dywersyfikację dotyczącą statusu prawnego, specyfiki, misji i zakresu działania oraz sposobu finansowania. Jednak w powszechnych za granicą podejściach do dywersyfikacji zwraca się uwagę na jej znaczenie w dostosowaniu kształcenia – poziomu, profilu, selektywności dostępu – do potrzeb i oczekiwań indywidualnych studentów-klientów, a w drugiej kolejności na korzyści państwa czy gospodarki.
- Zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego nie powinny być przeregulowane. Konieczne jest jednak uregulowanie przepisami tych obszarów funkcjonowania uczelni, które należy zreformować w sposób ujednolicony oraz odmienny od tradycyjnych zasad panujących w polskim szkolnictwie. Wydaje się, że wprowadzenie rad powierniczych powinno być obligatoryjne we wszystkich uczelniach, bo ciało to ma umożliwiać zwiększenie społecznej i finansowej odpowiedzialności szkół wyższych. Sam fakt utworzenia rad powierniczych może niczego nie zmienić. W krajach, w których rady powiernicze od lat funkcjonują w uniwersytetach, powstało wiele raportów i opracowań w związku z nieprawidłowym funkcjonowaniem tych ciał z powodu ich nieodpowiedniego składu, wielkości i roli. Autorzy raportów w rekomendacjach zalecają, by w składzie rad była mniejszość przedstawicieli uczelni, a większość interesariuszy zewnętrznych – obok przedstawicieli ministra (ministerów) także przedstawiciele władz lokalnych, samorządowych, biznesu. Aby rektor był odpowiedzialny faktycznie przed radą, powinien być przez nią wyznaczony z konkursu lub spośród kandydatów zaproponowanych przez senat, a nie wybierany przez ciała akademickie (senat czy kolegium elektorów); rektor, a nie senat powinien dokonywać wyboru dziekanów, odpowiedzialnych przed nim, a nie przed radą wydziału. W przeciwnym razie założenie menedżerskiego zarządzania wolnego od efektywnych nacisków uczelnianych grup interesu nie będzie możliwe.
- *Strategia* zakłada możliwość tworzenia konwentu – trudno zrozumieć, jaką ma on pełnić rolę: zamiast czy obok rad powierniczych.

Przedstawione wyżej uwagi nie wyczerpują wszystkich problemów, które mogą mieć charakter dyskusyjny. Z pewnością dyskusje środowiskowe umożliwią udoskonalenie propozycji i wybór najlepszego zestawu propozycji przez władze szkolnictwa wyższego.

Uwagi szczegółowe

Dostęp do studiów

Pierwszym kontrowersyjnym problemem jest problem powszechności oraz dostępu do studiów na poszczególnych poziomach. W stosunkowo powszechnej opinii środowiska naukowego, prezentowanej na różnych forach, tworzy się alternatywę: kształcenie masowe lub elitarne. Powszechny dostęp do studiów nie jest równoznaczny z umasowieniem kształcenia, chociaż przy braku selekcji merytokratycznej może prowadzić do takiego zjawiska. Powszechny dostęp oznacza respektowanie zasady równych szans i może mieć

zastosowanie zarówno w odniesieniu do kształcenia masowego, jak i elitarnego przy zachowaniu kryterium merytokratycznego. Za zjawisko niebezpieczne należałoby uznać obniżanie się w Polsce wskaźnika przyjęć na studia. Według danych OECD, przytoczonych w *Strategii* (s. 33), w 2020 r. Polska będzie miała wskaźnik przyjęć na studia najniższy spośród analizowanych 26 krajów (o 26 punktów procentowych niższy niż w szczytowym 2004 r.).

Autorzy *Strategii* nie próbują przeciwstawić prognozom spadku przyjęć na studia wizji utrzymania tempa przyjęć na poziomie zbliżonym do dotychczasowego, mimo pogarszającej się sytuacji demograficznej, uważając tę sytuację za korzystną. Zmniejszenie wskaźnika przyjęć ma stanowić czynnik ułatwiający zreformowanie całego systemu, podniesienie skuteczności i jakości kształcenia m.in. poprzez wzrost nakładów przypadających na jednego studenta. Trudno się zgodzić z tego rodzaju wizją w kontekście budowy Europy Wiedzy, a także w świetle faktu, że odsetek osób z wyższym wykształceniem w Polsce kształtuje się poniżej średniego wskaźnika dla krajów Unii Europejskiej (2005 r. 14,2%, w 2007 r. – 16,5%, podczas gdy w wielu innych krajach wskaźnik ten przekracza 20,0%).

Tendencji spadkowej liczby kształconych na trzecim szczeblu *Strategia* przeciwstawia propozycje działań w celu rozszerzenia zakresu kształcenia ustawicznego oraz przyciągnięcia większej liczby studentów z zagranicy. Te słuszne kierunki działania mają jednak charakter komplementarny, a nie substytucyjny w stosunku do naboru 19-latków, zwłaszcza w świetle dotychczasowych zaniedbań rozwoju edukacji ustawicznej i kształcenia studentów z zagranicy, których to zaniedbań nie da się w szybkim czasie usunąć. Zasada równych szans, zarówno w odniesieniu do 19-latków, jak i osób starszych, może być czynnikiem wspomagającym utrzymanie stabilnej stopy przyjęć na studia poprzez szersze włączenie do procesu edukacji grup marginalizowanych (o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, niepełnosprawnych).

