

Marcin Centkowski*

DEBATA NAD STANEM I PRZYSZŁOŚCIĄ UNIwersYTETU W POLSCE

W uniwersytecie szuka się odpowiedzi na pytania podstawowe, które niekoniecznie mogą mieć jakikolwiek związek z praktycznymi zastosowaniami. Praktyka społeczna, jej ulepszenie nie może być jedynym kryterium działalności uniwersytetu.

(Jerzy Brzeziński, Rozważania o uniwersytecie)

Wprowadzenie

Od blisko dwudziestu lat nie udało się wypracować odpowiednich (zadowalających większość środowiska akademickiego) rozwiązań dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Doświadczenia zachodnich społeczeństw, które rozpoczęły procesy dogłębnych zmian w tym obszarze, dotarły do „kraju nad Wisłą” z czterdziestoletnim opóźnieniem. Rozwijające się społeczeństwa przemysłowe zwróciły uwagę na konieczność zacieśnienia relacji między systemem ekonomicznym a systemem edukacji, co w wielu przypadkach zostało uznane za podstawowy czynnik wzrostu społeczno-gospodarczego.

W krajach Europy Zachodniej mówi się o uniwersytecie przedsiębiorczym, który poddał się presji akademickiego kapitalizmu, reorganizując metody zarządzania, struktury i sposób podejścia do studenta-klienta, który decyduje o wyborze dobra, dostarczającego mu większej korzyści i satysfakcji. Główną przyczyną było zliberalizowanie przepisów obejmujących szkolnictwo wyższe w latach 60. ubiegłego wieku, które, wspierane przez państwo, doprowadziło do powstania bogatego w ofertę rynku usług edukacyjnych. Dla uniwersytetu oznaczało to, że musi nastawić się na kształcenie innego typu odbiorcy – profesjonalisty, który na pierwszym miejscu stawia konieczność doskonalenia kwalifikacji i kształtowania nowych, które wzmocnią jego pozycję na rynku pracy. Innym aspektem było dostosowanie programów kształcenia i tematyki prowadzonych badań do społecznego zapotrzebowania, które wpływało na ograniczanie tradycyjnych zadań stawianych kształceniu uniwersyteckiemu. W związku ze zmianami w otoczeniu, niektórzy

***Marcin Centkowski** – mgr, doktorant UMK, absolwent socjologii i politologii. W badaniach naukowych zajmuje się stanem obecnym i przyszłością szkolnictwa wyższego, dziennikarstwem obywatelskim, rynkiem turystycznym.

ogłosili kryzys tożsamości uniwersytetu, zwracając uwagę, że stoi on przed jednym z najważniejszych wyborów. Boom edukacyjny w Europie Zachodniej przyczynił się do stawiania pytań o jakość uniwersyteckiego kształcenia, które konkurowało z atrakcyjnymi kierunkami studiów, oferowanymi przez uczelnie prywatne.

Do Polski te same zjawiska dotarły wraz z upadkiem systemu realnego socjalizmu. Na mocy ustawy z 1990 roku nastąpiła liberalizacja sektora szkolnictwa wyższego. Jak grzyby po deszczu powstawały uczelnie niepaństwowe, prowadzące kształcenie w modnych na początku okresu transformacji kierunkach studiów, wypuszczając wspólnie z uczelniami publicznymi znaczne ilości specjalistów od zarządzania, marketingu – ogólnie mówiąc z zakresu zarządzania i marketingu.

Boom edukacyjny sprawił, że gwałtownie zwiększyła się liczba szkół wyższych. W 1990 roku istniało ich 112, by na początku XXI wieku ich liczba zwiększyła się do 310, z czego blisko dwieście to uczelnie niepubliczne (IBnGR i E&Y 2010, s. 29). Obecnie istnieje 456 (131 to uczelnie publiczne) szkół wyższych, w których kształcą się blisko dwa miliony studentów. Powstawanie nowych szkół pociągnęło za sobą pięciokrotny wzrost liczby studiujących. Szczegółowe dane zawiera tabela numer 1.

Tabela 1

Zestawienie liczby szkół wyższych i studentów w Polsce

	1990/1991	2004/2005	2008/2009
Liczba szkół wyższych	112	427 (126 publiczne)	456 (131 publiczne)
Liczba studiujących	403,8 tys. (35% uniwersytety)	1, 926 mln (28,8% uniwersytety)	1,927 mln (27% uniwersytety)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Brak przemyślanej polityki edukacyjnej i naukowej w okresie tak zwanego „cudu edukacyjnego” sprawił, że nie dostrzeżono (we właściwym momencie) zagrożeń związanych z: a) **jakością dydaktyki i badań** w umasowionym szkolnictwie, b) **wielozatrudnieniem pracowników** naukowo-dydaktycznych uczelni państwowych, c) **nakładami na szkolnictwo i naukę**, co przy szerszym spojrzeniu na polski system kształcenia na poziomie wyższym, a także naukę, rodziło inne patologiczne zjawiska, na które właściwego lekarstwa nie potrafiły znaleźć kolejne ekipy rządzące, jak również same środowisko akademickie. Problematy te stały się jednymi z najważniejszych zagadnień dyskutowanych w debacie, która na poważnie rozpoczęła się w połowie lat 90. ubiegłego stulecia.

I. Wyższa szkoła wstydu czy szkoła z kasą? Czego brakuje w debacie?

W debacie o stanie i przyszłości uniwersytetu w Polsce brakuje zwłaszcza zdecydowanych działań podejmowanych przez polityków, od których zależą działania podejmowane w obszarze szkolnictwa wyższego. Próby reformy systemu nauki i szkolnictwa wyższego podejmowane przez kolejne rządy przedstawiciele środowiska akademickiego uważali bardziej za kosmetykę niż realną chęć podniesienia poziomu nauki i dydaktyki w uczelniach publicznych, mimo wielokrotnych deklaracji politycznych. Tadeusz Luty, były przewodniczący KRASP po przyjęciu ustawy prawo o szkolnictwie w 2005 roku w zakresie współodpłatności za niektóre usługi edukacyjne w szkołach publicznych powiedział: „Dotyczące tej kwestii zapisy, które znalazły się w nowej ustawie, to rozwiązania połowiczne i jeszcze niewystarczające” (Jerie-Wanke, Wanke-Jakubowska 2005).

Brak zdecydowanych działań w zakresie reformy systemu można przypisać także środowisku akademickiemu, które przez długi okres czasu nie było w stanie wypracować jednoznacznych projektów zmian. Aczkolwiek dużą wartość miały wypowiedzi pracowników naukowo-dydaktycznych, ekspertów zajmujących się szkolnictwem wyższym, które publikowano na łamach „Forum Akademickiego” – jednego z nielicznych miejsc, w których na poważnie spierano się na argumenty o lekarstwo(-a), mające uzdrowić polską naukę i polskie uczelnie. Wykaz ograniczeń w debacie o uniwersytecie zawiera tabela nr 2.

W debacie o stanie i przyszłości szkolnictwa wyższego ważną rolę odegrał internet. Jego rozwój i wzrost dostępności umożliwiły liczne wypowiedzi na forach internetowych, a elektroniczne wersje czasopism stanowią platformę wymiany myśli. Nie można zapominać, że wiele roboczych dokumentów było udostępnianych za jego pośrednictwem.

