

Roman Z. Morawski, Marek Rocki, Jerzy Woźnicki O idei współpłatności za studia dzienne*

Autorzy uzasadniają potrzebę wprowadzenia w Polsce częściowej odpłatności za studia (współpłatności) koniecznością likwidacji istniejących obecnie patologii w tej dziedzinie oraz stworzenia warunków do racjonalnego gospodarowania zasobami. Wysokość opłat powinna być powiązana z jednej strony z wysokością kosztów realizacji procesu dydaktycznego, a z drugiej strony – z systemem pomocy materialnej dla studentów (w formie pożyczek).

Wprowadzenie

Spółeczna dyskusja nad projektami Konstytucji RP przydała ostatnio pewnej ostrości kwestii tzw. bezpłatności studiów wyższych. Za konstytucyjną gwarancją w tym względzie opowiedziały się niektóre ugrupowania polityczne. To za ich sprawą, ponieważ mają one ułatwiony dostęp do mediów publicznych, polskie społeczeństwo postawione zostało przed fałszywą alternatywą: studia bezpłatne, czyli powszechnie dostępne – studia płatne, czyli zarezerwowane dla zamożniejszych. Fałszywość tej alternatywy można najłatwiej wykazać, porównując dostępność bezpłatnych studiów w Polsce w latach 1970–1990 (ok. 12% grupy wiekowej młodzieży) z dostępnością płatnych studiów w USA w tym samym okresie (ok. 35% grupy wiekowej młodzieży). Wynik tego porównania nie przekonuje jednak tych, którzy twierdzą, że zbyt wiele różni Polskę i USA, aby można w praktyce korzystać wzajemnie z doświadczeń edukacyjnych. Stąd potrzeba pogłębionej argumentacji analitycznej.

Niniejszy artykuł jest próbą syntezy wiedzy niezbędnej do analizy problemu współpłatności za studia dzienne. O istnieniu społecznego zapotrzebowania na taką syntezę świadczą dotychczasowe dyskusje publiczne na temat współpłatności, na których przebiegu negatywnie zaciążył brak dostatecznej wiedzy o ich przedmiocie. Potrzebna jest zwłaszcza ocena różnych wariantów praktycznej realizacji idei współpłatności za studia ze względu na skutki socjoekonomiczne i uwarunkowania realizacyjne oraz efektywność ekonomiczną i możliwe konsekwencje dla funkcjonowania instytucji akademickiej. W następnej kolejności pożądane będzie przedyskutowanie sposobów realizacji współpłatności, sprzyjających wzrostowi spo-

* Artykuł ten przedstawia najważniejsze wyniki realizacji projektu badawczego pod tytułem „Współpłatność za studia w powiązaniu z kredytem indywidualnym jako instrument zwiększenia dostępności studiów oraz czynnik ich uelastyczniania”, finansowanego przez Instytut Spraw Publicznych w ramach Programu Reformy Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. Projekt został zrealizowany przez zespół pod kierunkiem Jerzego Woźnickiego.

łecznej dostępności studiów wyższych. Choć na pierwszy rzut oka może się to wydać paradoksem, takie sposoby istnieją: wiążą się one z wprowadzeniem odpowiedniego systemu pożyczek (kredytów) i stypendiów dla studentów. Trzeba więc będzie przeanalizować rolę i formy kredytu indywidualnego oraz ocenić sposoby łagodzenia tych ograniczeń, dotyczących młodzieży z rodzin mniej zamożnych, które mogłyby się pojawić wraz z wprowadzeniem współpłatności. Trzeba będzie także dokonać analizy różnorodnych uwarunkowań wprowadzania systemu współpłatności za studia dzienne. Wykracza to jednak istotnie poza założone ramy niniejszego artykułu.

Kluczową sprawą dla właściwego zrozumienia idei współpłatności za studia dzienne jest ocena argumentów przemawiających za i przeciw wprowadzeniu jakiegokolwiek odpłatności za studia.

Argumentacja polityczno-społeczna

Przeciwnicy odpłatności uważają, że wprowadzenie odpłatności za studia dzienne uniemożliwi zwiększenie liczby studentów i utrudni dostęp do studiów młodzieży pochodzącej spoza największych ośrodków akademickich. Powiadają, że wprowadzenie systemu pożyczek bankowych na opłacenie czesnego zakończy się bankrutem tego systemu, bo nie będzie miał ich kto spłacać: pensje absolwentów zaraz po studiach są bowiem niskie, a kredyty (ze względu na wysoką inflację) wysoko oprocentowane. Przeciwnicy odpłatności wskazują ponadto na fakt, że nie ma środków na stworzenie funduszu podstawowego, który – poprzez cykliczne samoodtwarzanie się – mógłby gwarantować ciągłość funkcjonowania systemu współpłatności powiązanej z kredytem. Wysuwają także argument, że wprowadzenie czesnego nie rozwiąże problemów finansowych szkolnictwa wyższego, albowiem ich wymiar jest niewspółmierny z osiągalnymi przychodami z tytułu czesnego, które w uczelniach zachodnich pobierających opłaty za studia zwykle nie przekraczają 25–30% ich ogólnych dochodów.

Zwolennicy współpłatności wskazują z kolei na to, że potencjalne dochody z tytułu czesnego powinny być odnoszone do kosztów realizacji procesu dydaktycznego, a nie do całego budżetu instytucji akademickiej; dopiero wtedy widać, że mogą istotnie zwiększyć jej potencjał rozwojowy. Formułują oni opinie, iż brak współpłatności za studia powoduje narastanie zjawisk patologicznych w szkolnictwie wyższym. Występuje mianowicie mieszanie się form studiów odpłatnych i bezpłatnych, w takiej wzajemnej relacji, że te płatne są z definicji gorsze. Jednocześnie tej części młodzieży, która chce płacić, odmawia się dostępu do lepszych studiów dziennych, co musi budzić wątpliwości natury etycznej. Źródłem patologii jest ustawowy zakaz pobierania opłat na studiach dziennych. Dla kandydatów, którzy nie dostaną się na popularny kierunek studiów dziennych z powodu braku miejsc, pozostają tylko studia wieczorowe lub zaoczne. Dziekan, mimo posiadania rezerw w zakresie zasobów, nie może zwiększyć liczby miejsc na nieodpłatnych studiach dziennych – z powodu braku dostatecznych środków (z budżetu); nie może też uruchomić odpłatnych studiów dziennych, dorównujących poziomem kształcenia na studiach nieodpłatnych – z powodu istnienia zakazu ustawowego. Jest to ważna przesłanka przemawiająca za tym, żeby starannie rozważyć możliwości uchylecia tego zakazu. Zwolennicy współpłatności utrzymują, że czesne i mechanizmy łagodzenia jego skutków mogą odegrać rolę dodatkowego instrumentu regulującego funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego.