Kwestia poszerzenia dostępu do edukacji i wyrównywania szans nie została wyeksponowana w *Strategii* w sposób adekwatny do wagi tego problemu, omawianego w różnych raportach OECD w ostatnich latach. Autorzy *Strategii* przewidują wprawdzie (CO 1.2) „zwiększenie dostępności studiów i wyrównywanie szans na poziomie wyższym”, ale zaraz okazuje się, że cel ten ma być zrealizowany tylko w odniesieniu do studiów trzeciego stopnia (s. 71): „Stopień powszechności studiów II i III stopnia finansowanych z budżetu państwa będzie dostosowany do diagnozowanych potrzeb społecznych i gospodarczych”. Taka zasada wydaje się słuszna, ale jej realizacja grozi stałym dalszym zmniejszaniem dotacji budżetowych na szkolnictwo wyższe pod pretekstem liczby kształconych (a nie ich struktury) w związku z przekroczeniem nieskonkretyzowanych „potrzeb społecznych i gospodarczych”.

Proces zmniejszania barier ograniczających tym grupom dostęp do studiów powinien się opierać na skutecznym systemie pomocy finansowej dla studiujących, poprawie dostępu do infrastruktury (zwłaszcza informatycznej) oraz rozwijaniu różnych form kształcenia ustawicznego. Wszystkie te warunki zostały w *Strategii* wymienione, lecz w sposób ogólnikowy, np. na s. 71 przewiduje się „wspieranie instrumentów finansowych umożliwiających podjęcie studiów osobom o niższym statusie społecznym, osobom niepełnosprawnym itp.”. Głównym problemem, który z pewnością wywoła spory, jest kwestia takiego doboru tych instrumentów finansowych, aby rzeczywiście pełniły rolę zasadniczą w decyzjach o podjęciu studiów i umożliwiały ich kontynuowanie.

Nierówności w dostępie do studiów mają charakter systemowy i ponadnarodowy ze względu na uwarunkowania kulturowe, edukacyjne, społeczno-przestrzenne, a także – będące pochodną wymienionych – ekonomiczne. Problem ten istnieje mimo masowej dostępności studiów. Wieloletnie analizy prowadzone przez ekspertów OECD pokazują, że ekspansja szkolnictwa wyższego w Europie wpłynęła wprawdzie na zwiększenie w liczbach bezwzględnych udziału w szkolnictwie wyższym młodzieży z grup defaworyzowanych, to jednak w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. jej udział procentowy w strukturze studentów nie uległ zmianie. Dane dotyczące krajów europejskich (Eurostudent 2005) wskazują, że istnieje dwukrotna, a często nawet większa nadreprezentacja studentów, których ojcowie mają wykształcenie wyższe oraz znacząca niedoreprezentacja studentów z rodzin robotniczych (OECD 2008).

Oczekiwanie, że w naszym przypadku problem ten uda się rozwiązać w perspektywie pięcioletniej (2010–2015) przy „średnim ryzyku nieosiągnięcia celu” nie znajduje potwierdzenia w badaniach i praktyce. Tym bardziej że zwiększenie poziomu finansowania szkolnictwa wyższego przewidziano na lata 2015–2020 (CO7.4).

Zagadnienia związane z dostępnością studiów można znaleźć w różnych celach omawianych w dokumencie. Dobrze by było zablokować je w jednym miejscu (CO1.2).

Współpłatność i system pomocy finansowej

Należy zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym w części diagnostycznej (s. 47), iż „struktura czesnego i wsparcia dla studentów nie pozostają w zgodzie z podstawowymi zasadami równości szans” (jest to cytata z raportu OECD o polskim systemie szkolnictwa wyższego). W *Diagnozie* za przyczynę tego stanu rzeczy uznano zbyt niskie nakłady na szkolnictwo wyższe, z czym można się zgodzić, ponieważ dla kolejnych rządów nauka i szkolnictwo wyższe nigdy nie stanowiły priorytetu w kształtowaniu polityki oraz formowaniu budżetu. Obecnie mamy do dyspozycji środki unijne, a mimo to już od 2005 r. udział nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB ulegał obniżeniu, a w 2009 r. nakłady te zostały radykalnie zmniejszone. Istnieje groźba, że w 2010 r. sytuacja ta się powtórzy. Jest zatem w pełni uzasadniony postulat (albo apel) o stabilizację finansowania budżetowego po osiągnięciu poziomu co najmniej 1% PKB oraz o stabilizację zasad podziału. Założenie uzyskania dodatkowego 1% ze środków prywatnych podważa zasadę równych szans w dostępie do studiów. Obecnie stosunek nakładów publicznych do prywatnych (według Krajowego Grona Konsultantów) wynosi 63% : 37%. Źródłem nakładów prywatnych są opłaty studentów i w najbliższym czasie to się nie zmieni. Tymczasem w „starych” krajach Unii Europejskiej udział finansowania publicznego w nakładach na szkolnictwo wyższe sięga 80–90%. Osiągnięcie 50-procentowego finansowania prywatnego ma się dokonać poprzez wprowadzenie powszechnej współpłatności za studia oraz wzrost finansowania ze strony sektora gospodarki, co należy uznać za mało realne.

