

Małgorzata Dąbrowa-Szefler

Informacja na temat raportu OECD

Review of Tertiary Education. Poland

Wprowadzenie

W sierpniu 2007 r. ukazał się w Paryżu i na stronach internetowych OECD¹ raport zatytułowany *Review of Tertiary Education. Poland*. Stanowi on efekt długiego okresu pracy ekspertów krajowych, a przede wszystkim specjalistów OECD, ich wizyt w naszym kraju, spotkań, konferencji i dyskusji².

Decyzję o realizacji nowego projektu pt. *Thematic Review of Tertiary Education*, do którego przystąpiły 22 kraje, w tym Polska, podjęto w OECD w 2005 r. Projekt był realizowany w następujących etapach:

- opracowanie raportów krajowych (*background reports*) przez krajowych ekspertów, według schematu przygotowanego przez Komitet Edukacji OECD;
- wizyty ekspertów OECD, którzy przeprowadzali rozmowy z przedstawicielami interesariuszy: władz centralnych i lokalnych, władz uczelni oraz społeczności akademickich (nauczycieli akademickich, samorządów studenckich i doktoranckich, związków zawodowych), Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej oraz przedstawicieli przedsiębiorstw;
- opracowanie raportu ekspertów OECD zawierającego rekomendacje dla danego kraju.

Opracowane już zostały raporty dotyczące systemów szkolnictwa wyższego większości krajów uczestniczących w projekcie, a w przygotowaniu znajduje się raport zawierający analizę porównawczą tych systemów oraz elementy wspólnej strategii.

Autorami raportu dotyczącego polskiego szkolnictwa wyższego są eksperci – badacze problematyki szkolnictwa wyższego oraz polityki naukowej i edukacyjnej: Olivier Fulton – emerytowany profesor z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, Uniwersytet Lancaster (Wielka Brytania); Paulo Santiago – koordynator, starszy analityk w Wydziale Edukacji

¹ www.oecd.org/edu/tertiary/review

² Na temat przebiegu procesu oceny systemu szkolnictwa wyższego w Polsce dwukrotnie zamieszczaliśmy informacje autorstwa Roberta Pawlaka („Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/26/2005 i 1/27/2006). Znajduje się tam szczegółowy opis przebiegu prac nad przygotowaniem *Raportu w Polsce*.

i Kształcenia, Departament Edukacji OECD (Francja); Charles Edquist – profesor z zakresu zarządzania innowacjami i dyrektor Center for Innovation, Uniwersytet w Lund (Szwecja); Elaine El-Khawas – profesor z zakresu polityki edukacyjnej, Uniwersytet George'a Washingtona (Stany Zjednoczone); Elsa Hackl – profesor nauk politycznych, Uniwersytet Wiedeński (Austria).

Struktura raportu

Raport składa się z sześciu rozdziałów, wniosków końcowych i czterech aneksów. Omawiane są w nim następujące kwestie dotyczące systemu szkolnictwa wyższego:

- zarządzanie;
- finansowanie;
- zasoby ludzkie, w tym problemy kadry i kariery akademickiej;
- doskonalenie jakości;
- dostęp do edukacji;
- system szkolnictwa wyższego a rynek pracy;
- internacjonalizacja.

Struktura raportu powoduje jednak, że problemy te omawiane są w trzech głównych rozdziałach w różnych kontekstach (rozdział trzeci – identyfikacja podstawowych cech systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, rozdział czwarty – charakterystyka jakościowa wyżej wymienionych obszarów i określenie barier rozwoju uzasadniających potrzeby zmian, rozdział piąty – zalecenia w kwestii priorytetowych kierunków polityki rozwoju szkolnictwa wyższego). Wszystkie te problemy omawiane są w kontekście uwarunkowań historycznych i społeczno-ekonomicznych przedstawionych w rozdziale drugim.

Uwagi i rekomendacje autorów raportu

Przedstawione uwagi i rekomendacje zmagają do zasadniczej przebudowy oraz zmian wielu elementów systemu polskiego szkolnictwa wyższego, wynikających z tradycji i utrwalonych w długoletniej praktyce.