Warto jeszcze poddać analizie dość popularny pogląd, że system kredytowy jest potrzebny, ale tylko w stosunku do kosztów utrzymania studenta. Jest to pogląd chętnie akceptowany przez polityków, byłaby to bowiem forma pomocy studentom lub rodzicom studentów – podatnikom, a postulat pomocy przynosi głosy w wyborach. Tymczasem system kredytów na pokrycie jedynie kosztów utrzymania nie może stać się wystarczającym czynnikiem rozwoju szkolnictwa wyższego, ponieważ – zwiększając popyt na usługi dydaktyczne – nie zwiększa ich podaży. Właściwie pomyślany kredyt indywidualny w szkolnictwie wyższym powinien być instrumentem kreowania zarówno podaży, jak i popytu. Tylko wtedy może on stać się realnym czynnikiem rozwoju szkolnictwa, jeśli spowoduje dopływ dodatkowych pieniędzy, nie tylko do kieszeni studentów, ale także do budżetu szkół wyższych, aby mogły one stworzyć nowe miejsca do studiowania.

Za wprowadzeniem współpłatności przemawiają też argumenty wynikające z zasady: *ten płaci, kto korzysta*. Zauważmy, że pewne korzyści absolwenta wyższych studiów mogą być wyrażone przyrostem wysokości pierwszej płacy, osiąganym dzięki dyplomowi; są np. takie kierunki studiów, po których ukończeniu już po roku pracy można uzyskać płacę wynoszącą 3000 – 4000 zł miesięcznie. Skłania to do postawienia pytania: czy można zaakceptować uzyskiwanie tak znacznych korzyści materialnych wyłącznie na koszt podatnika? Pytanie to odnosi się zwłaszcza do absolwentów, którzy zaraz po studiach wyjeżdżają z Polski.

Za wprowadzeniem współpłatności przemawia też inny argument etyczny, na który zwrócił uwagę L. Balcerowicz, pisząc w tygodniku „Wprost”, że studenci studiów dziennych pochodzą – statystycznie rzecz biorąc – z rodzin bogatszych. Gdyby tak było, to oznaczałoby to (teza ta bywa kwestionowana), że system finansowania szkolnictwa wyższego dziennego (nieodpłatnego) w jakiejś mierze przyczynia się do transferowania środków finansowych pochodzących z podatków od rodzin biedniejszych do rodzin bogatszych; wszystkie bowiem rodziny łożą na szkolnictwo wyższe, a z jego usług więcej korzystają bogatsi. Gdyby tak było, to bezpłatność szkolnictwa wyższego byłaby instytucją naruszającą potocznie rozumiane zasady sprawiedliwości społecznej.

Na problem współpłatności warto wreszcie spojrzeć z perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w następnym stuleciu. Uwzględniając prognozę – zgodnie z którą w *erze informacji* nastąpi umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, tzn. kształcić się będzie znacznie większa liczba osób niż w wieku XX – nietrudno dojść do wniosku, że żaden system podatkowy, nawet „najbogatszy podatek statystyczny”, nie udźwignie ciężaru wyłącznego finansowania systemu szkolnictwa wyższego. Perspektywa współpłatności rysuje się zatem wyraziście jako konieczność w XXI wieku.

Argumentacja socjoekonomiczna

Analiza systemów finansowania szkolnictwa wyższego w najbardziej rozwiniętych krajach świata pozwala stwierdzić, że udział studenta w finansowaniu studiów wyższych polega tam nie tylko na pokrywaniu części lub całości kosztów utrzymania (zakwaterowania i żywienia) oraz kosztów wyposażenia w osobiste pomoce naukowe, ale także – w wielu wypadkach – na wnoszeniu opłat za studia. W Danii, Grecji, Finlandii, Luksemburgu, Niemczech, Norwegii i Szwecji takie opłaty nie są pobierane od studenta, a odpowiednie środki są przekazywane przez budżet centralny (w Niemczech – budżet landu) bezpośrednio na uczelnię. W Wielkiej Brytanii opłaty za studia pierwszego stopnia refundowane są w całości

przez budżet gminy. W pozostałych krajach Unii Europejskiej pobierane są opłaty za studia, w różnym stopniu pokrywające rzeczywiste koszty kształcenia. Podobnie jak w USA i Kanadzie, opłaty dla obywateli tych krajów są na ogół niższe niż dla cudzoziemców. Kryzys finansowania szkolnictwa – ujawniający się od początku lat osiemdziesiątych nawet w najzamożniejszych krajach świata (Eicher, Chevaillier 1992; Cohn, Geske 1990) – skłania ich rządy do przesuwania coraz większej części kosztów kształcenia na studenta. Tendencja ta jest zauważalna zarówno w Japonii i Australii, jak w krajach Unii Europejskiej. W 1986 r. przywrócono opłaty za studia w Australii (zniesione w 1975 r. w celu rozszerzenia dostępu do studiów) i od tej pory rosną one z każdym rokiem. W ciągu ostatniego dziesięciolecia istotnie wzrosły opłaty za studia w Belgii, Hiszpanii, Holandii i Szwajcarii, osiągając poziom 200 USD–800 USD za rok studiów I stopnia (Eicher, Chevaillier 1992). O możliwości wprowadzenia opłat za studia dyskutuje się od kilku lat w Niemczech (Michel 1996), Finlandii (Michel 1996) i Szwecji (Ling 1995). Celowość ograniczenia stu procentowej refundacji opłat za studia dostrzegana jest w Wielkiej Brytanii (Edwards 1995). Upowszechnia się teza, że właściwym sposobem finansowania szkolnictwa wyższego, zarówno publicznego jak prywatnego, jest *współfinansowanie* (Eicher, Chevaillier 1992); przedmiotem dyskusji są natomiast optymalne proporcje udziału budżetu centralnego i studenta w pokrywaniu kosztów kształcenia oraz systemy finansowania różniące się skutecznością osiągnięcia celów społecznych i ekonomicznych.

Różnicowanie istniejące w tym względzie pokazuje tabela 1. Druga i trzecia kolumna tej tabeli ilustruje proporcje środków publicznych i prywatnych przeznaczanych na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach świata, natomiast kolumny czwarta i piąta – proporcje środków docierających do instytucji akademickich ze źródeł publicznych i prywatnych. Widoczne różnice – szczególnie duże w przypadku Danii, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii – wynikają z istnienia systemów pomocy finansowej dla studentów. Sprawiają one, że część środków publicznych dociera do instytucji akademickich nie bezpośrednio z budżetu centralnego, lecz za pośrednictwem studentów otrzymujących stypendia lub specjalne kredyty. W statystyce wykorzystania środków traktowane są jako środki prywatne. Dane zawarte w tabeli 1 pochodzą ze statystyk OECD (Thys-Clement 1995), nie uwzględniających kosztów utrzymania ponoszonych przez studenta w czasie studiów.