Według obliczeń prof. Jerzego Wilkina powszechne czesne zmniejszy szanse dostępu do studiów dla kolejnych 5% gospodarstw domowych znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, jeśli inne warunki nie zostaną zmienione². Inne dane zawarte w cytowanym

² Por. J. Wilkin: *Ekonomiczno-finansowe uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

wyżej opracowaniu dowodzą, że studenci pochodzą z rodzin lepiej sytuowanych niż osoby niestudiujące. Potrzeba ujednoczenia opłat za studia i zrównania pod tym względem wszystkich studentów nie ulega wątpliwości, ale w tym samym stopniu konieczna jest reforma pomocy materialnej dla studentów. W *Strategii* nie znajdujemy żadnych konkretnych propozycji ani postulatów dotyczących tej kwestii. Tymczasem system kredytów studenckich nie sprawdził się ani jako instrument pomocy, ani jako forma przychodów dla banków. Wielkość i struktura stypendiów (duży udział stypendiów za wyniki w nauce) nie pozwala im pełnić funkcji instrumentu wyrównywania szans.

Według danych z raportu OECD *Tertiary Education for the Knowledge Society* pod względem wskaźnika udziału nakładów na finansowanie pomocy materialnej dla studentów w łącznych nakładach publicznych na szkolnictwo wyższe Polska znajdowała się w 1998 r. na 23. miejscu wśród analizowanych 30 krajów, w 2004 r. na 29., a w 2005 r. na ostatnim miejscu (przy wskaźniku 1%). Na przykład w Wielkiej Brytanii, Niemczech czy Włoszech udział środków publicznych przeznaczonych na pomoc dla studentów wynosił w 2005 r. 17–26% nakładów na szkolnictwo wyższe, a we Francji i Hiszpanii – 8% (*OECD Indicators 2008*).

Zarówno wielkość tej pomocy, jak i jej struktura nie zapewniają równych szans w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Według ekspertów OECD i innych autorów instrumentami finansowymi wyrównywania szans są stypendia oraz kredyty gwarantowane, a często subsydiowane przez państwo. Kredyty tego typu funkcjonują w Australii (od 2000 r., zmodyfikowane w 2005 r.) oraz w Anglii (od 2006 r.). Obciążają one w znacznym stopniu budżet państwa (spłata kredytu rozpoczyna się po podjęciu pracy – jako procent od dochodu absolwenta – i osiągnięciu określonego dochodu), tym bardziej że dostęp do tych kredytów jest powszechny dla studentów.

Wobec *Strategii* można postawić zarzut, że nie zawiera koncepcji spójnego systemu pomocy publicznej dla studentów, powiązanego z systemem odpłatności za studia. W raporcie OECD *Review of Tertiary Education. Poland (2007)* sugerowano potrzebę zmian w samym systemie stypendialnym: ograniczenia udziału stypendiów za wyniki w nauce, a zwiększenia udziału stypendiów socjalnych o charakterze celowym (pomocy dla grup o niskim statusie socjoekonomicznym). Przedstawienie koncepcji systemu pomocy finansowej dla studentów wymagałoby wcześniejszego przeprowadzenia symulacji skutków finansowych dla studentów i dla budżetu państwa, a także dla szkół wyższych. Pomoc finansowa dla studentów powinna pokrywać koszty czesnego i inne koszty studiowania uznane za „minimalny koszt” studenta. Powinna też być skoncentrowana na grupach mniejszościowych.

Rozszerzenie służebnej roli uczelni wobec społeczeństwa

Sposób realizacji idei „uniwersytetu odpowiedzialnego” został omówiony dokładnie, chociaż niektóre zadania związane z jej realizacją wymagałyby szerszego komentarza, zwłaszcza zadanie określone jako „włączanie studentów i doktorantów do działań realizujących ich podmiotowość jako członków wspólnoty akademickiej” (CO5.2, s. 90). Ze względu na fakt, iż w całym dokumencie student pojawia się raczej jako obiekt podlegający działaniu systemu kształcenia, warto w tym miejscu uzupełnić wątek podmiotowości o udział w tworzeniu wizji i strategii uczelni, w procedurach zapewniania jakości oraz in-

nych, jako uzupełnienie do działań określonych w punkcie 2 (CO5.2). Inne zadania szkoły wyższej zostały zidentyfikowane bardzo trafnie, nie grożą niebezpieczeństwem sprowadzenia roli uczelni do przedsiębiorstwa, lecz prezentują jej rolę jako centrum kultury i centrum działania edukacyjnego również o charakterze społecznym.