Na przełomie 2009 i 2010 roku zostały zaprezentowane dwie strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, które nie tylko są dostępne w sieci do pobrania, ale umożliwiono także konsultowanie dokumentów drogą elektroniczną. W przypadku projektu przygotowanego przez rektorów zapoznanie z dokumentem było możliwe za pośrednictwem strony internetowej Fundacji Rektorów Polskich (www.frp.org.pl), natomiast projekt przygotowany przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową i Ernst&Young na specjalnej stronie: www.uczelnie2020.pl, gdzie internauci mieli możliwość zamieszczania komentarzy na specjalnie przygotowanej podstronie (228 komentarzy – stan na 3 września 2010 roku). Opinie odnośnie „strategii rektorskiej” można było przesłać tylko za pomocą poczty elektronicznej, acz-

Tabela 2

Ograniczenia debaty o stanie i przyszłości uniwersytetu

Ograniczenia	
Endogeniczne (wewnątrzśrodowiskowe)	egzogeniczne (pozaśrodowiskowe)
Debata ograniczona do samodzielnych pracowników naukowych	Incydentalne (acz efektowne) zainteresowanie mediów ogólnopolskich
Małe zainteresowanie studentów (kandydatów na studia) problematyką szkolnictwa wyższego	Małe zainteresowanie problematyką przez media lokalne/regionalne
Niski stopień zaangażowania samorządów studenckich. Brak działań na poziomie uczelni	Przekonanie, że stan szkolnictwa jest katastrofalny, należy je reformować, ale tak, aby nie naruszyć przywilejów zw. ze studiowaniem
Nieumiejętna komunikacja środowiska akademickiego w zakresie informowania o projektach zmian	Brak zdecydowanej woli politycznej w zakresie reform w kluczowych obszarach – zwłaszcza związanych z finansowaniem nauki i szkolnictwa wyższego
Potencjalnie odbierana jako konflikt między środowiskiem uczelni publicznych i niepublicznych	

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy artykułów prasowych.

kolwiek na stronie zamieszczono wykaz najczęściej zadawanych pytań wraz z odpowiedziami.

Na uwagę zasługują dwie akcje dotyczące szkolnictwa wyższego przeprowadzone w 2009 roku przez dziennik „Gazeta Wyborcza” i tygodnik „Polityka”.

W pierwszym przypadku redakcja zorganizowała i przeprowadziła od października akcję „Wyższa Szkoła Wstydu”, w której opisywano grzechy polskiego szkolnictwa wyższego. Dodatkowo – pokuszono się o prowokację dziennikarską, powołując do życia fikcyjną uczelnię „Akademię Komunikacji Społecznej”. W dniu 23 października 2009 roku na pierwszej stronie „Gazety Wyborczej” można było przeczytać: „Akademia Wielka Lipa”, a artykuł rozpoczynał się słowami: „Największe oszustwo w polskim szkolnictwie wyższym. Dziennikarze „Gazety” założyli – nieistniejącą w rzeczywistości – uczelnię. Ogłosili, że dają magistra w dwa lata. Bezprawnie. W kilka dni zgłosiło się pół tysiąca studentów, wykładowcy zabiegają o etat, a media o reklamy. Po co to wszystko? By pokazać, jaką fikcją bywają wyższe stu-

dia w Polsce. Spodziewaliśmy się, że uczelnia nawet z tak nierealną, że aż głupią ofertą może zainteresować przyszłych studentów. Zainteresowanie – to mało powiedziane...” (Kącki, Kopiński, Mikule, Leśniewska, Mazur, Przybylska 2009). Akcja „Wyższa Szkoła Wstydu”¹ spotkała się z szerokim oddźwiękiem czytelników, bowiem oprócz materiałów przygotowywanych przez dziennikarzy, możliwość wyrażania poglądów mieli czytelnicy. Głos zabierali pracownicy nauki, studenci, absolwenci, a także licealiści. Komentarze cały czas są dostępne na stronie internetowej „Gazety Wyborczej”: www.gazeta.pl. Było to chyba pierwsza tak spektakularna i szeroko zakrojona przez ogólnopolskie (nie środowiskowe) medium akcja, która przyczyniła się pozaśrodkowej wymiany poglądów o kształt szkolnictwa wyższego.

Tygodnik „Polityka” rozpoczął akcję niespełna miesiąc wcześniej. Nie była tak szeroka jak w przypadku „Gazety”, jednak po artykule Magdy Papuzińskiej „Szkoly z kasą” rozpoczął się cykl artykułów dotyczących szkolnictwa wyższego w Polsce. Czytelników tygodnika zachęcano do komentowania artykułów (problemu w ogóle) na specjalnie przygotowanym forum. Tekst Papuzińskiej ukazał się przed rozpoczęciem roku akademickiego i rozpoczął słowami: „Może nie wypada w chwili inauguracji nowego roku akademickiego wieszczyć klęski polskiego szkolnictwa wyższego, ale trzeba to wreszcie otwarcie powiedzieć: wyższe wykształcenie w dzisiejszej Polsce to mniej więcej w połowie obraza rozumu, wciskanie kitu i propaganda” (Papuzińska 2009). Autorka pisze o czterech oszustwach szkolnictwa wyższego: mitologiczne, niepubliczne, publiczne i bezpłatne oraz poszukiwanie prawdy. Pod koniec artykułu stwierdza: „U nas wyższa edukacja przypomina pośpieszne przepędzanie stada bydła przez łąki wiedzy. Niektórym uda się skubnąć lepszy kwiatek, ale większość nie zdąży nawet powąchać. A na końcu trasy każdy otrzyma taki sam dyplom. Deprecjacja wykształcenia, której nie udało się doprowadzić do ostatecznego skutku w PRL, dokonuje się teraz za sprawą wolnego rynku. I chociaż profesor uniwersytetu wciąż cieszy się w Polsce największym prestiżem zawodowym, wkrótce to się z pewnością

¹Akcji towarzyszyła kampania telewizyjna, dla której przygotowano spot reklamowy, na którym dziekan (lub rektor) wręcza absolwentowi dyplom, zwracając się do niego w taki oto sposób: „Bez cienia satysfakcji wręczam Panu ten dyplom, który zdobył Pan ścigając na egzaminach i bezmyślnie kopiując prace z internetu. Ignorowany przez profesorów, którzy nie zrobili nic, żeby cokolwiek Pana nauczyć. Zajęci zarabianiem na kilku etatach, pozorowaniem pracy naukowej i wygryzaniem zdolniejszych od siebie, którzy mogliby zagrozić ich pozycji”. Po tej przemowie są oklaski, absolwent z dumą prezentuje dyplom w zielonej oprawie, a w tle głos lektora informuje o akcji: „Koniec akademii, czyli szczerze o szkolnictwie wyższym. Czytaj w Gazecie Wyborczej. Klip wideo dostępny na stronie internetowej: http://www.dailymotion.pl/video/xavyzd_wysza-szkoa-wstydu-koniec-akademii_school [25.06.2010].

zmieni. Wielkie edukacyjne oszustwo prędzej czy później wyjdzie na jaw” (tamże). Odpowiedzią na uwagi Magdy Papuzińskiej były artykuły, które potwierdzały uwagi poczynione przez nią w tekście. „Polityka” umożliwiła także zaprezentowanie uwag dotyczących strategii szkolnictwa wyższego przygotowanych zarówno przez dziennikarzy tygodnika, jak i osoby biorące udział w pracach zespołów opracowujących dokumenty dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