Sposób postrzegania polskiego szkolnictwa przez ekspertów oraz ich zalecenia są często kontrowersyjne; poszczególne problemy wymagają dogłębnego przedyskutowania i zajęcia stanowiska przez polskie władze, a także przez środowisko akademickie, ponieważ wiele z tych zagadnień stanowi od dłuższego czasu przedmiot sporów (np. kwestia odpłatności za studia czy etapów kariery akademickiej).

Jako mocne strony systemu szkolnictwa wyższego w Polsce zostały wymienione (rozdział 4, s. 45):

- dynamiczny wzrost liczby studentów (pięciokrotny w latach 1990/1991–2004/2005);
- wysoki poziom autonomii instytucjonalnej;
- dywersyfikacja instytucjonalna;
- dobre tempo realizacji Procesu Bolońskiego;
- funkcjonowanie instytucji pośredniczących (Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, konferencji rektorów, Parlamentu Studentów RP).

Szczególną uwagę zwrócono jednak na mankamenty systemu, podkreślając potrzebę zmian i proponując kierunki tych przeobrażeń. Nawet jednak analiza cech określonych jako mocne strony systemu nie jest pozbawiona elementów krytyki.

Orientacja akademicka

Zdaniem ekspertów system szkolnictwa wyższego w Polsce charakteryzuje nadmierna orientacja akademicka (*academic drift*)³. Dywersyfikacja szkół wyższych ma charakter czysto formalny. Na pytanie, czym się różnią szkoły nazwane w ustawie z 2005 r. „zawodowymi” od uczelni akademickich odpowiedź brzmi: posiadaniem lub nieposiadaniem uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, a to zależy od liczby i jakości kadry. Szkoły wyższe nazwane „zawodowymi” w rzeczywistości nie są nimi. W Polsce konieczne jest sformułowanie jaśniejszej definicji kształcenia zawodowego na trzecim szczeblu (s. 48).

Negatywnym skutkiem „dryfowania akademickiego” jest traktowanie wyższego szkolnictwa zawodowego jako szkolnictwa niższej rangi i niższej kategorii społecznej w stosunku do uczelni akademickich. Tymczasem wyższe szkoły zawodowe mają do realizacji ważną misję społeczną: udzielania bezpośredniej odpowiedzi na potrzeby rynku pracy. Jak stwierdzono w części rekomendacyjnej (s. 85), tworzenie sektora zawodowego na trzecim szczeblu kształcenia⁴ nie jest łatwe; istnieją jednak pozytywne przykłady (Niemcy, Holandia, Wielka Brytania). Powinien to być sektor szkolnictwa trzeciego szczebla o wysokim poziomie kształcenia i praktyki zawodowej, szczególnie silnie powiązany z rynkiem lokalnym. Na stałe muszą być w nim zatrudnieni specjaliści z przedsiębiorstw i sfery usług publicznych (s. 86). Rozwój tego typu sektora szkolnictwa zawodowego sprzyjałby nie tylko wzrostowi skolaryzacji na trzecim szczeblu, ale także dostarczał absolwentów niezbędnych gospodarce. Polska – według autorów *Raportu* – nie zaakceptowała faktu, że standardy właściwe dla edukacji typu uniwersyteckiego nie powinny być odnoszone do masowego kształcenia na trzecim szczeblu, zwłaszcza przy ograniczonych środkach finansowych⁵. System szkolnictwa wyższego jest zdywersyfikowany tylko formalnie: nie widać różnic w celach i programach. Jest to – zdaniem ekspertów – problem kluczowy, albowiem „dryf akademicki” w Polsce prowadzi do wzrostu kosztów kształcenia z powodu powszechnego dążenia do kontynuowania studiów drugiego stopnia. Dostrzegając społeczne i kulturowe przyczyny tego zjawiska, eksperci stoją na stanowisku potrzeby zmian: jasnego określenia misji i statusu poszczególnych sektorów szkolnictwa wyższego, a także jasnej definicji kształcenia zawodowego oraz stosowania jej w polityce wobec szkolnictwa wyższego. W tym kontekście zwrócono też uwagę na fakt, że centralna regulacja standardów programowych nie pozwala na zdefiniowanie przez uczelnie własnej misji, która by je w większym stopniu dostosowywała do potrzeb rynku (s. 48).