Wielkie wyzwanie stanowi upowszechnienie uczenia się przez całe życie, w którym uczelnie powinny pełnić funkcję „integratora” (s. 67) oraz wprowadzać odpowiednie formy kształcenia. Wydaje się, że prezentację tego zadania można było włączyć do celu współdziałania z otoczeniem społecznym, w tym z przedsiębiorstwami. Jest to bowiem wspólny cel obu sektorów.

Uczenie się przez całe życie to kluczowy wyznacznik społeczeństwa opartego na wiedzy, dlatego stanowi jeden z istotnych priorytetów krajowych strategii rozwoju. W Polsce uczestnictwo osób dorosłych w kształceniu ustawicznym jest stosunkowo niskie. W 2005 r. obejmowało nieco ponad 5% populacji w grupie wiekowej 24–65 lat, czyli plasowało się poniżej średniej dla krajów Unii Europejskiej, określonej na 10,8%. W przygotowanym na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej *Raporcie o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005* do podstawowych barier w kształceniu ustawicznym zaliczono bariery finansowe, takie m.in. jak zubożenie społeczeństwa oraz niedofinansowanie przez państwo i samorządy publicznych instytucji edukacji ustawicznej. Z danych cytowanych w wyżej wymienionym raporcie wynika ponadto, iż aktywność edukacyjna w głównej mierze jest finansowana przez samych zainteresowanych oraz że potrzebę doksztalcenia dostrzegają przede wszystkim osoby z wyższym wykształceniem. Oznacza to, że na obraz niskiego poziomu uczestnictwa dorosłych w kształceniu ustawicznym może wpływać z jednej strony mała aktywność pracodawców w tej kwestii, a z drugiej – słabe zainteresowanie doksztalceniem osób o niższym statusie wykształcenia.

Przytoczone dane pokazują, że w tej dziedzinie Polska startuje ze znacznie gorszych pozycji niż kraje, które już w latach siedemdziesiątych minionego stulecia wprowadziły ustawą obowiązek kształcenia się przez całe życie (Francja). Dane te wyznaczają również istotną w tym procesie rolę instytucjom szkolnictwa wyższego. Tymczasem – jak wynika z badań przeprowadzonych w 2007 r. przez TNS OBOP na zlecenie Fundacji Fundusz Współpracy – połowa badanych uczelni nie prowadzi kursów doksztalcających na rzecz środowiska lokalnego, ponieważ „nie należy to do ich zadań”.

Mimo że ryzyko nieosiągnięcia celu zostało ocenione jako średnie, trzeba zauważyć, że potęgują je dwa czynniki: zewnętrzny, wynikający z braku regulacji prawnych w skali kraju dotyczących uczenia się przez całe życie, oraz wewnętrzny, związany z brakiem tradycji kształcenia wspomagającego programy kursowe, a także z koncentracją środowiska akademickiego na tych ostatnich, wspieranych ze względów komercyjnych studiami podyplomowymi.

Strategia nadaje szczególną rangę – kluczowe znaczenie – współpracy systemu szkolnictwa wyższego z otoczeniem. Zakłada się bardziej bezpośrednie i partnerskie relacje dzięki instytucjonalizacji kontaktów między – mówiąc ogólnie – pracodawcami i ich organizacjami a uczelniami i Konferencjami Rektorów (s. 64). Diagnoza nie przedstawia argumentów, które by to założenie czyniły realistycznym i uzasadniały opinię o niskim/średnim ryzyku nieosiągnięcia celu.

W wielu krajach europejskich, które znacznie wcześniej, bo w latach osiemdziesiątych XX w., podjęły próbę ściślejszego powiązania edukacji z otoczeniem, nie udało się zinsty-

tucjonalizować takiej współpracy. Przed tego rodzaju zadaniem stawiany jest system szkolnictwa wyższego, brakuje natomiast odpowiedzi na pytanie, czy sektor gospodarki jest zainteresowany taką współpracą, a jeśli tak, to na jakich warunkach (por. np. teksty Ulricha Teichlera).

Wszędzie tam, gdzie finansowanie uniwersytetów z budżetu wynika z tradycji, problem ten stanowi szczególne wyzwanie. Nawet jeśli średni poziom kształcenia zawodowego przeciera drogę do pracodawców (tzw. system dualny w Niemczech), rządowe oczekiwania wyczerpują naciski na otwarcie się uczelni na otoczenie, sankcjonując bierną postawę gospodarki.

Z raportu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z listopada 2006 r., zatytułowanego *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*, wynika jednak, iż większość badanych przedsiębiorców nie widzi potrzeby współpracy środowisk biznesu i nauki. Ci natomiast, którzy podejmowali próby współpracy z naukowcami przyznawali, że inicjatywa wychodziła ze strony środowisk naukowych. Z raportu wynika ponadto, że jedynie 9% przedsiębiorstw w Polsce inwestuje w działalność badawczo-rozwojową.

