

Ewa Chmielecka Kadencja 1993 – 1996 w opiniach rektorów (synteza wywiadów)

W maju i czerwcu 1996 r., pod koniec minionej kadencji, przeprowadzono wywiady z 11 rektorami szkół wyższych. Osoby przeprowadzające wywiady interesowało, w jakim kierunku zmierzał rozwój szkół wyższych w Polsce w ciągu ostatnich sześciu lat. Czy był to postęp, czy regres? Co sprzyjało postępowi? Co było dla niego przeszkodą? Aby uzyskać rozwiniętą odpowiedź, pytano rektorów o ich największe osiągnięcia i największe porażki, o trzy największe problemy polskiego szkolnictwa wyższego, a także o to, jak się przejawiają te problemy na poszczególnych uczelniach. Interesowano się oceną istniejących aktów prawnych, także w aspekcie możliwości sprawnego zarządzania uczelnią. Dodano też wiele pytań szczegółowych w rodzaju: jaki sens ma pojęcie „europeizacji” w kierowanej przez rektora uczelni, kogo ta uczelnia kształci, jakie zmiany wprowadzono w programach i organizacji studiów. Na zakończenie pytano o opinię na temat polityki państwa względem uczelni, o to, czy ta polityka rzeczywiście istnieje i kto powinien ją określać?

Odpowiedzi rektorów dają fascynujący obraz polskiego szkolnictwa wyższego w 6 lat po wprowadzeniu *Ustawy o szkolnictwie wyższym*. Nie sposób ich streścić w kilku zdaniach.

Ogólna konkluzja jest taka, że wprawdzie reformy są przeprowadzane, ale proces ten przebiega za wolno, przy silnym oporze środowiska akademickiego, katastrofalnych brakach finansowych oraz nieistnieniu systemowej wizji i polityki władz państwa w stosunku do szkół wyższych.

W maju i czerwcu 1996 r. w ramach programu „Reformy szkolnictwa wyższego i badań naukowych”, realizowanego w Instytucie Spraw Publicznych, przeprowadzono wywiady z 11 rektorami szkół wyższych, w celu uzyskania opinii na temat podstawowych problemów szkolnictwa wyższego w Polsce postrzeganych w świetle doświadczeń, jakie Ich Magnificencje zebrali w trakcie pełnienia funkcji w kadencji 1993-1996 (a w kilku przypadkach od 1990 r.). Wywiady przeprowadziły: dr Julieta Jabłecka, dr Marta Pastwa i dr Ewa Chmielecka. Schemat wywiadów powstał przy współudziale profesorów Stefana Amsterdamskiego i Stefana Kwiatkowskiego. Na rozmowę zgodzili się rektorzy następujących uczelni:

prof. Aleksander Koj (Uniwersytet Jagielloński),
prof. Włodzimierz Siwiński (Uniwersytet Warszawski),
prof. Roman Duda (Uniwersytet Wrocławski),
prof. Andrzej Tchorzewski (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy),
prof. Lesław Szczerba (Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Rolnicza w Siedlcach),
prof. Andrzej Hopfer (Akademia Rolniczo-Techniczna w Olsztynie),
prof. Krzysztof Grysa (Politechnika Świętokrzyska w Kielcach),
prof. Tadeusz Citko (Politechnika Białostocka),
prof. Mirosław Handke (Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie),
prof. Janina Jóźwiak (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie),
prof. Jan Górski (Akademia Medyczna w Białymstoku).

Jak widać, o wywiady proszono rektorów reprezentujących uczelnie różniące się pod względem profilu, wielkości, prestiżu i usytuowania. Taki dobór pozwalał na określenie grupy problemów (i ich rozwiązań) wspólnych dla wszystkich rodzajów szkół, a zarazem na wskazanie specyfiki problemów szkół różniących się od siebie. Przedmiotem szczególnego zainteresowania były przede wszystkim **opinie** rektorów, ich poglądy na najistotniejsze problemy szkolnictwa wyższego. Mniej koncentrowano się na faktach i liczbach – były one raczej ilustracją opinii wygłaszanych przez szefów uczelni – a bardziej na poglądach.

Opracowany zestaw pytań zawierał wyłącznie pytania otwarte, inspirujące do refleksji. Pierwsza grupa pytań dotyczyła zagadnień najogólniejszych. Poproszono rektorów o dokonanie charakterystyki największych osiągnięć i porażek swych kadencji – o to, jakie wizje przemian uczelni mieli na początku kadencji i jak udało się je zrealizować. Te sukcesy i porażki były opisywane na tle najważniejszych problemów szkolnictwa wyższego w Polsce, oceny zmian, jakie w nim zaszły w ciągu ostatnich lat (czy mają charakter postępowy, czy regresywny itp.). Druga grupa pytań dotyczyła zagadnień szczegółowych i koncentrowała się na działalności uczelni. Dotyczyły one zmian w programach i organizacji kształcenia, polityki kadrowej czy możliwości sprawnego zarządzania. Pytania końcowe dotyczyły oceny polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego oraz źródeł ewentualnych wizji systemowych.