Tabela 1

Źródła finansowania szkolnictwa wyższego w 1992 r. (w %)

Kraj	Według pochodzenia środków		Według wykorzystania środków	
	środki			
	publiczne	prywatne	publiczne	prywatne
Dania	98,8	1,2	62,1	37,9
Francja	91,1	8,9	83,7	16,3
Holandia	100,0	0,0	70,7	29,3
Japonia	39,7	60,3	39,7	60,3
Kanada	97,4	2,6	84,7	15,3
Szwecja	99,3	0,7	62,9	37,1
USA	54,5	45,5	49,6	50,4
Wielka Brytania	100,0	0,0	77,7	22,3

Podstawowe argumenty przemawiające za współfinansowaniem wynikają z zasady: *ten płaci, kto korzysta*. Wykształcenie jest dobrem, które przynosi korzyść zarówno wykształconemu, jak i całemu społeczeństwu:

- Człowiek wykształcony ma większe szanse uzyskania wyższych dochodów, wyższej pozycji społecznej, większej satysfakcji z wykonywanej pracy, większego udziału w sprawowaniu władzy, wyższego poziomu konsumpcji – a nawet zapewnienia sobie lepszego stanu zdrowia (Czapiński 1995) niż osoba nie mająca wykształcenia.

- Społeczeństwo jako całość korzysta z wyników działalności wykształconego, które przyczyniają się do wzrostu gospodarczego, postępu naukowo-technicznego, rozwoju kulturalnego, pielęgnacji wartości moralnych.

Za udziałem budżetu centralnego w finansowaniu szkolnictwa wyższego przemawiają ponadto argumenty wynikające z istnienia niematerialnego aspektu usługi edukacyjnej. Rynkowe finansowanie instytucji akademickich może skłaniać te instytucje do kierowania się korzyściami krótkoterminowymi raczej niż długoterminowymi, a zwłaszcza – do podążania za przejściowymi modami na rynku pracy, do maksymalizacji liczby studentów kosztem jakości ich kształcenia, do eliminacji rozwojowej funkcji kształcenia. Rynkowe finansowanie może także prowadzić do nadmiernej dywersyfikacji wymagań programowych stawianych w tej samej dziedzinie w różnych instytucjach akademickich, a w konsekwencji – do zaniku krajowych standardów kształcenia. Ani pojedynczy student, ani *rynek studenta* nie jest w stanie przeciwstawić się tym tendencjom, jako że „samoregulacja rynkowa nie dotyczy sfery wartości wyższych niż użytkowe, a poszukiwania i transmisje wartości moralnych i duchowych [...] podlegają regulacjom zapośredniczonym przez autorytety” (Piekarski 1993, s. 72). Tak więc odpowiedzialność za jakość usługi edukacyjnej spada na *autorytety* wyposażone w odpowiednie instrumenty działania, wśród których instrumenty finansowe odgrywają rolę zasadniczą.

Za udziałem budżetu centralnego w finansowaniu szkolnictwa wyższego przemawiają także pewne argumenty społeczne i ekonomiczne:

- Niepewność pozytywnego wpływu wyższego wykształcenia na życiowy sukces i naturalne niedoinformowanie młodzieży stwarza psychologiczną rezerwę względem decyzji o zainwestowaniu w wykształcenie; zaangażowanie środków budżetowych może łagodzić ten efekt.

- Państwo, zainteresowane zwiększaniem swoich przyszłych dochodów budżetowych, powinno inwestować w wykształcenie społeczeństwa.

Wszystkie przytoczone argumenty za udziałem budżetu centralnego w finansowaniu szkolnictwa wyższego nie prowadzą jednak do wniosku, że udział ten powinien być stuprocentowy. Za niesymbolicznym udziałem studenta w pokrywaniu kosztów kształcenia przemawiają bowiem argumenty nie mniej ważne. Wprowadzenie częściowej choćby odpłatności za studia uruchamia:

- mechanizm ustawicznej korekty funkcjonowania instytucji akademickiej, korekty wymuszanej przez rynkową interakcję studenta z tą instytucją;

- mechanizm globalnej (dokonującej się w skali kraju) optymalizacji systemu kształcenia, spowodowanej działaniem konkurencji na rynku usług edukacyjnych;

- mechanizm racjonalizacji wykorzystania potencjału edukacyjnego instytucji akademickich.

Uaktywnienie wszystkich tych mechanizmów jest następstwem uruchomienia procesów informacyjnych w systemie kształcenia, tzn. procesów generacji i dystrybucji informacji

o podmiotach wchodzących w interakcje w tym systemie. Ustawicznie podtrzymywana przez operacje finansowe świadomość kosztów kształcenia skłania bowiem studenta do:

- optymalizacji decyzji dotyczących toku jego studiów;
- intensyfikacji studiów;
- stawiania racjonalnych wymagań instytucji kształcącej.

Odpowiedzialność materialna za bieżące decyzje dobrze służy formowaniu osobowości studenta. Z drugiej zaś strony, analiza zachowań studenta, a zwłaszcza jego decyzji podejmowanych z poczuciem materialnej odpowiedzialności, dostarcza instytucji kształcącej znacznie pewniejszej informacji o jego oczekiwaniach dotyczących treści, form i organizacji kształcenia, poziomu kadry nauczającej itp., niż ma to miejsce w przypadku centralnego finansowania kształcenia. Uzależnienie dochodów instytucji akademickiej od oczekiwań klienta, jakim jest student, stymuluje przedsiębiorczość edukacyjną i ożywia konkurencję na rynku usług edukacyjnych, prowadzi bowiem do dywersyfikacji ofert instytucji kształcących oraz do zbliżenia warunków finansowej dostępności usług świadczonych przez instytucje państwowe i prywatne (por. Woźnicki 1996).

Korzystny wpływ współpłatności za studia na jakość kształcenia wynika nie tylko ze wzrostu dochodów instytucji, lecz także z efektów psychologicznych związanych z uświadomieniem sobie przez studenta swojej pozycji jako klienta instytucji akademickiej. Student wpłacający do kasy instytucji akademickiej własne pieniądze (w tej lub innej postaci) jest bardziej skłonny do artykułowania swoich wymagań i oczekiwań w stosunku do tej instytucji oraz przyjmowania postawy *placę, więc wymagam*. Efektem takiej postawy jest częstsze wyrażanie sprzeciwu wobec przejawów niewłaściwego traktowania (niska jakość zajęć, zła obsługa administracyjna itp.), który jest dla władz instytucji sygnałem wskazującym na konieczność zajęcia się określonym problemem. Skrajnym przypadkiem sprzeciwu studenta wobec niskiej jakości usług oferowanych przez instytucję jest rezygnacja ze studiów oraz poszukiwanie uczelni bardziej odpowiadającej wymaganiom i oczekiwaniom. Rezygnacja ze studiów pozbawia instytucję nie tylko opłat wnoszonych przez studenta, lecz także środków przekazywanych na jego kształcenie z budżetu państwa.