Kształcenie

Profile kształcenia

Bardzo enigmatycznie brzmi punkt 8, dotyczący potrzeby określenia perspektyw działania w odniesieniu do studiów zawodowych (s. 109). Natomiast komentarz do tego punktu, podkreślający potrzebę ustalenia kryteriów kształcenia o charakterze zawodowym, jest bardzo trafny i przekonujący. Profil kształcenia zawodowego nie może wynikać z poziomu studiów, ale z misji uczelni i realizowanego programu. W pełni natomiast można się zgodzić z twierdzeniem, że rozwój kształcenia o profilu zawodowym jest jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed szkolnictwem wyższym.

Należy przyjąć z satysfakcją zwrócenie uwagi, że na studiach pierwszego stopnia istnieją oprócz zawodowych, ukierunkowanych branżowo, również programy akademickie. Byłoby pożądane usankcjonowanie tego faktu poprzez wprowadzenie pojęcia „profil kształcenia” do ustawy o szkolnictwie wyższym.

Kształcenie o profilu zawodowym

Ten bardzo istotny fragment diagnozy zawiera listę trafnie dobranych działań wspierających rozwój kształcenia zawodowego. W konkluzji znajdujemy stwierdzenie, iż „system finansowania musi premiować realizację takiej misji i zniechęcać tego typu instytucje do przekształcania programów kształcenia w bardziej «akademickie» – przeciwdziałać zjawisku znanemu jako *academic drift*” (s. 227).

Edukacja zwykle wspiera, a nie przeciwdziała czy zniechęca; zamykanie drogi poprzez nakazy jest nieskuteczne, na co można przytoczyć wiele dowodów. Fenomen *academic drift* trudno uznać za zjawisko naganne. Tendencja do integracji jest cechą systemu szkolnictwa wyższego, choć w sytuacji przejmowania przez ten system niektórych elementów niższego szczebla edukacji (średnie szkoły zawodowe) ta cecha traci dotychczasową wyrazistość. Z drugiej strony mamy przykłady krajów, które proces przejmowania przez

uczelnie zawodowe cech uniwersytetu usankcjonowały prawnie (Wielka Brytania). Tak więc problem nie polega na przeciwdziałaniu zjawisku *academic drift*, lecz na tworzeniu uczelniom zawodowym warunków sprzyjających utrwalaniu własnej misji. Nie należy przy tym oczekiwać, że będzie to zadanie łatwe, a jego realizacja przyniesie pożądany politycznie (gospodarczo) efekt. Nie można wykluczyć, że środowisko lokalne nie będzie zainteresowane wspieraniem uczelni (programów) zawodowych ze względu na ich nachylenie branżowe czy z innych powodów. Jaką inną niż *academic drift* alternatywę będą miały te uczelnie?

Zainteresowanie podmiotów gospodarczych tego typu studiami należy do trudniejszych wyzwań, wobec których staje szkolnictwo wyższe. Borykają się z nim kraje, które studia zawodowe uruchomiły już na początku lat siedemdziesiątych XX w. (np. Niemcy). Między innymi dlatego sektory nieakademickie, utworzone z myślą o kształceniu w powiązaniu z miejscem pracy, mają poważne problemy z realizacją swojej misji. Dobrze więc, że wyraźnie zostały określone warunki powodzenia programów zawodowych.

Studia doktoranckie

Problem ten jest omawiany w punkcie CO1.4 (s. 74) zatytułowanym *Kształcenie dla osób szczególnie uzdolnionych*. Jest to trafnie dobrany tytuł, ponieważ kształcenie na stopień doktora nie może mieć charakteru masowego, lecz elitarny. Przemawiają za tym następujące powody:

- brak popytu na doktorów ze strony szeroko rozumianego systemu nauki / sfery B+R (w latach 2005–2007 w Polsce wypromowano 17 605 doktorów, a cała sfera B+R zatrudnia tylko 3205 osób ze stopniem doktora, losy pozostałych nie są znane).
- wysoki koszt kształcenia jednostkowego doktoranta, przy pogarszającej się jakości dyplomu.

Nakłady na kształcenie doktorów (dotacja budżetowa) powinny być skoncentrowane w tych jednostkach, których poziom badań i przygotowywanych doktoratów jest wysoki. Niezbędne jest zapewnienie odpowiedniego poziomu stypendiów doktoranckich, aby doktoranci nie musieli podejmować działalności zarobkowej, często zupełnie nie związanej z uprawianą dyscypliną, a także w celu zapewnienia dostępu do doktorantury młodzieży najbardziej uzdolnionej i charakteryzującej się „pasją badawczą” (jak pokazują badania, tylko ok. 25% doktorantów podejmuje studia doktoranckie z taką motywacją). Dodatkowym źródłem dochodów doktorantów powinien być udział w projektach badawczych. Interdyscyplinarność studiów doktoranckich nie powinna być kreowana przez specjalne instytucje, lecz przez włączanie doktorantów do projektów badawczych o takim charakterze, po dogłębnym poznaniu własnej dyscypliny.