II. Zakres i przedmiot debaty nad stanem i przyszłością uniwersytetu

Debata dotycząca uniwersytetu jest jednym z elementów całościowej dyskusji nad stanem szkolnictwa wyższego w Polsce. Wielokrotnie podkreślana jest jego społeczna i kulturowa rola. We współczesnym świecie uniwersytet nie pozostaje „wieżą z kości słoniowej”, odpornej na działanie czynników z zewnątrz. Staje on przed wyzwaniem określenia na nowo swojej misji, która wraz z rozwojem społecznym uległa przeobrażeniom. Jak zauważył Jerzy Woźnicki: „Pojawiły się też nowe tendencje rozwojowe związane z tzw. trzecią misją uniwersytetu – obok **edukacyjnej i naukowej – obejmującą relacje z bliższym i dalszym otoczeniem – krajowym i zagranicznym**. Dotyczy to zadań uczelni adresowanych do lokalnej społeczności i interesariuszy zewnętrznych, a w tym prowadzonych wspólnie z firmami prac badawczo-rozwojowych i transferu technologii. Możemy więc powiedzieć, że tematem debaty, która toczy się obecnie w europejskim środowisku akademickim, jest poszukiwanie nowej służebności uczelni. Także w Polsce musimy określić nową misję społeczną szkolnictwa wyższego i przybliżyć uczelnie do ich otoczenia” (Świć 2010a). Dlatego określenie na nowo tożsamości uniwersytetu winno stanowić o kolejnych zmianach, którym powinien się poddać, a o których nieustannie dyskutuje się w środowisku akademickim, a także poza nim.

Opisanie wszystkich stanowisk i opinii dotyczących całego sektora szkolnictwa wyższego jest poważnym wyzwaniem, które może okazać się spójne i przejrzyste, a także pomocne przy analizie zaistniałych wcześniej projekcji na reformę systemu. Jednak ze względu na złożoność zagadnienia, przedstawię tylko te, które w znacznym stopniu dotyczą obszaru relacji między studentami i pracownikami naukowo-dydaktycznymi².

²Dla opisanego zagadnienia zastosowałem metodę problemową. Korzystałem z analizy treści artykułów naukowych, referatów, a zwłaszcza artykułów ukazujących się na łamach „Forum Akademickiego” i prasy codziennej. Dobór tytułów był celowy. W przypadku artykułów naukowych analizowałem wszystkie, które w treści zawierały słowo „uniwer-

II.1. Tożsamość uniwersytetu

Uniwersytet postrzegany tradycyjnie charakteryzuje się: a) jednością badań naukowych i nauczania, b) wolnością badania i nauczania, c) nastawieniem na wiedzę ogólną – poszerzeniem poznania oraz d) reprezentacją różnorodnych nauk.

W Polsce pierwszy kryzys idei uniwersytetu pojawił się w 1947 roku, gdy ideolodzy partyjni i ministerialni decydenci zaczęli forsować koncepcję „uniwersytetu socjalistycznego”. Upadek komunizmu zniósł to zagrożenie, ale pojawiła się nowa groźba – komercjalizacji uniwersytetu.

Przez wieki uniwersytet stanowił wspólnotę mistrzów i uczniów. Ci pierwsi imponowali nie tylko wiedzą, ale także walorami osobistymi, które sprawiały, że byli nie tylko godnymi naśladowania uczonymi, ale przede wszystkim wzorami osobowymi. To na nich opierał się uniwersytet, bowiem to od nich zależało, jaki on będzie. Wielkie osobowości uczonych świadczyły o potędze uniwersytetu. Jednak otoczenie współczesnego uniwersytetu nie zawsze potrzebuje owych osobistości, a świat społeczny to pole dla nieograniczonego wyboru – w którym człowiek jest zbieraczem wrażeń (Bauman 2000, s. 99). W świecie tym na pierwszy plan wysuwają się takie zjawiska jak rozbudzona **efektywność, konsumpcja, specjalizacja, standaryzacja**.

Tożsamość uniwersytetu to „ciągłe „odnajdywanie siebie” przez tych, którzy uniwersytet tworzą, do nieustannego uświadamiania sobie specyfiki swej roli, którą pełnią jako mandatariusze szczególnego rodzaju instytucji” (Semków 2003, s. 46). Tożsamość uniwersytetu to także odmienność – rozpoznawana przez osoby, które są z nią związane, jak również przez osoby, które nie mają z nim nic wspólnego. Odmienność ta utrzymywała się przez wieki, gdy nie istniały instytucje, które mogłyby im zagrozić. Liberalizacja szkolnictwa wyższego miała doprowadzić do zwiększenia konkurencyjności oferty edukacyjnej, co miało także zmodyfikować nieco skostniałe programy i same instytucje, jakimi były uniwersytety. Okazało się jednak, że coś, co miało zadziałać na plus, zadziałało na minus: „W pogoni za pieniądzem

syttet”. Po zapoznaniu się z nimi odrzuciłem te, które nie dotyczyły interesującej mnie problematyki. Debata środowiskowa (o czym była mowa) toczyła się na łamach miesięcznika „Forum Akademickie”, który jest reprezentatywnym miejscem wyrażania opinii przez członków społeczności akademickiej. Wykorzystałem artykuły, które ukazywały się na łamach miesięcznika w okresie prac nad nowelizacją prawa o szkolnictwa wyższym, wówczas bowiem dyskutowano rozwiązania, które budziły najwięcej kontrowersji, a także w okresie następnych prac związanych z reformą szkolnictwa i nauki, również w temacie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. W przypadku prasy codziennej pod uwagę wziąłem kryterium danej sprawy; nie była to regularna publikacja artykułów na dany temat, lecz incydentalna – w sytuacji pojawienia się problemu, który był podnoszony przez choćby część środowiska akademickiego jako istotny i konieczny do rozwiązania.

zapomniano, że studiowanie to samodzielne zgłębianie tajników danej dyscypliny, wymagające odpowiedniego zaplecza, pracowni, księgozbioru i laboratoriów językowych. Dodatkowo kształcenie akademickie nade wszystko powinno opierać się na osobistym kontakcie mistrza z uczniem” (Antonowicz 2004, s. 132).

Teresa Bauman upatruje źródeł kryzysu w niewydolności finansowej państwa, które nie zmieniło struktury nakładów na szkolnictwo wyższe w sytuacji systematycznie rosnącej liczby studentów w szkołach wyższych. Jednocześnie, państwo zaczęło postrzegać uniwersytet nie jako wartość kulturową, ale rynkową (Bauman 2003, s. 57). Przy braku odpowiedniego wsparcia finansowego ze strony państwa rozwinęły się niestacjonarne formy studiów, których programy w porównaniu ze studiami dziennymi były okrojone, ale ostatecznie uniwersytet certyfikował wiedzę kandydata bez wskazania, z jakiej formy studiów korzystał. Część osób, które nie znalazły miejsca na uniwersytetach, studiowała na uczelniach prywatnych, w których często chęć zysku brała górę nad jakością procesu kształcenia, co doprowadziło do sytuacji, w której boom edukacyjny okazał się boomem dyplomowym (Antonowicz 2004, s. 131-132).