Inny pozytywny efekt współpłatności za studia wynika z dość rozpowszechnionego przekonania, że *to co darmowe nie może być zbyt dobre* (efekt zwany *token user charge*). Konieczność wniesienia opłaty za studia często tworzy u studenta przekonanie, że w ten sposób zyskuje on dostęp do „lepszyc dóbr” i, co ważniejsze, motywację do tego, aby za-inwestowanych środków nie zmarnować. Oznacza to zwykle większe zaangażowanie podczas studiów i w rezultacie wyższy poziom absolwentów.

Przytoczona wyżej argumentacja za współpłatnością nie zawiera odpowiedzi na pytanie o właściwe proporcje udziału budżetu centralnego i studenta w pokrywaniu kosztów kształcenia. Nie sposób przy tym skorzystać z ogólnie słusznej dyrektywy, że *każdy płaci w proporcji do odnoszonych korzyści*. Porównywanie bowiem korzyści, jakie wykształcenie przynosi wykształconemu, z korzyściami, jakie przynosi ono całemu społeczeństwu, jest o tyle trudne, że są one niewspółmierne, a ponadto jedne i drugie należą do kategorii trudno mierzalnych. Dlatego wybór proporcji udziału budżetu centralnego i studenta w pokrywaniu kosztów kształcenia w różnych krajach wynika bardziej z przesłanek natury społecznej lub politycznej niż z cytowanej dyrektywy ekonomicznej (por. tabela 1). W odniesieniu do udziału budżetu centralnego w pokrywaniu kosztów kształcenia powstają przy tym pytania:

- Czy środki finansowe powinny być kierowane z budżetu do instytucji akademickich bezpośrednio, czy za pośrednictwem studenta, czy też w sposób mieszany?

- Jakie powinny być zasady i kryteria kierowania tych środków bezpośrednio do instytucji akademickiej? Czy np. powinny one pozostawać w proporcji do liczby kształconych przez nią studentów?

- Jakie powinny być zasady i kryteria kierowania tych środków do instytucji akademickich za pośrednictwem studentów? Czy np. stypendia powinny być przydzielane z uwzględnieniem dochodów rodziców studenta, czy nie?

Przytoczoną w tym opracowaniu argumentacją za współpłatnością można się posłużyć do uzasadnienia coraz powszechniej uznawanej tezy, że najlepsze jest rozwiązanie mieszane (Eicher, Chevallier 1992), w którym niesymboliczną rolę odgrywa pomoc finansowa dla studenta w formie stypendiów i pożyczek.

Znamienną tendencją ostatnich lat, obserwowaną także w krajach europejskich, jest wzrost zainteresowania systemem pożyczek dla studentów, jako formą pomocy finansowej ułatwiającej pokrycie zarówno kosztów utrzymania podczas studiów, jak i opłat za studia oraz kosztów wyposażenia w materiały i pomoce naukowe (książki, komputery, oprogramowanie itp.). Przegląd rozwiązań stosowanych w 12 krajach Unii Europejskiej zawiera tabela 2. Jak pokazuje doświadczenie, pożyczka silniej niż stypendia motywuje studenta do starannego podejmowania decyzji związanych ze studiami, do oszczędnego korzystania z zasobów instytucji akademickiej i do szybszego kończenia studiów. Pożyczka, udzielana niezależnie od poziomu dochodów rodziców, przyspiesza usamodzielnianie się studenta, zarówno w sensie psychologicznym, jak i ekonomicznym. Nie ma zgodności poglądów w kwestii optymalnej formy pożyczki dla studentów. Najważniejsze formy będące przedmiotem analizy i dyskusji w rozwiniętych gospodarczo krajach świata – to kredyty komercyjne, kredyty subsydiowane (niższe oprocentowanie, odroczenie spłaty) oraz kredyty z planem spłaty zależnym od przychodów.

Ocena wpływu odpłatności za studia dzienne na strukturę dochodów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie – wnioski z badań symulacyjnych

Celem przeprowadzonych badań symulacyjnych była ocena wpływu wprowadzenia odpłatności za studia dzienne na strukturę przychodów uczelni. Do badań wybrano Szkołę Główną Handlową w Warszawie (SGH), ponieważ jest to jedyna z dużych uczelni, w której wszyscy studenci studiów dziennych realizują ten sam plan studiów. Wyniki uzyskane dla SGH zestawiono z wynikami analogicznych obliczeń przeprowadzonych dla Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie (ART).

Badania wpływu wprowadzenia odpłatności za studia dzienne na strukturę przychodów SGH oparto na następujących założeniach:

- W rozważaniach przyjęto pojęcie „przeciętnego studenta”, gdyż wszyscy studenci studiów stacjonarnych w SGH realizują ten sam program obowiązkowy trzech pierwszych semestrów, a następnie wszyscy realizują swe indywidualne programy studiów.

- Przyjęto założenie, że czesne na różnych latach studiów jest jednakowe, gdyż w pewnej mierze hipotetyczne czesne miałyby charakter ryczałtowy.

Tabela 2
Odpłatność za studia i formy pomocy finansowej dla studentów w krajach Unii Europejskiej

	Belgia frankońska	Belgia flamandzka	Dania	Niemcy	Grecja	Hiszpania	Francja	Irlandia	Włochy	Luksemburg	Holandia	Portugalia	Wielka Brytania
Wyszczególnienie													
Opłata za studia (czasne)	tak	tak	nie	nie	nie	tak	tak	tak	tak	nie	tak	tak	tak
Formy pomocy finansowej	pożyczka + stypendium	stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium	pożyczka + stypendium
Zależność od dochodów studenta/rodziców/małżonka	tak	tak	nie	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	nie (stypendium podstawowe)	tak	tak
Zależność od kryteriów akademickich	tak	tak	nie	tak	tak	tak	tak	tak	tak	nie	nie	nie	tak
Procent studentów otrzymujących bezpłatną pomoc	20	23	100	33 (zach.) 90 (wszcz.)	7	ok. 20	ok. 18	ok. 34	2,5	80	100	10-15	76 (styp.) 28 (pożycz.)
Dostępność bezpośredniej pomocy dla studentów z krajów Unii Europejskiej	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak z wyjątkiem Holandii i Luksemburga	nie z wyjątkiem studium typu post-graduate	tak (z ogranic- zeniem)	nie	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	nie z wyjątkiem zasady wzajemności	tak (z ogranic- zeniem)
Możliwość wykorzystania stypendium na studia za granicą	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	tak (z ogranic- zeniem)	nie	nie	tak	nie	nie	tak	tak (z ogranic- zeniem)	nie	nie
Inne korzyści społeczne: zasiłek rodzinny	tak do 25 r.ż.	tak do 25 r.ż.		tak do 27 r.ż.	tak				tak, do 26 r.ż.	tak, do 27 r.ż.	tak	tak	
ulga podatkowa	tak	tak		tak		tak	tak		tak		tak		
zwolnienie z czasnego						tak	tak, szkoły publiczne		tak				
refundacja czasnego												tak	
zmniejszone czasne	tak	tak						tak					
bezpłatne zakwaterowanie						tak							
tanie stółwka	tak	tak			tak								
bezpłatne pomoce dydaktyczne					tak	tak							
tanie pomoce dydaktyczne					tak								
bezpłatna opieka zdrowotna												tak	
bezpłatna kultura i sport					tak							tak	
zwrot kosztów podróży						tak	tak					tak	
bezpłatna komunikacja publiczna						tak	tak			tak			