Certyfikacja

Ważny zarówno z perspektywy wyborów i strategii jednostkowych, jak i dla przejrzystości rynku pracy będzie problem certyfikacji kompetencji i kwalifikacji nabywanych różnymi drogami: w kształceniu formalnym i nieformalnym, do pewnego stopnia także na studiach oraz w wyniku różnego rodzaju doksztalcenia prowadzonego na uczelniach. Certyfikowanie umiejętności nabywanych takimi drogami już niedługo będzie dotyczyć

niemal połowy uczącej się młodzieży (czyli tej, która nie ukończy lub nawet nie rozpoczęła studiów), a także rosnącej rzeszy pracowników objętych różnymi formami dokształcania. Czy szkoły wyższe powinny się zaangażować w tego typu zadania? Temat ważny, jednak niemal nie podjęty w *Strategii*, jedynie zasygnalizowany, i to dość enigmatycznie. Za to w celu operacyjnym CO7.1 („Usprawnienie rozwiązań systemowych w odniesieniu do instytucji centralnych”) postuluje się powołanie Polskiej Komisji Akredytacji i Uprawnień Akademickich (PKAiUA) z zadaniami dotychczasowej PKA, zwiększonymi o: „zadania akredytacyjne dotyczące wszystkich form i poziomów kształcenia skutkujących wydaniem świadectw ujętych w Krajowej Ramie Kwalifikacji, w tym studiów III stopnia (doktoranckich)” (s. 103). Oznaczałoby to znaczne poszerzenie roli tej instytucji – czy miałyby ona się zajmować także sprawdzaniem oraz certyfikowaniem umiejętności i kwalifikacji nabywanych poza szkolnictwem wyższym? A może nawet prowadzić testy, egzaminy?

Krajowe Ramy Kwalifikacji

Sposób prezentacji idei *ram kwalifikacji* nasuwa przypuszczenie, że mamy tu do czynienia z panaceum, dzięki któremu uregulowane zostaną różne aspekty kształcenia, nie mające dobrych rozwiązań tu i teraz. Temat ten pojawia się w wielu miejscach *Strategii* jako sygnał, że określone problemy pozostawiamy otwarte do czasu wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Techniczny charakter ram – tak przynajmniej są one prezentowane (5.1.) – podważa zasadność traktowania tej kwestii jako istotnej w sensie merytorycznym, np. z punktu widzenia jakości kształcenia.

Jakość

Liczne w ostatnich latach dowody odstępowania od standardów określających minimum wymagań wskazują, że albo przyjęte rozwiązania i ich wdrożenie są nieskuteczne, albo też system szkolnictwa wyższego został wyposażony w mechanizmy z góry zakładające akceptację kształcenia o niskiej jakości. Ku takiemu przypuszczeniu skłania zapowiedź pozostawienia studiów zaocznych w ich obecnym kształcie. Wprawdzie zakłada się dostosowanie w większym niż dotychczas stopniu organizacji studiów do potrzeb studentów pracujących, jednak poza obszarem zainteresowania pozostają kwestie merytoryczne. Słusznie za patologię uznano pobieranie opłat od części studentów zakwalifikowanych na studia wieczorowe, a kształconym w trybie studiów dziennych (s. 221). Czy jednak na podobne potraktowanie nie zasługuje stosowana praktyka obniżania wymagań wobec studentów studiów zaocznych bez konsekwencji, tzn. ujawnienia tego faktu na dyplomie? Być może mniej radykalnym rozwiązaniem byłoby zrównanie dyplomowych wymagań studentów bez względu na tryb studiów bądź też, wzorem innych krajów, wprowadzenie możliwości kończenia studiów bez pisania pracy dyplomowej (o czym się wspomina), z ograniczonym udziałem przedmiotów ogólnych itp.

Trudno zakładać wiarygodność systemu, który sankcjonuje obniżenie standardów jakości kształcenia wobec wybranej kategorii studentów.

Szkola wyższa a badania

Strategia nie uwzględnia faktu niezwykle burzliwych zmian technologicznych, które wywierają przemożny wpływ na sposób funkcjonowania szkół wyższych. Chodzi tu m.in. o wzrost znaczenia we wszystkich dziedzinach nauki: matematyki, modelowania i wizualizacji danych, symulacji, eksploracji danych, badań nad systemami złożonymi, sieci badawczych i prac zespołowych, zasad otwartej nauki (m.in. *open notebook science*), współuczestnictwa w badaniach niebadaczy (tzw. *citizen science*, *participatory science*) oraz dialogu badaczy ze społeczeństwem, ewaluacji, a także nowych form organizacyjnych (instytuty wirtualne).

W tej mierze zabrakło w *Strategii* zaleceń wynikających nie tylko z diagnozy, ale także z wizji przyszłości. Kraj nie dogoni czołówki, biegnąc po przetartych przez nią śladach, tylko szukając „dróg na skróty”.

Status formalnoprawny

Za niefortunne należy uznać włączenie do celu CO7.2 kwestii merytorycznych tworzenia uczelni flagowych i badawczych oraz kształcenia zawodowego. Idea zmian instytucjonalnych powinna być wyodrębniona, a jej realizacja uzasadniona szerzej, natomiast zmiany w rozwiązaniach formalnoprawnych powinny z tej idei wynikać, a nie odwrotnie.