Zdaniem Teresy Bauman na tożsamość współczesnego uniwersytetu wpływają: idea konsumpcjonizmu oraz idea konwergencji. **Idea konsumpcjonizmu** zakłada, że wiedza jest traktowana jako jeden z wielu towarów na rynku, który powinien być jak najbardziej użyteczny. Wiedza powinna być jak najbardziej praktyczna, wyposażająca absolwenta w takie umiejętności, które zwiększą jego szanse na wysoce konkurencyjnym rynku pracy. Konkurencją dla współczesnego uniwersytetu są zwłaszcza uczelnie niepubliczne, których głównym celem jest sprzedanie gotowego produktu, jakim jest dyplom, certyfikujący konkretne (praktyczne i specjalistyczne) umiejętności. Szkoły te nie prowadzą kosztownych badań, zorientowane są na dydaktykę, dla realizacji której są w stanie zapłacić każde pieniądze, aby zatrudniać najlepszych i najbardziej innowacyjnych pracowników (Pawłowski 2004, s. 38-39). Uniwersytet mógłby stać się uniwersytetem przedsiębiorczym, w którym naczelną zasadą byłoby „klient nasz pan”, tyle tylko, że zostałby pozbawiony budowanych przez stulecia fundamentów. Z pewną propozycją kompromisową wychodzi Krzysztof Pawłowski, chociaż jego pomysł, zwłaszcza w kwestii prowadzenia badań, wydaje się być dość naiwny. Mianowicie proponuje, aby szkoła wyższa (w tym uniwersytet) była rozsądnie „nachylona” w stronę studenta, tzn. głównym celem jej funkcjonowania jest przygotowanie studenta do pracy i życia w otaczającym świecie, a badania są temu celowi podporządkowane (Pawłowski 2004, s. 178). Uniwersytety starają się częściowo godzić zapotrzebowanie na określone profesjonalne

umiejętności i kwalifikacje, w jakie chcą być wyposażeni ich absolwenci, wspierając się przy tym kształceniem, nazwijmy je „kulturowym”. Jednak niektórzy przedstawiciele środowiska akademickiego wskazują na pychę kadry uniwersyteckiej, która przekonuje, że jest w stanie lepiej przygotować specjalistę niż uczelnia zawodowa, i że lepiej przygotowuje nauczyciela niż Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Nowak 1998).

Uniwersytet postrzegany tradycyjnie ma zajmować się badaniami podstawowymi i kształceniem – te dwie sprawy muszą być ze sobą sprzężone. Komercjalizacja doprowadziła jednak do upadku badań podstawowych i wywołała rywalizację między przedstawicielami dyscyplin naukowych o fundusze. Obecnie kierunki przyrodnicze nie potrzebują uniwersytetu. Badania mogą prowadzić poza nim, w różnego rodzaju instytucjach badawczych. Nie mogą czynić tego humaniści, którzy tradycyjnie byli symbolem uniwersytetu, świadczącym o jego potęgze. Zbyszko Melosik zwraca uwagę, że pozycja uniwersytetu i partykularnego badacza nie była determinowana użytecznością uzyskiwanych wyników badań, lecz przez wkład w zrozumienie ludzkości (Melosik 2002, s. 90). W przeszłości to badania podstawowe (świadczące o sile uniwersytetu) były uważane za bardziej prestiżowe. Obecnie sytuacja zmieniła się diametralnie. Większe znaczenie i społeczne uznanie zdobyły nauki (badania) stosowane, które przekładają się na rozwój ekonomiczny.

Z kolei **idea konwergencji** zakłada potrzebę ujednolicenia procedur i struktur wszystkich uniwersytetów, co podnosi efektywność ich funkcjonowania. Standaryzacja ma dobre strony, gdyż umożliwia wiele procesów, chociażby mobilność pracowników naukowych i studentów, ale jednocześnie zabija to, co w uniwersytetach najistotniejsze – autonomię, która jest niby wspólna dla wszystkich szkół, jednak wyróżnia niektóre uczelnie, zwłaszcza w zakresie podejmowanych przez nie badań i problemów. Ujednolicenie struktur może także niekorzystnie odbić się na uniwersytetach, gdyż nie będzie uwzględniało specyfiki danej szkoły. Konwergencja nadal definiuje uniwersytet jako instytucję rynkową, która powinna działać jak przedsiębiorstwo, uważane za efektywne wówczas, gdy poprzez redukcję kosztów można osiągnąć zakładane cele.

Zmiany w uniwersytecie mogą pójść kilkoma drogami, które niekoniecznie muszą przekreślić potwierdzaną przez stulecia tożsamość uniwersytetu. Przedstawione przez Teresę Bauman propozycje zmiany zawiera tabela nr 3.

Tabela 3

Tożsamość uniwersytetu a przeobrażenia
w jego funkcjonowaniu

Rozwiązanie	Opis	Podatność na zmianę
Odwołanie do tradycji	na uniwersytecie tworzy i przekazuje się wzory kulturowe, przy jednoczesnym lekceważeniu zmian otaczającego ich świata	bardzo niska
Poddane prawom rynku	uniwersytet podąża za modami i dostosowuje się do społecznego zapotrzebowania na określone usługi edukacyjne	średnia
„Trzecia droga”	uniwersytet funkcjonuje w oparciu o adaptabilność i podatność na innowację	znaczna

Źródło: opracowanie na podstawie propozycji Teresy Bauman.

II.2. Odpłatność za studia

W żadnym zinstytucjonalizowanym systemie edukacyjnym na świecie nie ma bezpłatnych studiów. Ktoś za studia musi płacić. Pytaniem jest, czy płacić powinny tylko osoby zainteresowane zdobyciem wyższego wykształcenia, czy również te osoby, które nie są nim zainteresowane – innymi słowy wszyscy podatnicy? Według diagnozy polskiego systemu szkolnictwa wyższego zawartej w strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego, sześćdziesiąt procent studentów płaci za naukę, stąd absolutnie nie może być mowy, że kształcenie na poziomie wyższym jest bezpłatne.

Na Posiedzeniu Plenarnym Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich w załączniku do uchwały nr 33 z 30 września 2000 roku stwierdziła: „Fałszywość mitu o istnieniu tzw. bezpłatnych studiów jest oczywista: nie ma bezpłatnych studiów, są tylko różne systemy ich finansowania. Studia wyższe są przedsięwzięciem kosztownym, za które ktoś musi zapłacić: studiujący, jego rodzice, instytucje (osoby) sponsorujące lub społeczeństwo – poprzez budżet centralny lub lokalny” (KRASP 2008, s. 3). Obok mitu o bezpłatności studiów wpływ na debatę w tym zakresie miały brak wiedzy o rozwiązaniach historycznych³ oraz niezrozumienie koncepcji rektorskiej,

³Kwestię odpłatności za studia w szkołach akademickich uregulowano w okresie międzywojennym ustawami o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku (Dz. U. 1920 nr 72 poz. 494), 15 marca 1933 roku (Dz. U. 1933 nr 29 poz. 247) oraz rozporządzeniami

która od samego początku zorientowana była na współodpłatność, a nie pełne chesne pokrywane przez studenta.

Podobnie jak w innych kwestiach związanych z reformowaniem polskiego systemu szkolnictwa wyższego, dyskusja wokół kwestii odpłatności za studia w Polsce rozpoczęła się pod koniec lat 90. XX wieku. Nie zwiększała się dotacja z budżetu państwa na naukę i szkolnictwo wyższe – była zagwarantowana na poziomie 0,8 procenta PKB⁴, a liczba studentów w uczelniach państwowych podwoiła się. Propozycje zmian ówczesnego sposobu finansowania studiów oscylowały głównie wokół konstytucyjnych zapisów, gwarantujących bezpłatne pobieranie nauki w szkołach publicznych, ale dopuszczających także możliwość pobierania opłat za niektóre usługi edukacyjne.