Źródło: EURYDICE (1993).

- Do obliczeń wykorzystano dane rzeczywiste z lat 1992–1995:

- o liczbie studentów, uzyskane z Działu Nauczania SGH;

- o przychodach, uzyskane z Kwestury SGH.

- Kategorię „student przeliczeniowy” zdefiniowano następująco: liczba studentów przeliczeniowych jest równa liczbie studentów studiów stacjonarnych (od I roku do studentów „bez dyplomu”), powiększonej o liczbę studentów studiów zaocznych pomnożoną przez współczynnik stosowany w danym roku przez MEN w algorytmie podziału dotacji budżetowej. Inaczej mówiąc, liczba studentów przeliczeniowych jest zbliżona do stosowanej przez MEN, gdyż pomija jedynie liczbę słuchaczy studiów doktoranckich. (Ponieważ dane finansowe dotyczą roku kalendarzowego, a nie akademickiego, istnieje pewna niespójność tych danych z danymi o liczbie studentów).

- W analizach przyjęto, że symulacje będą dotyczyć lat ubiegłych. Oznacza to, że dane dotyczące liczby studentów były ustalone i nie zmieniały się. Jest to bardzo istotne założenie, gdyż bez ścisłego określenia źródeł finansowania czesnego nie ma możliwości badania elastyczności popytu na usługi edukacyjne. Brak zmian w liczbie studentów oznacza, że przyjęto ustalone wielkości dotacji budżetowej. Pośrednio wynika z tego założenie o braku zmian w liczbie i strukturze pracowników naukowo-dydaktycznych, istotnych dla określenia udziału uczelni w podziale dotacji budżetowej. Waga założenia o ustalonych wielkościach dotacji budżetowej wynika z założonej ogólnej idei współpłatności za studia, a więc utrzymanie finansowania szkolnictwa wyższego przez budżet państwa według nie zmienionych zasad i w nie zmienionej skali.

- Za stałe przyjęto także dane o przychodach uczelni ze źródeł innych niż czesne wpłacane przez studentów studiów stacjonarnych. Oznacza to m.in., że za stałe przyjęto czesne studentów zaocznych. Skutki odejścia od tego założenia prezentuje jeden z wariantów symulacji.

- Do analiz porównawczych wykorzystano dane o przeciętnym wynagrodzeniu miesięcznym w latach 1992–1995, opublikowane w „Roczniku statystycznym” GUS. Dla lat 1996–1997 przyjęto dane Ministerstwa Finansów (przewidywane wykonanie ustawy budżetowej dla 1996 r. i założenia ustawy budżetowej dla 1997 r.). Jako podstawę prognozy dotacji budżetowej na 1997 r. przyjęto planowany przez MEN 15-procentowy wzrost dotacji.

- Za punkt wyjścia do symulacji zmian struktury przychodów uczelni przyjęto wariantowo określane roczne czesne studentów studiów stacjonarnych. W badaniach wykorzystano jedną z wielu możliwości zdefiniowania wariantów kwoty czesnego. Założono mianowicie, że czesne określone jest w proporcji do dotacji budżetowej przypadającej na jednego studenta przeliczeniowego.

- Przyjęto założenie, że pierwszym rocznikiem, który wnosił opłaty za studia był rocznik rozpoczynający studia w październiku 1992 r. Przyjęto także założenie, że nowe reguły (tzn. studia odpłatne) nie dotyczą studentów, którzy rozpoczęli studia przed rokiem 1992 oraz kontynuują je bez opóźnień i powtórzeń. Tak więc w kolejnych latach zwiększa się liczba studentów studiów stacjonarnych wnoszących czesne. Za ostatni rok obliczeń symulacyjnych przyjęto rok akademicki 1996/97, w którym – zgodnie z powyższym założeniem – opłaty wnosiliby wszyscy czynni studenci od I do V roku studiów, bez tak zwanych studentów „bez dyplomu”.

Przedstawione poniżej wyniki badań dotyczą czterech wariantów symulacji:

– **wariant A:** czesne wnoszone przez studentów studiów stacjonarnych jest równe dotacji budżetowej przypadającej na przeliczeniowego studenta;

– **wariant B:** czesne wnoszone przez studentów studiów stacjonarnych jest w przybliżeniu równe czesnemu studentów studiów zaocznych, jakie ustalane było przez rektora SGH w kolejnych latach;

– **wariant C:** czesne wnoszone przez studentów studiów stacjonarnych na poziomie bliskim 10% przeciętnego wynagrodzenia;

– **wariant D:** czesne wnoszone przez studentów studiów stacjonarnych wyznaczone z warunku, że ogólna suma opłat za studia powoduje dwukrotny wzrost przychodów uczelni w ostatnim roku symulacji w stosunku do sytuacji dzisiejszej.

Punktem odniesienia dla symulacji jest stan obecny. W przypadku SGH dotacja budżetowa stanowi około 60% całości przychodów. Udział dotacji w przychodach ogółem spada od 63,2% w 1993 r., do 57,3% w 1996 r. Według prognozy przyjętej do porównań w 1997 r. udział dotacji nieco wzrośnie (do 59,7%) ze względu na zmniejszoną rekrutację na studia zaoczne. Czesne studentów zaocznych stanowi około 30% całości przychodów, ale studenci zaoczeni to ponad 44% ogółu studentów SGH w 1996 r. W obecnym stanie prawnym czesne studentów zaocznych było równe około 60% kwoty dotacji przypadającej na studenta przeliczeniowego. Przy założeniu, że studenci studiów stacjonarnych wnosiliby opłaty poczynając od 1992 r., liczba studentów opłacających swe studia wzrastałaby od 49% w 1992 r. do 95 % w 1997 r.