Należy się zastanowić, czy powinny być powoływane w drodze konkursu uczelnie flagowe i badawcze, czy raczej powinny być wyłaniane wydziały, instytuty lub zespoły flagowe w ramach uniwersytetów badawczych, a także na jak długo, jak wiele i jakie miałyby korzyści z takiej nobilitacji

Dość niejasno wydaje się także określony status uczelni publicznych i niepublicznych. Mowa jest o konwergencji (np. s. 13) obu sektorów „w stopniu możliwym ze względu na ogólne uwarunkowania prawne”, ale także o odrębnych strumieniach finansowania. Nie wiadomo więc, czy przewidywane są jednakowe warunki gry o środki dla obydwu sektorów. Przewiduje się natomiast możliwość „ucieczki” z sektora niepublicznego pod zarządek skarbu państwa.

Za cenne należy uznać postawienie celu dywersyfikacji ustroju szkół wyższych, w tym także uczelni niepublicznych. Obecny stan prawny prowadzi do wielu absurdów, nakazujących małym uczelniom niepublicznym „odtworzać” strukturę organizacyjną uniwersytetu. Nie ma to żadnego merytorycznego uzasadnienia; przeciwnie, owe sztywne zasady organizacji uniemożliwiają małym uczelniom lepsze dostosowywanie swojej struktury organizacyjnej do własnych potrzeb i strategii.

Zgodnie z obowiązującą ustawą szkoły wyższe dzieli się na „publiczne” i „niepubliczne”. W naszym przekonaniu terminologia ta nie oddaje precyzyjnie stanu rzeczy. Istnieje wiele dowodów na to, że uczelnie „niepubliczne” także realizują misję publiczną. Inną sprawą jest jakość wypełniania tej misji, ale wówczas podział uczelni przebiegałby zupełnie inaczej, w poprzek stosowanego obecnie. Znależlibyśmy bowiem przykłady uczelni „publicznych” kiepsko realizujących tę misję oraz przykłady uczelni „niepublicznych”, wypełniających misję na wysokim poziomie. Omawiana *Strategia* także trzyma się obowiązującej terminologii, ale od czasu do czasu, być może przez przypadek, pisze się o uczelniach „państwowych” i „niepaństwowych”. Stosowanie takich a nie innych terminów w tak poważnym

dokumentem jak *Strategia* nie jest sprawą natury li tylko lingwistycznej, ponieważ w podtekście przekazuje również informację o „duchu” danego dokumentu. *Strategia* ma gwarantować równość wszystkich uczelni w kraju bez względu na status własnościowy.

Uwarunkowania realizacji *Strategii*

Koniecznym elementem strategii jest przedstawienie tzw. logiki przedsięwzięcia – czyli głównych mechanizmów i powiązań przyczynowo-skutkowych łączących zakładane cele z zalecanymi instrumentami. Logika przedsięwzięcia pozwala zrozumieć, dlaczego sądzimy, że proponowane środki będą prowadzić do pożądaných przez nas efektów. Daje one wgląd w sposób, w jaki rozumiemy zjawiska, na które chcemy wpływać.

Omawianemu dokumentowi brakuje także niektórych innych elementów uznawanych za oznaki dobrej strategii:

- propozycji sekwencjonowania działań (czyli realizacji ich w takim porządku, w którym osiągnięcie pewnych celów warunkowałoby uruchomienie kolejnych akcji, np. wzmocnienie B+R w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw poprzedzałoby inicjatywy na rzecz rozwoju kapitału ryzyka);
- myślenia w kategoriach *policy mix*, czyli wiązania ze sobą poszczególnych instrumentów w taki sposób, aby osiągnąć efekt synergiczny;
- wskazania „punktów krytycznych” (*leverage points*), czyli takich miejsc w systemie, których poprawa może wywołać „efekt dźwigni”, niewspółmierny w stosunku do poniesionych wysiłków (np. ulepszenie systemu komunikacji).

Istnieje kilka niekwestionowanych kierunków zmian polskich szkół wyższych, m.in. umiędzynarodowienie, stworzenie jednostek wiodących w badaniach oraz dużych uczelni idących w rankingach do góry (uczelnie badawcze i flagowe), większa reaktywność na bliższe i dalsze otoczenie, w tym tworzenie i przekazywanie wiedzy lepiej odpowiadającej potrzebom otoczenia – by wymienić tylko niektóre cele. Pytanie zasadnicze – jaka formuła organizacyjna, ile autonomii wewnętrznej (dla wydziałów i zespołów badawczych) i zewnętrznej albo inaczej: jaki ład instytucjonalny zewnętrzny i wewnętrzny sprawi, że szkoły wyższe podążą dynamicznie w tych właśnie kierunkach? W *Strategii* mówi się o wzmocnieniu władzy rektora do wewnątrz i powołaniu rad nadzorczych, ograniczających do pewnego stopnia autonomię uczelni na zewnątrz.