³ Na problem ten zwracali od dawna uwagę Maria Wójcicka i Elżbieta Drogosz-Zabłocka z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Por. Wójcicka 2002; Drogosz-Zabłocka 2004.

⁴ Trzeci szczebel kształcenia to szkolnictwo wyższe zawierające trzy poziomy kształcenia (por. Dąbrowa-Szeffler, Jabłocka-Pryślopska 2007).

⁵ „Poland has not accepted the possibility that the standards appropriate for selective university should not be regarded as appropriate for the whole of a system of mass higher education with high enrolments and limited resources” (s. 47).

Realizacja polityki i zarządzanie

Drugim obszarem podlegającym krytycznej ocenie jest polityka państwa w stosunku do szkolnictwa wyższego oraz problemy zarządzania, głównie na szczeblu centralnym, w mniejszym zaś stopniu wewnątrz uczelni. Ekspersi wyrazili wątpliwość w kwestii zdolności polskich władz do kierowania dalszym rozwojem szkolnictwa wyższego. Świadczy o tym m.in. fakt, że w trakcie wizyty ekspertów w Polsce osoby odpowiedzialne „miały trudności” z określeniem polityki państwa w niektórych dziedzinach, np. dywersyfikacji instytucjonalnej, tworzenia więzi z rynkiem pracy, umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (s. 49). Tymczasem obecnie niezbędne jest zdefiniowanie narodowych celów i strategii w zakresie szkolnictwa wyższego. Wymaga to z kolei, aby resorty i uczelnie miały jasno określone zadania oraz skuteczne narzędzia ich realizacji, w tym właściwe formy komunikacji. Za czynnik utrudniający prowadzenie skutecznej polityki uznano brak pełnej i porównywalnej w długim okresie statystyki oraz brak zrozumienia potrzeby strategii w zakresie tworzenia i wykorzystywania różnego rodzaju informacji (podano przykłady „luk” w statystyce [s. 49, 87], szczególnie silnie odczuwanych w sektorze szkół niepublicznych).

W tworzeniu strategii powinni brać udział zainteresowani partnerzy – potencjalni beneficjenci rozwoju szkolnictwa wyższego (s. 89). Wymaga to, aby również przedsiębiorstwa (publiczne i prywatne) zdefiniowały swoje potrzeby w zakresie pożądanych sylwetek i kwalifikacji absolwentów, a ponadto zapotrzebowanie i plany w odniesieniu do edukacji ustawicznej, doksztalcenia i kształcenia na odległość. Pod tym względem, a także w określaniu swoich potrzeb konsultingowych i zapotrzebowania na prace badawcze, przedsiębiorstwa wykazują inercję i brak zainteresowania. Podobnie ważna jest artikulacja potrzeb lokalnych poprzez samorządy i agencje oraz ścisła współpraca z nimi resortów, a zwłaszcza ministerstwa odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe (s. 89). Władzy centralnej brakuje ponadto instrumentów oraz środków finansowych do sterowania systemem (s. 17) (do spraw finansowania jeszcze powrócimy).

Na poziomie szkoły wyższej dostrzeżono brak strategii, a w tych przypadkach, w których została ona sformułowana, brakuje elementów zaangażowania w sprawy otoczenia i regionu. Dotyczy to głównie uczelni niepublicznych, ale w Polsce wszystkie szkoły wyższe wykazują „orientację propodażową” i „dominację producenta” (*supply-driven and producer-dominated*, s. 52).

Zdaniem ekspertów uczelnie publiczne mają większe trudności w sprawnym zarządzaniu ze względu na znaczny poziom autonomii jednostek podstawowych, które dysponują własnymi środkami finansowymi, oraz z powodu wysokiego poziomu kompetencji wybieralnych ciał kolegialnych (s. 33). Plany strategiczne uczelni powinny być podstawą finansowania i rozliczania (*accountability*) szkół wyższych. W ich tworzeniu powinni uczestniczyć studenci i pracownicy oraz rady nadzorcze (s. 89). Istnienie takich ciał, o nazwie „konwent”, przewiduje ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* (art. 60 p. 4 i art. 69), ale w praktyce nie funkcjonują. Rady powinny mieć realne uprawnienia, wówczas zasiadające w nich osoby z zewnątrz byłyby bardziej zaangażowane w proces tworzenia i realizacji strategii szkoły wyższej (s. 90).