Z analizy wyników badań wynikają następujące zasadnicze wnioski:

* *Wariant A: czesne równe dotacji przypadającej na studenta*

W przypadku ustalenia czesnego studentów studiów stacjonarnych na poziomie równym dotacji przypadającej na studenta przeliczeniowego, wyniosłoby ono w 1996 r. około 3010 zł rocznie, a w 1997 r. prawie 3770 zł, co stanowi około 36% przeciętnego wynagrodzenia. W tym wariantcie symulacji przychody uczelni wzrastają o blisko 45% w ostatnim roku symulacji, a udział opłat za zajęcia w przychodach zwiększa się o 68%. W wariantcie tym w 1997 r. dotacja stanowi 41% przychodów, a opłaty za zajęcia 52%. Czesne studentów dziennych – to 30 % przychodów.

* *Wariant B: czesne równe w przybliżeniu czesnemu studentów zaocznych*

Czesne studentów zaocznych określane jest na podstawie kalkulacji kosztów bezpośrednich i pośrednich. Ze względu na to, że czesne określane jest na kilka miesięcy przed początkiem semestru, kalkulacja nie pozwala na rzeczywiste pokrycie pełnych kosztów wzrastających wraz z inflacją, regulacjami płac i wzrostem innych kosztów funkcjonowania uczelni. Poprzedni wariant symulacji nie zawierał jednak żadnych elementów kalkulacji czesnego i opierał się jedynie na założeniu równych udziałów budżetu i studenta. W tym wariantcie przyjęto, że studenci studiów stacjonarnych wnosiliby czesne skalkulowane dla studiów zaocznych. Przy powyższym założeniu czesne wyniosłoby około 1960 zł w 1996 r. i około 2450 zł w 1997 r. Czesne stanowiłoby około 23% przeciętnego wynagrodzenia i około 65% kwoty dotacji przypadającej na przeliczeniowego studenta. W takim przypadku przychody uczelni wzrosłyby o około 29%, a udział opłat w przychodach o 50%. Opłaty studentów studiów stacjonarnych stanowiłyby około 22% przychodów, a dotacja ogółem około 46%.

* *Wariant C: czesne równe w przybliżeniu 10% przeciętnego wynagrodzenia*

Opłaty na poziomie 10% przeciętnego wynagrodzenia nie stanowiłyby znaczącego obciążenia budżetów gospodarstw domowych (pomijając założenie o finansowaniu opłat z kredytów). W tym wariantcie symulacji czesne stanowi około 30% dotacji przypadającej na jednego studenta przeliczeniowego i wynosi około 900 zł w 1996 r. oraz około 1130 zł w 1997 r. Przychody uczelni wzrastają jedynie o około 13%, a udział opłat w przychodach o 26%. Dotacja w tym przypadku to około 52% przychodów, a opłaty za zajęcia – około 39% (opłaty studentów dziennych – około 12%).

* *Wariant D: czesne podwajające przychody uczelni*

W takim przypadku czesne musiałyby wynosić około 6770 zł w 1996 r. i blisko 8500 zł w 1997 r. Czesne to stanowiłoby ponad 80 % przeciętnego wynagrodzenia w 1997 r.

Obliczenia symulacyjne przeprowadzone dla ART były analogiczne jak w przypadku SGH. Należy jednak podkreślić kilka zasadniczych różnic pomiędzy badanymi uczelniami:

- ART realizuje nauczanie w ramach wydziałów i jest uczelnią o znacznie bardziej niż SGH zróżnicowanych programach nauczania.

- W przypadku ART liczba studentów „przeliczeniowych” w algorytmie podziału dotacji budżetowej jest obliczana inaczej niż w SGH, gdyż dla ART stosowany jest współczynnik „kosztochłonności” równy 2,5 (dla SGH przyjęto standardowo współczynnik równy jedności).

- W SGH w latach objętych symulacją ogólna liczba studentów była w miarę stabilna, ale o około 6% spadł udział studentów studiów stacjonarnych. W konsekwencji zmniejszyła się liczba studentów przeliczeniowych. W ART natomiast liczba studentów ogółem wzrosła w istotny sposób i – pomimo nieznacznego spadku udziału liczby studentów studiów stacjonarnych – liczba studentów przeliczeniowych wzrosła o blisko 25%.

- Badane uczelnie różniły się także w sferze finansów. W SGH dydaktyczna dotacja budżetowa stanowiła w 1993 r. nieco ponad 63%, a udział ten spadł do 57% w 1996 r. W przypadku ART mamy sytuację odwrotną: dotacja budżetowa stanowiła w 1993 r. 82,8% i udział ten w ciągu trzech lat wzrósł do 83,5%. W SGH kwota dotacji (w cenach bieżących) wzrosła w badanym okresie o 89%, natomiast w ART o 132 % (co wynika m.in. ze wzrostu liczby studentów przeliczeniowych).

Dla ART przeprowadzone zostały obliczenia symulacyjne w wariantach analogicznych jak w przypadku SGH, przy czym wariant A zrealizowano bez stosowania wskaźnika 2,5.

* *Wariant A: czesne równe dotacji przypadającej na studenta*

Ponieważ z natury rzeczy studia w ART są znacznie droższe niż w SGH, wprowadzenie odpłatności na studiach stacjonarnych i zastosowanie czesnego równego dotacji przypadającej na jednego studenta w istotny sposób wpływa na stan budżetu ART. Czesne w tym przypadku wynosiłoby (w 1997 r.) 5978 zł, a to daje 61-procentowy wzrost przychodów w stosunku do stanu obecnego. Udział dotacji budżetowej w tym wariantcie symulacji w 1997 r. wynosi 50%.

* *Wariant B: czesne równe w przybliżeniu czesnemu studentów zaocznych*

Ze względu na wysokie koszty kształcenia czesne stanowiące 10% średniego wynagrodzenia w przypadku ART stanowi około 15% kwoty dotacji przypadającej na jednego studenta, podczas gdy w SGH jest to kwota stanowiąca około 30% dotacji. Dla obu uczelni wzrost przychodów związany z takim wariantem czesnego nie wydaje się interesujący (13% w SGH i 9% w ART).

* *Wariant C: czesne równe w przybliżeniu 10 % przeciętnego wynagrodzenia*

W wariantcie, w którym czesne studentów stacjonarnych miałyby być ustalone jako równe czesnemu studentów zaocznych, stosowanemu obecnie, symulacje wskazują na kolejną różnicę między badanymi uczelniami. W tym przypadku w SGH nastąpiłby wzrost przychodów o blisko 29%, natomiast w ART tylko o 15%. Różnica ta wynika z wyraźnie zaniżonej kwoty czesnego na studiach zaocznych w ART. Czesne to jest równe 1495 zł i stanowi około 25% dotacji na jednego studenta wynoszącej 5978 zł. Dla SGH czesne studentów zaocznych to około 65% dotacji przypadającej na jednego studenta.