Kwestia finansowania studiów została podjęta w dwóch (na trzech) zespołach przygotowujących projekty nowelizacji ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 12 września 1990 roku. Zespół⁵ pod kierownictwem Jerzego Osiowskiego przedstawił ją w opracowaniu „Założenia reformy prawa o szkolnictwie wyższym”, które przekazano ówczesnemu ministrowi edukacji narodowej Mirosławowi Handke 15 lutego 1998 roku i przyjęto nazywać „żółtą książeczką”. Drugie z rozwiązań w marcu tego samego roku przedstawiła Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich jako „Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego” (pracę tę przygotował zespół pod przewodnictwem Jerzego Woźnickiego). Oba rozwiązania były podobne – różniły się w niewielu fragmentach. Rozwiązania zaproponowane przez zespół Osiowskiego zostały zaaprobowane przez KRASP.

W 1997 roku Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich opracowała trzy warianty zmian w zakresie współfinansowania studiów przez studentów. Zostały przedstawione w pracy „Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego – zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym” (pod redakcją Jerzego Woźnickiego). Ich opis zawiera tabela nr 4.

W 2008 roku Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich stwierdziła w uchwale, że zachowana zostanie zgodność współodpłatności

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zob. także: A. HUTNIKIEWICZ *Moje lata uniwersyteckie*, [w:] idem, *Z pism rozproszonych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 13. Bezpłatne szkolnictwo z licznymi ułatwieniami dla dzieci pracujących chłopów i robotników wprowadzono w Polsce w 1946 roku, a legalizowano na mocy Konstytucji z 22 lipca 1952 roku, nazywaną również „konstytucją stalinowską”, co przyczyniło się do dziedziczenia „bezpłatności” w dostępie do kształcenia na wyższym poziomie w późniejszym okresie.

⁴W „strategii środowiskowej” zaakceptowanej przez KRASP zawarta jest propozycja, żeby zwiększyć tę wartość do 2 procent. Po jednym na naukę i szkolnictwo wyższe.

⁵Zespół Do Spraw Nowelizacji Ustawodawstwa Dotyczącego Szkolnictwa Wyższego.

Tabela 4

Charakterystyka wariantów zaproponowana przez KRASP

Wariant	Opis
I.	Odpłatność za wszystkie studia inne niż dzienne (stacjonarne), studia II stopnia (magisterskie uzupełniające), za egzamin magisterski, za obcojęzyczne studia I stopnia (licencjackie) na innej uczelni niż macierzysta oraz od osób niebędących obywatelami polskimi. Studenci nieosiągający zadowalających wyników w nauce, wznawiający studia oraz podejmujący studia na dodatkowym kierunku również płacili za usługi edukacyjne.
II.	„Ministerialne” zamówienia na kształcenie na określonych kierunkach specjalnościach (studia bezpłatne), za częściowe wykupienie usług obowiązywać miała współodpłatność, a za studia, których „nie zamówiło” ministerstwo ponoszone miały być pełne koszty studiowania.
III.	Bezpłatne studia, które zostały określone w polityce edukacyjnej państwa, a środki na ich realizację przekazywane byłyby z budżetu na podstawie długoterminowych umów rząd-uczelnia. Inne formy usług edukacyjnych świadczonych w uczelniach publicznych miały być płatne.

Źródło: J. Woźnicki, *Problem odpłatności za studia z perspektywy historycznej w Polsce*, 2008.

z Konstytucją, pod warunkiem, że bezpłatne pozostaną usługi o podstawowym znaczeniu dla państwa i społeczeństwa, natomiast usługi ponadstandardowe (niemające znaczenia dla wskazanych wyżej podmiotów) obejmie się odpłatnością. Za usługi ponadstandardowe uznano: powtarzanie zajęć na studiach stacjonarnych (związane ze słabymi wynikami w nauce), kształcenie na drugim i kolejnym kierunku, studiowanie na kierunku z głównym językiem obcym, korzystanie z zajęć, które nie są objęte programem studiów oraz z korzystaniem z kształcenia podyplomowego i kursów specjalnych (KRASP 2008, s. 7). Rektorzy wykazali ponadto, że pobieranie opłat za powyższe usługi zgodne jest nie tylko z Konstytucją, ale z obowiązującą wówczas ustawą o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku. Wprowadzenie czesnego w uczelniach – zdaniem Andrzeja Jajszczyka – nie ma na celu poprawy ich kondycji finansowej, lecz zwiększenie konkurencji na rynku usług edukacyjnych, co w konsekwencji wpłynie na podniesienie jakości kształcenia (Jajszczyk 2008).

Obecnie obowiązujące rozstrzygnięcia prawne w zakresie odpłatności reguluje ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” z 27 lipca 2005 roku. W artykule 99 ustawodawca dopuścił, aby uczelnie publiczne mogły pobierać opłaty za niektóre usługi edukacyjne, do których zaliczono: studia

niestacjonarne oraz niestacjonarne studia doktoranckie, zajęcia prowadzone w języku obcym, zajęcia nieobjęte planem studiów oraz za studia podyplomowe i kursy doszkalające. Jednocześnie wskazano, że rektor uczelni określa wysokość opłat za niestandardowe usługi edukacyjne, które nie mogą jednak przekraczać kosztów ich uruchomienia i prowadzenia. Z kolei senatowi uczelni publicznej powierzono obowiązek określenia szczegółowych zasad pobierania opłat za wymienione usługi, z równoczesnym wskazaniem trybu zwolnień (całościowym lub częściowym). Zagadnienie współodpłatności poruszono także w dwóch strategiach. Jednak Barbara Kudrycka, minister nauki i szkolnictwa wyższego, jeszcze jako kandydatka na stanowisko ministra zapowiedziała, że nie zgodzi się, aby wprowadzić w Polsce (częściowo) odpłatne studia (PAP 2007). Potwierdziła to trzy lata później, gdy rozmawiała o strategiach przygotowanych na zamówienie ministerstwa (Klimowicz 2010, s. 6). W założeniach minister bezpłatny będzie pierwszy kierunek, a za dodatkowe student będzie musiał zapłacić. Zwolnieni z obowiązku mają być najzdolniejsi studenci, ale nie więcej niż 10 procent danego kierunku.

Strategia „środowiskowa” proponuje zmianę przepisów zawartych w Konstytucji o bezpłatnej nauce w szkołach publicznych. Zakłada wprowadzenie od 2015 roku odpłatności na drugim i każdym kolejnym kierunku w uczelniach publicznych (KRASP 2009, s. 51). Wysokość czesnego miałaby wynosić 1/4 średniego kosztu kształcenia w uczelni, przy założeniu sprawnego systemu pożyczek i kredytów studenckich, które połączono z elastycznym systemem odłożonej w czasie spłaty, z możliwością zwolnienia z części spłaty po spełnieniu określonych warunków. Założeniem KRASP jest przeniesienie płatności ze studenta na absolwenta, który podjął pracę, z możliwością rocznej lub dwuletniej karencji, aby spłata nastąpiła, gdy absolwent osiągnie określony poziom dochodów (tamże, s. 116-117).

W strategii „ekspertów” postawiono na bezpłatne studia na wszystkich trzech stopniach z zastrzeżeniem, że będą finansowane dla określonej liczby studentów na podstawie kontraktów zawartych przez uczelnie z MNiSW. Finansowany będzie jeden kierunek dla jednej osoby – podobnie jak we wcześniejszych rozwiązaniach proponowanych przez Ministerstwo. Do przestrzegania tej zasady miałby służyć powołany Centralny Rejestr Studentów (IBnGR, E&Y 2010, s. 108).