Za silną stroną polskiego szkolnictwa wyższego autorzy *Raportu* uznali wysoki stopień autonomii uczelni oraz „samozarządzanie” (*self-government*) (s. 3, 117). Systemowi zarządzania na szczeblu państwa i uczelni wytknięto jednak wiele słabych stron, ale przy-

znano, że te mankamenty funkcjonowania często wynikają z niskiego poziomu zasilania (s. 117).

Dostęp do edukacji na poziomie wyższym (trzeciego szczebla)

Do słabych stron polskiego systemu szkolnictwa wyższego autorzy *Raportu* zaliczają także brak równości w dostępie do kształcenia na trzecim szczeblu. Odnotowano, iż w latach 1995–2003 w Polsce wystąpił najwyższy wzrost liczby studentów wśród krajów OECD (s. 35), wzrostowi temu towarzyszyły jednak takie zjawiska jak:

- szczególnie duży przyrost miejsc dla studentów w uczelniach o niskim statusie;
- nierówność i dyskryminacja w polityce opłat za studia w uczelniach publicznych;
- powiększenie się sektora płatnych uczelni niepublicznych.

Autorzy *Raportu* stwierdzają, że analizę przyczyn i diagnozę poziomu nierówności edukacji na trzecim szczeblu utrudnia brak właściwej statystyki. Na niektóre przyczyny nierówności w dostępie wskazują badania socjologów. Eksperci uznali, że w Polsce „równość w dostępie do edukacji nie stanowi przedmiotu zainteresowania władz i polityki wobec szkolnictwa wyższego” (s. 70). Ekspansja ilościowa odbyła się w dużej mierze dzięki uczelniom tworzonym na prowincji, które często prowadzą wyłącznie studia niestacjonarne. Do „lepszyc” szkół dostają się przeważnie dzieci rodziców mających wyższe wykształcenie.

W *Raporcie* zwrócono też uwagę na inny aspekt: słabo rozwinięte możliwości studiowania dla osób starszych (powyżej 25 lat). Stwierdzono, iż strategia rozwoju kształcenia na odległość jest „w stanie embrionalnym”. Osoba w wieku powyżej 25 lat nie ma możliwości uzyskania kredytu studenckiego. Na studia nie dostają się młodzi ludzie z rodzin niezamożnych, często nawet nie próbują, ponieważ oferowane stypendia nie wystarczają na pokrycie kosztów utrzymania. Nauczyciele akademiccy nie poświęcają więcej uwagi studentom mającym trudności w nauce (s. 71). Eksperci podkreślili, że równy dostęp do edukacji to temat wymagający dokładniejszych badań, które pozwoliłyby ustalić główne bariery dostępu i odpowiedzieć na pytania, czy jego źródłem jest niski poziom dochodów rodzin w połączeniu z niewystarczającym poziomem pomocy materialnej dla studentów oraz jakie bariery występują na poszczególnych szczeblach edukacji. Brak wiedzy na ten temat utrudnia tworzenie mechanizmów zaradczych (s. 102).

Polityka zmierzająca do zmniejszenia poziomu nierówności w dostępie do trzeciego szczebla edukacji powinna obejmować inicjatywy w czterech dziedzinach: (a) polityki w stosunku do szkół wyższych; (b) pomocy finansowej dla studentów; (c) wsparcia przez uczelnie osób pochodzących z rodzin mających trudne warunki bytowe lub zdrowotne; (d) wprowadzenia udogodnień w studiowaniu dla osób w wieku powyżej 25 lat lub niepełnosprawnych.

Polityka powinna motywować uczelnie pierwszego, a zwłaszcza drugiego szczebla, aby pobudzały aspiracje młodzieży i prowadziły szerokie działania informacyjne na temat możliwości dalszego kształcenia. Instrumentem ukierunkowującym szkoły na pomoc dla niepełnosprawnych mogłyby być np. fundusze przyznawane na kursy uzupełniające dla tych osób. Polityka powinna też zachęcać do elastyczności programów i form kształcenia, które umożliwiłyby studiowanie osobom pracującym (s. 103–104).