* *Wariant D: czesne podwajające przychody uczelni*

Wyniki obliczeń w czwartym wariantcie symulacji dla obu uczelni wydają się być mało realne w praktyce. Podwojenie przychodów musi się wiązać z wprowadzeniem odpłatności stanowiącej prawie równowartość miesięcznego wynagrodzenia (81% w SGH i 95% w ART).

Zaprezentowane wyniki symulacji potwierdzają istnienie oczywistej rozbieżności między pożądanym wzrostem dochodów uczelni a potencjalnym poziomem obciążeń budżetów gospodarstw domowych. Minimalny wśród badanych poziom czesnego, wynoszący nieco ponad 10% średniego wynagrodzenia, daje jedynie 13-procentowy wzrost przychodów w SGH i 9-procentowy w ART. Z jednej strony, dla uczelni wyższej ważne jest każdego rodzaju zwiększenie przychodów, ale z drugiej strony – wprowadzenie odpłatności za studia dla wszystkich studentów musi się wiązać ze zmianą funkcjonowania szeregu służb, a przez to ze zwiększeniem kosztów. Istotnie zwiększyłyby się obciążenie kwestur (konieczność ewidencjonowania wpłat), a zmiana postaw studentów musiałaby – jak ma to miejsce w przypadku studiów zaocznych w SGH – wpłynąć także na zmiany w sposobie przygotowywania zajęć przez nauczycieli akademickich.

Przedstawione wyniki badań nie pozwalają na sformułowanie odpowiedzi na kilka ważnych pytań, np.:

- Jakie będą faktyczne reakcje kandydatów na studia związane z wprowadzeniem odpłatności?
- Jakie powinny być relacje między czesnym na studiach zaocznych i dziennych, czy tylko wynikające z kalkulacji kosztów, czy także uwzględniające zróżnicowany poziom finansowania budżetowego?

Wszystkie te problemy wymagają dalszych prac.

Zamiast wniosków

Nie mówiliśmy dotąd o szczegółach funkcjonowania systemu kredytu indywidualnego, bo – jak dotychczas – za mało o tym wiemy. Synteza odpowiedniej wiedzy fachowej oraz propozycja odpowiednich rozwiązań, możliwych do zastosowania w warunkach polskich, byłaby celem kontynuacji projektu w 1997 r. (etap II). Wprowadzenie współpłatności w oderwaniu od kredytu indywidualnego nie wchodzi w rachubę, celem prowadzonych prac jest bowiem zaproponowanie takiego systemu finansowania szkolnictwa wyższego, aby na studiach dziennych mogło się znaleźć więcej młodych ludzi – także spośród tych, którzy dzisiaj nie studiują, bo nie mają na to pieniędzy ani możliwości ich uzyskania ze źródeł kredytowych na zasadach niekomercyjnych.

Aby wstępnie ocenić wpływ kredytu indywidualnego na dostępność studiów wyższych, warto przyrzeć się, jak taki kredyt funkcjonuje np. na rynku dóbr konsumpcyjnych, podejmując próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy taki kredyt ogranicza sprzedaż dóbr konsumpcyjnych, czy ją zwiększa?
- Czy bariera dla ich zakupu staje się niższa, czy wyższa?

Trzeba ponadto realistycznie ocenić *status quo ante* i zauważyć, że dostępność studiów nieodpłatnych jest wprawdzie określona, ale ograniczona. W 1989 r. ograniczenie to znajdowało się na poziomie 10% grupy wiekowej młodzieży kończącej szkoły średnie w tym roku. Przyjmując postulat, że wprowadzenie systemu współpłaty za studia w powiązaniu z kredytem indywidualnym dla studenta nie może ograniczyć dostępności studiów, uchylamy zastrzeżenia wielu sceptyków, bo niczego z ich punktu widzenia nie pogorszymy. Realizację tego postulatu można zapewnić w ten sposób, że zagwarantuje się umarzanie spłat kredytu albo przyznawanie stypendiów takiemu odsetkowi rocznika absolwentów szkół średnich, jaki dostałby się na studia zgodnie z dzisiejszymi zasadami. Jest to jeden z istotnych elementów tezy przedstawionej w załączniku do niniejszego artykułu.

Do zakresu odpowiedzialności władz państwowych należy tworzenie warunków dla realizacji rezolucji Sejmu postulującej, aby suma środków finansowych, które wpłyną do szkolnictwa wyższego z różnych źródeł budżetowych i pozabudżetowych zbliżyła się 2,5% PKB. Celu tego prawdopodobnie nie uda się osiągnąć wyłącznie przy użyciu środków budżetowych. Choć powinny one stanowić zasadnicze źródło finansowania szkolnictwa wyższego (np. 2% PKB), konieczne jest wspieranie myślenia o nitkach finansowania pozabudżetowego. Pozytywnym przejawem takiego myślenia mogą stać się wyższe szkoły zawodowe, jeśli samorządy lokalne i izby gospodarcze włączą się do ich finansowania. Przejawem takiego myślenia jest również założenie, że pewne środki na finansowanie szkolnictwa wyższego powinny pochodzić od studentów – w przewidywaniu korzyści finansowych, jakie odniosą oni po skończeniu studiów. Zauważmy, że już dzisiaj opłata za miesiąc nauki w I klasie społecznej szkoły podstawowej osiąga 400 zł. Wiele osób zatrudnionych w tzw. sferze budżetowej wnosi taką opłatę za dobre kształcenie swoich dzieci i nie widać powodu, aby odmówiły one w przyszłości przeznaczenia np. 300 zł na pokrycie opłaty za studia na atrakcyjnym wydziale prestiżowej uczelni.

*

Artykuł ten jest syntetycznym ujęciem systematycznego studium problemu finansowania szkolnictwa wyższego, przedstawionego w książce *Współpłata za studia dzienne w powiązaniu z kredytem indywidualnym jako instrument zwiększenia dostępności studiów oraz czynnik ich uelastyczniania*, przygotowanej pod red. Jerzego Woźnickiego (Woźnicki, red. 1997). Studium to, obejmujące – oprócz argumentacji polityczno-społecznej i socjoekonomicznej – badania symulacyjne, a mające na celu ocenę wpływu wprowadzenia odpłatności za studia dzienne na strukturę przychodów uczelni, dostarczyło uzasadnienia do propozycji reformy systemu finansowania szkolnictwa wyższego, zamieszczonej w aneksie do niniejszego artykułu.

Literatura

Altbach P. G. 1991

International Higher Education – An Encyclopedia, London 1991.

Buchanan J. 1993

Ekonomia polityczna państwa opiekuńczego (przekład z ang.), w: *Filozofia liberalizmu*, Oficyna Liberałów, Warszawa, s. 100–110.