II.3. Wieloetatowość pracowników naukowych

Zjawisko wieloetatowości samodzielnych pracowników nauki pojawiło się po II wojnie światowej. Przyczynami były straty wojenne i okupacyjne, zakładanie nowych uczelni i budowa instytutów resortowych, a następnie placówek PAN. W 1960 roku władze partyjno-państwowe przeprowadziły

jednostkową akcję ograniczenia tzw. wieloletowości zatrudnienia. Zjawisko nie uległo jednak likwidacji. Zmiany w polskim społeczeństwie po 1989 roku wpłynęły zasadniczo na szkolnictwo wyższe. Procesy te złożyły się – jak określa Bronisław Misztal – na komodyfikację wyższego wykształcenia, polegającą na traktowaniu kształcenia jako własnej inwestycji w przyszłość, a dyplomu uczelni jak towaru rynkowego, zaś obszar szkolnictwa wyższego jako jeden z sektorów gospodarki rynkowej, gdzie za wiedzę trzeba płacić (Misztal 2000, s. 27).

Umasowieniu szkolnictwa wyższego, dynamicznie rozwijającemu się rynkowi niepublicznemu nie towarzyszył współmierny wzrost liczby pracowników naukowo-dydaktycznych. Tendencja ta (dysproporcja) utrzymuje się do tej pory. W 2005 roku na blisko dwa miliony studiujących w różnego typu uczelniach przypadało nieco ponad 90 tysięcy nauczycieli akademickich (oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi, jak bibliotekarze, pracownicy administracyjni czy techniczni). Rzeczywista liczba pracowników była wyższa z uwagi na zatrudnienie w niepełnym wymiarze czasu pracy, przy uwzględnieniu osób pracujących na więcej niż jednym etacie. Na uniwersytetach studiowało 563 tysięcy studentów, a liczba pracowników akademickich wynosiła prawie 29,5 tysiąca, co oznacza 19 studentów przypadających na jednego pracownika.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego na koniec grudnia 2008 roku w szkołach wyższych pracowało 101,8 tys. nauczycieli akademickich (pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych), w tym 23,3 tys. zatrudnionych na stanowisku profesora, 1134 – docenta, 41,6 tys. – adiunkta i 14,3 tys. – asystenta.

W niepełnym wymiarze godzin pracowało 3,5 tys. nauczycieli akademickich. Z tego 1731 nauczycieli akademickich pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych było cudzoziemcami.

W porównaniu z 2007 rokiem nastąpił nieznaczny wzrost liczby nauczycieli akademickich pracujących w szkołach wyższych (o około 1%). Nauczyciele pracujący w szkołach publicznych stanowili prawie 83% ogółu zatrudnionych w szkołach wyższych, 17% to wykładowcy uczelni niepublicznych (GUS 2008, s. 38).

Uczelnie prywatne wpłynęły na decentralizację terytorialną szkolnictwa wyższego, które było zlokalizowane głównie w dużych miastach. Powstające szkoły w mniejszych ośrodkach, w których nie było żadnych tradycji akademickich tworzyły infrastrukturę, która obejmowała także zajęcia studentów poza uczelnią. A kształcono zwłaszcza w kierunkach związanych z biznesem, zarządzaniem. Z czasem uruchomiono kierunki humanistyczne. Uczelnie stawały się jednymi z największych pracodawców na danym tere-

nie (tamże, s. 33). Odrębną kwestią pozostaje poziom kształcenia w tego typu szkołach.

Oceniając zmiany w sektorze szkolnictwa wyższego trzeba przyznać, że rozwój – zarówno publicznych, jak i prywatnych – uczelni, przyczynił się do wzrostu poziomu wykształcenia części społeczeństwa, ale też wywołał szczególne kontrowersje. Mowa o gospodarce kadrami naukowymi (Misztal 2000, s. 33), nazywaną niekiedy „pasożytniczym żerowaniem” na uczelniach publicznych. Wywoływała dyskusje już w latach 90., gdy wielu pracowników uczelni publicznych – zwłaszcza uniwersytetów i akademii – zasilało szeregi różnych prywatnych szkół, głównie z powodu oferowanych przez nie lepszych warunków finansowych. Przyczyn wieloletowości należy doszukiwać się w monopolu szkolnictwa państwowego, nie tylko w kształceniu studentów, ale zwłaszcza w „produkcji pracowników naukowych” (tamże). Tabela nr 5 zawiera podział na „plusy” i „minusy” wielozatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych. Zaproponowana dychotomia została utworzona w drodze analizy prezentowanej przez samodzielnych pracowników nauki. Warto podkreślić, że „plusy” mają charakter indywidualny, natomiast „minusy” dotyczą całego systemu szkolnictwa wyższego.

Pierwsze próby „walki” z wieloletowością (co uczelnie niepubliczne odebrały jako celowy zabieg, mający na celu ograniczenie ich potencjału kadrowego) podjęto w połowie lat 90., gdy ustawodawca uzależnił nadawanie uprawnień do prowadzenia studiów na danym kierunku od liczby pracowników, zatrudnionych na pierwszym etacie. Wprowadzenie tych uregulowań miało także inne znaczenie. Mianowicie w zależności od liczby pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych na pierwszym etacie, starano się określić potencjał dydaktyczny i naukowy danej uczelni (Hryniewicz, Jałowiecki, Mync 1997, s. 80). Mimo prób interwencji w stosunki pracy, spora część nauczycieli akademickich pracowała w szkołach prywatnych. Brak jednoznacznych przepisów i wykładni prawa dopuszczał podejmowanie dodatkowego zatrudnienia poza uczelnią – i to wielokrotnie („rekordzistą” był profesor zatrudniony w 17 uczelniach). Istniało przyzwolenie – w sytuacji niedoboru środków finansowych w sektorze szkolnictwa wyższego – na tego typu działania. Dyskusja środowiska na temat zatrudniania poza uczelnią rozpoczęła się we wrześniu 1997 roku, kiedy to Zespół ds. Nowelizacji Ustawodawstwa Dotyczącego Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem Jerzego Osiowskiego złożył na ręce ministra edukacji narodowej Mirosława Handke założenia reformy prawa o szkolnictwie wyższym. Było to tak zwana „żółta książeczka”. W lutym 2008 roku Zespół rozwiązał się, składając drugą poprawioną wersję założeń, które zestawiono w tabeli nr 6.

Tabela 5

Pozytywne i negatywne aspekty wielozatrudnienia pracowników
naukowo-dydaktycznych

PLUSY	MINUSY
Możliwość zarobienia większych pieniędzy poza uczelnią macierzystą.	Wejście do minimum kadrowego w uczelniach niepublicznych. Umożliwienie prowadzenia studiów i otwierania nowych kierunków.
Możliwość poszerzania spektrum zainteresowań naukowych.	Włączenie w akcję promocyjno-marketingową uczelni niepublicznych.
Nawiązanie kontaktów przydatnych w działalności gospodarczej/transferze wiedzy i/lub technologii.	Fikcyjne prowadzenie zajęć. Minimum kadrowe przyczyną zatrudnienia.
Poszerzenie grona studentów, którym można przekazać wiedzę.	Ograniczenie rozwoju naukowego wieloetatowców.
Możliwość podjęcia działań, których nie można realizować w uczelni publicznej.	Załamanie dyspozycyjności nauczyciela wobec ucznia.
	Oparcie procesu dydaktycznego na magistrach lub doktorach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy materiałów prasowych.