Za pozytywny element w zakresie dostępu do kształcenia na trzecim szczeblu w Polsce uznano wysoki poziom udziału kobiet wśród studiujących (11 miejsce wśród krajów OECD), a także stopniowy wzrost udziału osób niepełnosprawnych.

Finansowanie

Niski poziom finansowania szkolnictwa wyższego został uznany za jedną z barier rozwojowych, mimo że pod względem udziału nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe (1,1% PKB) wśród 28 krajów OECD zajmowaliśmy osiemnaste miejsce (s. 23). Uwzględniając nakłady prywatne, wskaźnik ten wynosił 1,5% PKB, co plasowało nas na miejscu siódmym (załącznik 4, tabela 10). Jednak w latach 1995–2002 realne nakłady publiczne w przeliczeniu na jednego studenta uległy obniżeniu o 16%, co spowodowało, że zajmowaliśmy pod tym względem trzecie miejsce od końca (załącznik 4, tabela C.4).

Cechą charakterystyczną systemu finansowania polskiego szkolnictwa wyższego jest, jak zauważają eksperci, wysoki udział dotacji budżetowej w finansowaniu działalności dydaktycznej i badawczej uczelni publicznych oraz wysoki udział finansowania prywatnego w łącznych krajowych nakładach na szkolnictwo wyższe (30,3%), co daje Polsce szóste miejsce wśród 27 krajów OECD poddanych analizie (załącznik 4, tabela C.7, a także s. 24).

Podkreślając względnie niski poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego, który utrudnia wykorzystanie środków finansowych jako instrumentu zarządzania, w rekomendacjach eksperci zawarli wiele wskazówek dotyczących niezbędnej przebudowy systemu finansowania w celu bardziej racjonalnego wykorzystania środków. Podstawę tego systemu powinny stanowić trzy zasady (s. 90):

- niedyskryminacyjny charakter opłat za studia;
- podział środków na podstawie konkurencyjności;
- system pomocy materialnej zapewniający zaspokojenie podstawowych potrzeb studenta.

Tworzenie systemu finansowania opartego na wyżej wymienionych zasadach wymaga – zdaniem ekspertów – realizowania w bieżącej polityce następujących celów (s. 90):

- przybliżenia się do sprawiedliwego podziału kosztów kształcenia (odpowiednio do udziału korzyści społecznych i prywatnych z wykształcenia na trzecim szczeblu);
- wprowadzenia systemu podziału środków finansowych dla szkół wyższych (algotymu), powiązanego ze strategią ich rozwoju, motywującego uczelnie do silniejszego powiązania swoich zadań z narodowymi celami społecznymi i gospodarczymi;
- znacznego rozszerzenia systemu pomocy materialnej dla studentów, pozwalającego na zaspokojenie ich potrzeb bytowych.

W komentarzu do tych zaleceń podkreślono dyskryminacyjny charakter opłat za studia, różnicujący studentów. Nierówność polega na tym, że przy tych samych programach studenci są podzieleni na płacących czesne i niepłacących. Eksperci uważają, że wszyscy studenci w szkołach publicznych powinni płacić za studia, ale poziom czesnego powinien być niższy od obecnie obowiązujących opłat. Równocześnie należałoby znacznie zwiększyć poziom pomocy materialnej dla studentów (ustalanej ze szczególnym uwzględnieniem ich statusu majątkowego). Sytuacja bytowa studenta powinna być podstawą wysokości udzielonej pomocy materialnej w formie stypendium, uzupełnianego systemem kredytów.

Eksperti zdają sobie sprawę, że takie zwiększenie pomocy stypendialnej i kredytów (dostępnych dla wszystkich studentów) będzie wymagało znacznie większych nakładów finansowych ze strony państwa niż do tej pory. Uważają jednak, że może to być pokryte: (a) z opłat za studia pochodzących od studentów zamożniejszych, którzy do tej pory nie płacili czesnego (studenci stacjonarni o wyższych dochodach); 2) poprzez zmniejszenie udziału finansowania stypendiów za osiągnięcia (naukowe, sportowe). Jedynym kryterium przyznawania stypendiów powinna być sytuacja społeczna studentów (poziom dochódów) (s. 94–96).