Mowa jest też o kontraktach, o przesunięciu pieniędzy na finansowanie zadaniowe (więcej na konkursy, mniej na finansowanie statutowe). Czy to wystarczy jako narzędzie regulacji? Czy powstanie w ten sposób kontekst, infrastruktura uzgadniania interesów i stymulacji, które spowodują, że racjonalność jednostek i zespołów będzie w znacznym stopniu pokrywać się z racjonalnością uczelni, a ta z racjonalnością całego systemu? Jak stopniowo likwidować wieloletowość, by czas i pracę wydatkowane dotychczas na drugim etapie zmienić w pracę (odpowiednio opłaconą) na rzecz realizacji misji uczelni – pierwszego miejsca pracy? Czy reformowanie nie ześlizgnie się w stronę gry pod wskaźniki i parametry oraz kosztownych, lecz jedynie legitymizujących ewaluacji? Czy nie pójdzie w stronę tworzenia nowego języka i nowej ideologii odwołujących się do kapitału ludzkiego, intelektualnego, GOW, EQF, KRK i Procesu Bolońskiego... raczej niż rzeczywistych zmian? Od tego w dużym stopniu zależy efektywność całego systemu w spełnianiu celów strategii. Wydaje się, że tak rozumiany problem tworzenia ładu instytucjonalnego nie został należycie postawiony.

Powstaje także wrażenie, iż projektowanie w wielu miejscach jest zbyt szczegółowe – idzie za daleko. *Strategia* przewiduje m.in. (s. 108) „opracowanie założeń modelowych uniwersytetu federacyjnego, w oparciu o ustawową formułę związku uczelni” lub (także s. 108): „opracowywanie projektów konsolidacyjnych przez uczelnie dla zwiększenia ich potencjału w wyniku synergii zasobów”. W literaturze na temat reform istnieje wiele opisów skutków ubocznych, niezamierzonych efektów, jakie przynosi reformowanie, w gruncie rzeczy ma się wrażenie, że autonomia procesów społecznych zawsze wypacza intencje reformatorów.

Projektowanie zmian w sytuacji istnienia autonomicznych podmiotów, jakimi są szkoły wyższe, w postaci idealnej powinno się sprowadzać do uzgodnienia celów strategicznych oraz zaprojektowania takich warunków gry i stymulacji (nagród), by niezależnie działające podmioty same wprowadzały oczekiwane zmiany. Nie wydaje się to możliwe. Jednak w wielu punktach pojawiają się pytania, co miałyby skłonić aktorów do przepisanych w *Strategii* działań. Dlaczego profesorowie będą rezygnować z drugich etatów, dlaczego szkoły publiczne miałyby się prywatyzować? Jakie skutki uboczne przyniesie standaryzacja i parametryzacja oceny działalności uczelni? Co się stanie, kiedy szkolnictwo wyższe w Polsce zostanie podzielone na dwie klasy: kilkanaście dużych (łatwo już dziś przewidzieć, których) uczelni flagowych i całą resztę? Skoro studiowanie obejmuje połowę rocznika, staje się naturalne różnicowanie się poziomów i instytucji, ale jak rynek pracy zareaguje na istnienie uczelni dwóch kategorii? Czy, mimo godła państwa na dyplomach obu typów uczelni, będą one traktowane jednakowo?

Realizacja bardzo ambitnego zadania zwiększenia stopnia komercjalizacji i urynkowienia szkolnictwa wyższego w Polsce w celu podniesienia jakości procesów, a zwłaszcza jakości efektów działalności omawianego sektora, jego produktywności i efektywności działań, wydaje się niepewna z punktu widzenia skutecznego wdrożenia w najbliższym dziesięcioleciu. Decydują o tym warunki społeczno-gospodarcze, takie jak kryzys finansów publicznych, deficyt budżetowy oraz brak motywacji przedsiębiorstw do finansowania przedsięwzięć edukacyjnych. Efekty działalności szkolnictwa wyższego są, z jednej strony, dobrem prywatnym, ale z drugiej dobrem publicznym. Należy pamiętać, iż zarówno rynek, jak i państwo oddzielnie nie generują idealnych mechanizmów alokacji zasobów. Proces podniesienia jakości, produktywności i efektywności działań szkolnictwa wyższego w zakresie realizacji celów badawczych jest uwarunkowany zarówno poziomem i strukturą rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, jak i poziomem oraz strukturą współpracy z głównymi partnerami zagranicznymi. Skoro w dwudziestoletnim okresie transformacji polskiej gospodarki nie udało się zainteresować podmiotów sektora prywatnego finansowaniem działalności badawczo-rozwojowej szkół wyższych i jednostek badawczo-rozwojowych, to staje się sprawą niezmiernie pilną zastosowanie skutecznych instrumentów w odniesieniu nie tylko do sektora szkół wyższych, ale i pracodawców w pozostałych sektorach gospodarczych. Dlatego też zwiększenia stopnia finansowania działalności badawczo-rozwojowej można oczekiwać dopiero wówczas, gdy w sposób skuteczny nie tylko zapisana, ale również wdrażana będzie długookresowa strategia rozwoju gospodarczo-społecznego, na której podstawie będą generowane programy, instytucje (w rozumieniu reguł gry ekonomicznej) i mechanizmy stymulujące podmioty sektora prywatnego – nie tylko do inwestowania w kapitał rzeczowy, ale także w kapitał nauki (nakłady na B+R, nowe technologie, edukacja).