Tabela 6

Propozycje zawarte w „żółtej książeczce”

„Wędrowny profesor” – uporządk. podstawowego i dodatkowego miejsca pracy (Żmigrodzki 1999)
Dla najcenniejszych pracowników podstawa wynagrodzenia wynosząca od 1 do 4-krotności średniego wynagrodzenia
Wprowadzenie dodatku motywacyjnego za jednoetatowość
Przy podjęciu dodatkowego zatrudnienia zmniejszenie wynagrodzenia podstawowego (30%)

Źródło: J. Osowski, Druga „żółta książeczka”,
„Forum Akademickie” nr 3, 1998.

Gdy w Ministerstwie Edukacji Narodowej trwały prace nad redakcją zapisów ustawy, środowisko naukowe – zwłaszcza rektorzy – zabierali głos w dyskusji o wieloetatowości pracowników w odniesieniu do przepisów obo-

wiązującej ustawy. Rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Andrzej Jamiołkowski stwierdził, że największą ułomnością obowiązujących wówczas przepisów było zezwolenie na to, aby pracownicy mogli podejmować dodatkową pracę na kilku etatach lub w kilku szkołach bez uzyskania zgody rektora ich uczelni macierzystej (Jamiołkowski 1999). W zbliżonym tonie wypowiedział się Zbigniew Drozdowicz, który przyjął dwa scenariusze dla uczonych pracujących w kilku miejscach.

Tabela 7

Rozwiązanie problemu wielozatrudnienia Zbigniewa Drozdowicza

Wariant rozwiązania	Myśl przewodnia	Szczegóły
Pozytywny dla wielozatrudnionych	wprowadzenie czytelnych kryteriów oceny pracy naukowej i dydaktycznej	a) nie jest brane pod uwagę miejsce pracy, b) liczy się liczba publikacji oraz ocena pracy dydaktycznej.
Negatywny dla wielozatrudnionych	wzmocnienie władzy rektorskiej mocą ustawy	a) o losie zawodowym pracownika decyduje rektor, b) wyrażenie zgody na zatrudnienie (obniżenie podstawowego wynagrodzenia w uczelni macierzystej).

Źródło: Z. Drozdowicz, Akademicka wieloetatowość, „Forum Akademickie” nr 3, 1999.

Do erupcji dyskusji doszło w marcu 2003 roku, gdy Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego przyjął Akademicki Kodeks Wartości. W jednym z punktów AKW poruszono kwestię lojalności wobec uczelni. Na tej podstawie Senat Uniwersytetu podjął uchwałę, w myśl której samodzielni pracownicy naukowcy UJ nie powinni podejmować dodatkowej pracy na etacie w innych krakowskich uczelniach. Rektor uczelni, Franciszek Ziejka stwierdził, że „Prestż uniwersytetu nie może być wykorzystywany do promowania prywatnych uczelni” (Kula 2003, s. 4). Józef Szablowski, przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych powiedział, wskazując pośrednio przyczynę uchwały: „Nie mam słów. To budowanie przez wielkie uniwersytety swojej pozycji kosztem uczelni niepaństwowych” (tamże). Podobne komentarze można było usłyszeć z ust rektorów krakowskich szkół niepublicznych. Według Jerzego Woźnickiego zasada, że pracownik naukowo-dydaktyczny pracuje na pierwszym etacie, dając tym samym uprawnienia do prowadzenia studiów, a równocześnie zarabia w drugiej uczelni, nie jest naganna. Trzeba jednak mieć zatrudnienie pod kontrolą. Zdaniem Jerzego Woźnickiego rozsądną proporcją jest najwyżej jeden dodatkowy etat poza macierzystą uczelnią (PEN 2003, s. 4).

Z kolei Józef Szablowski uważał, że problem wieloetatowości może być rozwiązany poprzez stopniową poprawę sytuacji dochodowej nauczycieli w podstawowym miejscu pracy, w drodze intensyfikacji kształcenia kadr, w wyniku skrócenia drogi awansu zawodowego nauczycieli akademickich i szybszego uzyskiwania uprawnień walidacyjnych, na drodze wprowadzenia w uczelniach mechanizmów pozbywania się zbędnej kadry (Szablowski 2004).

W ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym” z dnia 27 lipca 2005 roku przyjęto rozwiązanie, że pracownik akademicki może pozostawać w tym samym czasie w stosunku pracy w jednym podstawowym miejscu pracy. Utrzymane zostało mianowanie, jednak pod rygorem zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy (art. 118 pkt. 1). Uczelnia, w której pracownik jest zatrudniony na podstawie mianowania, jest jego podstawowym miejscem pracy. Ustawodawca zobligował nauczyciela akademickiego do zawiadomienia rektora o podjętym dodatkowym zatrudnieniu i wymiarze czasu pracy lub prowadzenia działalności gospodarczej w terminie siedmiu dni od zatrudnienia lub rozpoczęcia działalności (art. 129 pkt. 6). W ustawie nałożono również na nauczyciela akademickiego obowiązek uzyskania zgody rektora uczelni macierzystej na podjęcie pracy u więcej niż jednego dodatkowego pracodawcy lub prowadzenia działalności gospodarczej łącznie z jednym dodatkowym zatrudnieniem w ramach stosunku pracy. Rektor macierzystej uczelni może nie wyrazić zgody w przypadku działalności, która byłaby konkurencyjna w stosunku do uczelni, w której pracownik jest zatrudniony na pierwszym etacie. Tym samym, umożliwia on uzyskanie uprawnień do prowadzenia kierunku w dwóch szkołach. Wydaje się, że to optymalne rozwiązanie, które może sprzyjać nawiązaniu porozumienia uczelni publicznych i niepublicznych. Nauczyciel akademicki jednej szkoły może w niej zapewniać minimum kadrowe dla studiów drugiego stopnia oraz legitymizować prowadzenie studiów na pierwszym stopniu w drugiej (Wojciechowski 2006).

Debata nad zjawiskiem wieloetatowości trwa nieustannie, czego wyraz możemy znaleźć w strategiach rozwoju szkolnictwa do 2020 roku. W propozycji „środowiskowej” na próżno szukać konkretnych rozwiązań, za wyjątkiem wskazania konieczności wyeliminowania tego zjawiska. W konkurencyjnym opracowaniu pojawiła się propozycja, aby pracownik naukowo-dydaktyczny zatrudniony w macierzystej uczelni podejmował zatrudnienie w innym miejscu, lecz pod pewnymi warunkami: „Proponujemy, aby etatowe zatrudnienie poza uczelnią było dopuszczalne tylko w wymiarze 1/2 etatu. Jednak taka działalność dydaktyczna i badawcza, podejmowana poza macierzystą uczelnią w formie etatowej lub umów cywilnoprawnych, wyma-

gałaby zgody jej władz. Proponujemy równocześnie, aby uczelnie publiczne same ustalały płace i nie obowiązywały ich przepisy ustawy o wynagrodzeniach w sferze budżetowej. Dobrzy gospodarze będą mogli godnie wynagradzać pracowników poświęcających cały swój czas macierzystej uczelni” (Świąć 2010b) – uzasadniał na łamach „Forum Akademickiego” prof. Stefan Jackowski, koordynator merytoryczny projektu.