System stypendialny powinien być uzupełniony systemem kredytów szerzej dostępnych dla studentów niż do tej pory (np. bez limitu wieku i limitu dochodów). System ten powinien być administrowany na szczeblu krajowym przez agencję do spraw kredytów i stypendiów. Dofinansowanie uczelni powinno być natomiast oparte w większym stopniu na osiągniętych wynikach, powiązanych z celami realizowanymi w ramach misji danej szkoły wyższej, ukierunkowanej „popytowo”, czyli zgodnie z potrzebami otoczenia (s. 93). Można by np. wprowadzić finansowanie dla kierunków mających akredytację zgodną z potrzebami rynku pracy oraz finansowanie według wyników (np. liczby absolwentów, s. 112).

Ważnym zadaniem dla polityki będzie opracowanie wskaźników obrazujących skuteczność i jakość kształcenia, co wymaga rozwinięcia systemu informacji (o czym była już mowa i do czego wraca się w różnych kontekstach). Powiązanie finansowania z wynikami zwiększa skuteczność działania uczelni (przykłady Danii, Holandii, Norwegii i Szwecji).

Problemy kadry akademickiej

Ważnym elementem systemu szkolnictwa wyższego są zatrudnieni w nim pracownicy, zwłaszcza nauczyciele akademicki. Autorzy *Raportu* zwracają uwagę m.in. na problem wieloletowości nauczycieli akademickich w Polsce, wykazując zrozumienie dla uwarunkowań tego zjawiska⁶ (niskie wynagrodzenia, popyt zgłaszany przez małe szkoły, s. 63), uważają jednak za konieczne podjęcie kroków w celu likwidacji tego zjawiska, chociaż stwierdzają, iż „nie da się tego zrobić szybko” (s. 97).

Według oceny autorów *Raportu* pierwszy krok we właściwym kierunku już został zrobiony (ustawa z 2005 r. ograniczająca możliwości dodatkowego zatrudnienia), następnym krokiem powinna być kontrola realizacji postanowień ustawy (niektóre uczelnie już ją stosują, np. Uniwersytet Warszawski). Personel akademicki powinien działać na zasadzie świadczenia usług w firmie, która wymaga dyspozycyjności. Dopuszczalne jest drugie zatrudnienie w instytucji badawczej (np. w Polskiej Akademii Nauk, w szkołach zawodowych, w przemyśle) oraz w ramach wymiany międzyuczelnianej.

Eksperti wyrażają też przekonanie o potrzebie przyspieszenia awansu zawodowego młodych pracowników (s. 6). Pracownicy w wieku 30–40 lat, czyli w wieku dużej kreatywności, powinni być samodzielni (co nie oznacza braku krytyki naukowej i recenzowania dorobku) i móc sprawować funkcje organizatorskie zarezerwowane obecnie dla osób z najwyższymi stopniami naukowymi bądź tytułem profesora. Powinny też zostać zmodyfiko-

⁶ Według danych OECD Polska zajmuje 46. miejsce pod względem liczby studentów przypadających na nauczyciela akademickiego (s. 64).

wane kryteria i procedury awansowania. Chodzi przed wszystkim o to, że obecnie przy awansowaniu uwzględnia się wyłącznie osiągnięcia badawcze, pomijając działalność dydaktyczną (s. 62). Zwrócono ponadto uwagę na problemy z oceną rozpraw doktorskich czy habilitacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym, co wynika w dużej mierze z dyscyplinowej struktury Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu. Kryteria awansu powinny być opracowane wspólnie przez kadre akademicką (wszystkich stopni) i studentów, a decyzje o awansowaniu – przez zespoły o podobnej strukturze, przy czym w przypadku stanowiska profesora – z udziałem zewnętrznych recenzentów (w tym: spoza uczelni, spoza danej dyscypliny, a w przypadku stanowiska szczególnej wagi – recenzenta zagranicznego).

Wyraźnie została podkreślona w *Raporcie* potrzeba zniesienia nie tylko habilitacji, ale także dodatkowych procedur kwalifikujących na tytuł profesora, jako nie spotykanych w praktyce międzynarodowej (s. 99) i bardzo kosztownych. Autorzy *Raportu* uważają, że obecnie jest właściwa pora dla podjęcia debaty na ten temat.