Cohn E., Geske T. G. 1990

The Economics of Education, Pergamon Press, Oxford.

Czapiński J. 1995

Cywilizacyjna rola edukacji – dlaczego warto inwestować w wykształcenie, Instytut Studiów Społecznych UW, Warszawa.

Edwards K. 1995

The Australian Higher Education Scheme, „CRE-action”, nr 106, s. 77–81.

Eicher J.-C., Chevaillier T. 1992

Rethinking the Financing of Post-compulsory Education, „Higher Education in Europe”, vol. XVII, nr 1, s. 6–32.

EURYDICE 1993

The Main Systems of Financial Assistance for Students in Higher Education in the European Community, Brussels 1993.

Ling J. 1995

A Counterpoint – the Swedish Experience, „CRE-action”, nr 106, s. 117–124.

Michel J. 1996

Tuition or Registration Fees and Grants for Higher Engineering Education – International Figures, Results of the Survey Accomplished for SEFI Administration Council, Paris, September 1996.

Piekarski R. 1993

Krytyczne uwagi o Friedricha von Hayeka liberalnej teorii wolności, w: Tarnowski J. (red.): *Filozofia liberalizmu*, Oficyna Liberałów, Warszawa, s. 59–73.

Thys-Clement F. 1995

La crise de financement des universités, „CRE-action”, nr 106, s. 19–41.

Woźnicki J. (red.) 1996

Elastyczny system studiów dwustopniowych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Woźnicki J. (red.) 1997

Współpłatność za studia dzienne w powiązaniu z kredytem indywidualnym jako instrument zwiększenia dostępności studiów oraz czynnik ich uelastyczniania, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Aneks

Teza końcowa I etapu projektu ***Współpłatność za studia dzienne w powiązaniu z kredytem indywidualnym*** ***jako instrument zwiększenia dostępności studiów oraz czynnik ich uelastyczniania***

Biorąc pod uwagę potrzeby rozwojowe szkolnictwa wyższego w Polsce u progu XXI w., zarówno w zakresie ilościowym, jak i jakościowym, a ponadto:

- uwzględniając istniejące ograniczenia budżetowe, a w tym także nie zaspokojone potrzeby płacowe oraz rozwojowe (inwestycyjne i remontowe) szkół wyższych, ograniczające wzrost dostępności studiów;

- dostrzegając narastanie zjawisk patologicznych, powstających w związku z istniejącymi formami odpłatności za studia;

- kierując się przekonaniem o konieczności współfinansowania kształcenia przez tych, którzy korzystają z jego rezultatów;

- wychodząc z założenia o potrzebie zapewnienia ewolucyjnego charakteru procesu przechodzenia od istniejącego do zmienionego modelu finansowania szkół wyższych, należy postawić tezę o konieczności opracowania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, poddania publicznej ocenie, dyskusji i korekcie, a następnie wdrożenia systemu finansowania szkolnictwa wyższego, łączącego powszechne współfinansowanie studiów dziennych w państwowych szkołach wyższych przez budżet państwa i zainteresowanych studentów – z kredytem indywidualnym dla tych studentów.

Opracowując i wdrażając nowy system finansowania szkolnictwa wyższego, należy kierować się następującymi założeniami:

- W okresie wstępnym, poprzedzającym wdrożenie współpłatności za studia dzienne, należy znieść zakaz pobierania przez państwowe szkoły wyższe opłat za te studia – także wtedy, gdy zajęcia nie są powtarzane z powodu niezadowolających wyników w nauce. W okresie tym należy dokonać modyfikacji reguł decyzyjnych, stosowanych przez MEN przy rozdziale środków finansowych między szkoły wyższe, polegającej na tym, że studenci studiów dziennych, którzy wnoszą opłaty mające charakter czesnego, liczą się odpowiednio mniej niż studenci studiów dziennych nie wnoszący takich opłat.

- Należy opracować i przedstawić opinii publicznej, a następnie wprowadzić w życie, możliwie prosty, otwarty dla wszystkich studentów, system pożyczek udzielanych indywidualnie studentom studiów dziennych na pokrycie części lub całości opłat za studia oraz części (lub całości) kosztów utrzymania w czasie studiów.

- Należy wprowadzić powszechny system odpłatności za studia dzienne, charakteryzujący się niezbyt wysokimi opłatami rocznymi, obejmującymi:

- składnik niezależny od uczelni i kierunku studiów, którego wysokość ustala Minister Edukacji Narodowej;

- składnik zależny od kierunku studiów i specyfiki (typu, rodzaju, pozycji) uczelni, którego wysokość ustala rektor zgodnie z zasadami określonymi przez Ministra Edukacji Narodowej po zasięgnięciu opinii konferencji rektorów, krajowego przedstawicielstwa samorządu studenckiego i Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Ten drugi składnik może być w pewnych przypadkach zerowy; w żadnym przypadku nie może przekraczać wartości maksymalnej ustalonej przez ministra dla danego kierunku studiów dziennych.

- Po wprowadzeniu powszechnej współpłatności roczna dotacja MEN na działalność dydaktyczną danej uczelni, w części przeznaczanej na finansowanie kosztów studiów dziennych, powinna obejmować m.in.:

- kwotę przeznaczoną na bezzwrotne stypendia na pokrycie pełnych opłat za studia dzienne dla pewnej liczby studentów spełniających w danym roku określone kryteria w ramach każdego z kierunków studiów dziennych prowadzonych przez tę uczelnię;

- kwotę przeznaczoną na pokrycie tej części kosztów kształcenia, która nie może być pokryta z opłat za studia.

- Minister Edukacji Narodowej, realizując politykę edukacyjną państwa, powinien dysponować wydzielonym funduszem na finansowanie, za pośrednictwem bezzwrotnych stypendiów, pełnych lub częściowych kosztów kształcenia na wybranych kierunkach studiów. Założenia i zasady dysponowania tym funduszem powinny być opiniowane (określone) przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

- Przedstawiony system powszechnej współpłatności za studia dzienne powinien być początkowo „wyregulowany” przez Ministra Edukacji Narodowej w taki sposób, aby w pierwszym roku jego funkcjonowania liczba studentów studiów dziennych, uprawnionych do korzystania ze stypendiów bezzwrotnych, była zbliżona do liczby studentów nie wnoszących opłat za studia w roku poprzednim. W miarę stabilizowania się systemu i jego rozwoju, a także wzrostu zamożności społeczeństwa, system ten powinien podlegać stopniowej liberalizacji.

- Przyrost nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe, który powinien stanowić integralny element postulowanego projektu systemu finansowania szkół wyższych, należy przeznaczyć na usuwanie, kumulujących się z powodu ich niedofinansowania, negatywnych uwarunkowań płacowych i zaniedbań w zakresie bazy materialnej.

Opracował Jerzy *Woźnicki*