Podsumowanie

Rozwój opisanych pokrótce zjawisk, z którymi zmierzyć musi się polski uniwersytet, niezależnie od charakteru, zasięgu oraz jakości debaty nad nimi, ostatecznie w dużej mierze zależeć będzie od stanowiska polityków i kształtu zapisów ustawowych. A politycy nie zawsze rozumieją, jakimi prawami kieruje się świat akademicki. Muszą pamiętać, że jest to instytucja wymagająca specjalnej opieki ze strony państwa, które powinno ją chronić przed wdzierającymi się coraz bardziej do jej wnętrza mechanizmami rynkowymi. Bo przecież „Uniwersytety – jako szczególny rodzaj uczelni – powinny jednak zachować pewien rodzaj odrębności przejawiającej się w trosce o kształcenie elit intelektualnych i w wierności misji zachowania i pomnażania kultury (na jej możliwie najwyższym poziomie). Uniwersytety właśnie strzec powinny odwiecznie ukształtowanych wartości, które wyznaczają uprawianie nauki i zawodów nauczycielskich. Zadaniem uniwersytetów pozostaje dbałość o standardy intelektualne i standardy metodologiczne, tak ostatnio zagrożone w świecie masowej edukacji. Wszystko to służyć ma w istocie poprawie jakości życia – takie przecież jest heroiczne zadanie intelektualistów, ludzi nauki, kultury, a wraz z nimi innych grup społecznych” (Lewowicki 2002, s. 49).

Literatura

- ANTONOWICZ D. (2004), Kapitalizm bazarowy. Szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji, [w:] T. Szlendak, K. Pietrowicz, Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- BAUMAN T. (2003), Zagrożona tożsamość uniwersytetu, [w:] Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BAUMAN Z. (2000), Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika, PIW, Warszawa.

- DROZDOWICZ Z. (1999), Akademska wieloletowość, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/99/3/artykuly/07-przeglad.htm> [15.07.2010].
- HRYNIEWICZ J., JAŁOWIECKI B., MYNC A. (1997), Ruchliwość pracowników naukowych w latach 1994-1996, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, Warszawa.
- JAJSZCZYK A. (2008), Polskie uniwersytety potrzebują reanimacji, „Rzeczpospolita” z 26 II 2008, tryb dostępu: <http://www.rp.pl/artukul/98210.html> [27.02.2008].
- JAMIOŁKOWSKI A. (1999), Brak precyzji w ustawie, „Forum Akademickie”, nr 4. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/99/4/artykuly/08-zycie_akad.htm [15.07.2010].
- JERIE-WANKE M., WANKE-JAKUBOWSKA M. (2005), O ustawie, habilitacji i finansowaniu nauki, „Głos Uczelni”, nr 142, Akademia Rolnicza, Wrocław. Tryb dostępu: <http://www.ar.wroc.pl/glos/142/temat.html> [13.07.2010].
- KĄCKI M., KOPÍŃSKI M., MIKULE E., LEŚNIEWSKA J., MAZUR N., PRZYBYŁSKA A. (2009), Akademia Wielka Lipa, „Gazeta Wyborcza”, nr 249 z 23 X, s. 1.
- KLIMOWICZ J. (2010), Będziemy w pierwszej pięćdziesiątce w Europie, „Gazeta Wyborcza”, nr 123 z dnia 28 V, Białystok.
- KRASP (2008), Uchwała w sprawie oceny istniejących form odpłatności za usługi edukacyjne w publicznych szkołach wyższych, s. 3. Tryb dostępu: http://www.krasp.org.pl/dok/dok/dokument_nr_33_II.pdf [12.12.2007].
- KULA M. (2003), Lojalność na jednym etacie, „Gazeta Wyborcza”, nr 148 z 27 VI.
- LEWOWICKI T. (2002), Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, [w:] W. Ambroziak, K. Przyszcypowski, Uniwersytet, Społeczeństwo, Edukacja. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań 13-14 października 2003, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- MEŁOSIK Z. (2002), Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy, Wydawnictwo „Wolumin”, Poznań.
- MISZTAŁ B. (RED.) (2000), Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce, Universitas, Kraków.
- NOWAK G. (1998), O misji uniwersytetu, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/10-zyce_akad.htm [16.06.2010].

- OSIOWSKI J. (1998), Druga „żółta książeczka”, „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/98/3/artykuly/11-agma.htm> [15.07.2010].
- PAP (2007), Dienne studia bez czesnego, komunikat PAP z 16 XI.
- PAPUZIŃSKA M. (2009), Szkoły z kasą, „Polityka”. Tryb dostępu: <http://www.polityka.pl/kraj/kraj/analizy/303296,1,kryzyspolskich-uczelni.read> [25.06.2010].
- PAWŁOWSKI K. (2004), Społeczeństwo wiedzy szansą dla Polski, Znak, Kraków.
- PEN (2003), Niewielu informuje rektora, „Gazeta Wyborcza”, nr 148 z 27 VI.
- SEMKÓW J. (2003), Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata nowoczesnego, [w:] Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- STRATEGIA rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową i Ernst&Young, 2010.
- STRATEGIA rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020 (2009), Projekt środowiskowy, KRASP, Warszawa.
- SZABŁOWSKI J. (2004), Dwa projekty, „Forum Akademickie”, nr 7-8. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/2004/07-08/06-notatki_przewodniczacego_krun.htm [15.07.2010].
- SZKOŁY wyższe i ich finanse w 2008 roku, GUS, Warszawa.
- ŚWIĆ A. (2010a), Dzieło środowiska i ekspertów. Rozmowa z prof. Jerzym Woźnickim, „Forum Akademickie”, nr 1/2010. Tryb dostępu: <http://forumakademickie.pl/fa/2010/01/dzielo-srodowiska-i-ekspertow/> [26.06.2010].
- (2010b), Zupełnie nowy system. Rozmowa z prof. Stefanem Jackowskim, „Forum Akademickie”, nr 2. Tryb dostępu: <http://forumakademickie.pl/fa/2010/02/zupelnie-nowy-system/> [15.07.2010].
- WOJCIECHOWSKI T. (2006), Porozumienie uczelni, „Forum Akademickie”, nr 6. Tryb dostępu: http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/05/44_porozumienia_uczelni.html [15.07.2010].
- WOŹNICKI J. (2008), Problem odpłatności za studia z perspektywy historycznej w Polsce.
- ŻMIGRODZKI Z. (1999), Czy profesor jest potrzebny? „Forum Akademickie”, nr 3. Tryb dostępu: <http://www.forumakad.pl/archiwum/99/3/artykuly/09-przeglad.htm> [15.07.2010].

Marcin Centkowski

**DEBATE ON THE STATE AND FUTURE OF UNIVERSITIES
IN POLAND**

Abstract

System transformation in Poland significantly covered the area of higher education. Successive non-state schools were established and primarily offered studies which enjoyed great popularity. Appreciating the "profitable" knowledge was the advantage of the transformations. On the one hand liberalisation of law led to a considerable increase in universities offer, the competition between them appeared and the number of students enlarged tremendously. On the other hand, the new situation revealed the weaknesses of Polish higher education system, in particular within the area of imperfect law and the lack of appropriate outlays on education.

The transformations of higher education evoked multiple problems and discussions on the ethos of the scholar, university identity, relations between university and social environment, and payment for studies, which seemed to be necessary in connection with financial deficiencies. Democratization of public life generated the participation of next social groups in the discussion on the shape of higher education. It was mainly caused by the media which facilitated the discussion on the state (diagnosis) and potential shape (development strategy) of higher education.

In the article the author presents the results of analysis of press releases (since the beginnings of the 1990s) connected with the topic of the paper. He shows chosen aspects of higher education which aroused the most fierce discussion because of their significance for the functioning of the sector. Some of the phenomena are new for universities which have to face them to maintain certain type of autonomy displayed by the concern for educating the intellectual elites and the mission of preserving and multiplying the culture on the possibly highest level.