Uwagi końcowe

W podsumowaniu eksperci wrócili do pozytywnych cech systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Podkreślili, że w krótkim czasie Polska zbudowała nowoczesny i kreatywny system. Proces modernizacji nie został jednak zakończony (s. 117) i przed polityką w stosunku do szkolnictwa wyższego stoją wielkie wyzwania. Do mocnych stron systemu zaliczyli autonomię instytucjonalną i wolność akademicką, które są podstawą „samozarządzania” uczelni (*self-government*), akceptację zasady konkurencyjności w dostępie do funduszy, dobrze działający system zapewniania jakości, realizację Procesu Bolońskiego, a także ekspansję sektora niepublicznych i nieakademickich szkół wyższych, która przyczynia się do poszerzenia dostępu do szkolnictwa wyższego trzeciego szczebla.

Równocześnie znacznie ostrzej zostały nazwane w podsumowaniu słabości systemu polskiego szkolnictwa wyższego, to jest: przestarzały system kariery i awansu naukowego, akceptowana wieloletowość (s. 117), słabość zarządzania na szczeblu państwa (w tym brak odpowiednich instrumentów) i uczelni, podażowe ukierunkowanie systemu, „dryf akademicki”, a także brak dobrej statystyki i materiałów informacyjnych, co utrudnia tworzenie i monitorowanie strategii rozwoju. Przyznano jednak, iż wiele mankamentów wynika z niskiego poziomu finansowania publicznego. Podkreślono, że wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe nie są „stratą”, ale nakładem inwestycyjnym, który pozwoli systemowi nauki i szkolnictwa wyższego zająć właściwe miejsce w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i badań. Największe wyzwanie stanowi stworzenie wizji rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego. Wymaga to poważnej i trudnej debaty.

Z taką konkluzją ekspertów niewątpliwie można się zgodzić. Należy jednak dodać, że opinie ekspertów zawarte w *Raporcie* także wymagają dyskusji, gdyż niektóre z nich mają charakter kontrowersyjny, co wynika głównie z niedostatecznego uwzględnienia polskich uwarunkowań. Wiele zaleceń, słusznych jako element wizji, nie może być realizowanych w krótkim czasie ze względu bądź na brak środków, bądź na potrzebę długookresowych działań (np. niezbędne zmiany w systemie finansowania szkół wyższych, pomoc materialna dla studentów, zniesienie dwuletowości, zmiany w systemie awansu naukowego).

Celem tej informacji nie było dokładne omówienie, a tym bardziej polemika z *Raportem*, tylko zwrócenie uwagi na niektóre ważne czy kontrowersyjne wątki i zalecenia, a tym samym zachęcenie Czytelników do zapoznania się z *Raportem* oraz ustosunkowania do jego zaleceń w kontekście tworzenia wizji rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i przebudowy jego systemu.

Raport OECD zawiera podziękowanie dla Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler i Julity Jabłeckiej-Prystopskiej z Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego – autorek krajowego raportu na temat systemu szkolnictwa wyższego w Polsce (*Country Background Report*)⁷ oraz dla członków Komitetu Sterującego, na którego posiedzeniu dyskutowane były poszczególne rozdziały, a także dla koordynatorów projektu ze strony polskiej (s. 7). Eksperti OECD podkreślili, że raport krajowy stanowi znaczący wkład do przygotowania *Raportu* OECD, pozwolił bowiem na ustalenie faktów (według struktury określonej przez OECD), ale opracowując ostateczną wersję, autorzy *Raportu* wykorzystali również wnioski z wizyt ekspertów w naszym kraju (załącznik 3), literaturę i statystykę międzynarodową⁸.

Literatura

Dąbrowa-Szeffler M., Jabłeczka-Prystopska J. 2007

Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Drogosz-Zabłocka E. 2004

Uczelnie zawodowe: perspektywa społeczeństwa wiedzy i europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 1/23

Review... 2007

Review of Tertiary Education. Poland, OECD, Paris (www.oecd.org/edu/tertiary/review).

Wójcicka M. 2002

Studia zawodowe w Polsce, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

⁷ Ukazał się w sierpniu 2006 r. na stronach OECD. Por. też Dąbrowa-Szeffler, Jabłeczka-Prystopska 2007.

⁸ Przegląd zawiera kilkanaście stron danych porównawczych Polski i OECD, pochodzących ze źródeł OECD (załącznik 4).