Poniżej przedstawiamy syntezę wypowiedzi rektorów – zbiory ich opinii zgrupowane według stawianych pytań. Odpowiedzi są anonimowe. Za zgodą rektorów i po autoryzacji, najciekawsze fragmenty ich wypowiedzi przedstawimy osobno – jako dodatek do niniejszej syntezy. Tekst ten chcemy także uzupełnić o opinie i wypowiedzi przedstawione przez rektorów w trakcie dyskusji na konferencji w dniu 25 października 1996 r.¹ W wywiadach rek-

¹ Pierwszy z autoryzowanych wywiadów, z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Włodzimierzem Siwińskim, zamieszczone w niniejszym numerze czasopisma. Wszystkie wywiady zostaną opublikowane przez Instytut Spraw Publicznych (przyp. red.).

torzy mówili przede wszystkim o minionej kadencji, lecz opisywane przez nich problemy dotyczą także kadencji obecnej. Niektóre z nich, np. kwestia „europeizacji”, będą nawet istotniejsze w najbliższej przyszłości, niż były w okresie minionym.

Będziemy chcieli powtórzyć nasze wywiady za trzy lata, pod koniec właśnie rozpoczynającej się kadencji. Trudno bowiem o lepsze narzędzie rejestracji i oceny zmian niż zapisywanie opinii rektorów, osób tkwiących w samym centrum problemów szkół wyższych.

Rozpocznijmy od odpowiedzi na najogólniejsze pytania (pytania kierowane do rektorów wyróżnione są kursywą).

Proszę opisać najważniejsze problemy szkolnictwa wyższego w Polsce.

Osoby przeprowadzające wywiady, stawiając to pytanie, spodziewały się na pewno jednej odpowiedzi: zbyt niskie finansowanie uczelni. Z góry więc prosiły o odpowiedź rozwijającą to zagadnienie, wskazującą na jego skutki i podejmowane środki zaradcze. W istocie nie było odpowiedzi, która nie zaczynałaby się od stwierdzenia: **katastrofalnie niskie finansowanie z budżetu państwa jest najpoważniejszym problemem szkół wyższych.**

W przypadku Uniwersytetu Warszawskiego obecna dotacja stanowi ok. 77% tej, jaką Uniwersytet otrzymywał w 1990 r., zaś liczba studentów powiększyła się do 180% ówczesnego stanu. Nawet z dodatkowymi dochodami płynącymi ze studiów płatnych Uniwersytet ma mniejsze środki na jednego studenta niż w 1990 r. Te liczby pokazują skalę niedoborów finansowych.

Brak środków finansowych powoduje wiele negatywnych skutków. Oto ich lista :

● Skandalicznie niskie płace kadry akademickiej i postępująca za tym jej pauperyzacja. Towarzyszy temu szereg zjawisk pobocznych:

– Praca w wielu miejscach, dobrze, jeśli pozwalająca na wykorzystanie wysokich kwalifikacji zawodowych nauczycieli, bywa jednak, że nie związana z podstawową aktywnością zawodową. Obniża to jakość pracy dydaktycznej i naukowej, gdyż kadra nie ma czasu i motywacji do jej podwyższenia;

– Negatywny dobór młodej kadry i powiększająca się luka pokoleniowa. To zjawisko nie występuje jedynie w grupie uczelni, w których praca asystenta zapewnia dobry start do kariery zawodowej równoległej do akademickiej (akademie medyczne, szkoły ekonomiczne). Tu jednak z kolei pojawia się problem demoralizacji kadry, której zarobki poza uczelnią są wielokrotnie wyższe niż pensje nauczycieli;

– Niemożność stosowania instrumentów finansowych do wprowadzania reform, w tym także motywacji finansowej względem pracowników. Opóźnia to wprowadzanie reform.

● Dramatyczne niedoinwestowanie wielu uszkód wyższych, zagrażające utrzymaniu ich substancji w stosownym stanie, nie mówiąc o inwestycjach.

● Stosowanie metod pozyskiwania pieniędzy, które powodują obniżenie standardów nauczania i badań – zwiększenie naboru na odpłatne formy edukacji (studia zaoczne) powyżej racjonalnych granic. Często jest to jedyny ratunek finansowy dla uczelni. Uczelnie osiągnęły kres możliwości zwiększania naboru studentów.

● Pogoń za pracami usługowymi, semibadawczymi. (Ogólnie jednak uznawano, że sytuacja finansowa w dziedzinie badań nie jest taka zła jak w dydaktyce i podkreślano dobry wpływ działalności KBN, ale te uwagi płynęły ze środowisk dużych szkół).

Rektorzy stwierdzają, iż niskiemu finansowaniu towarzyszy brak woli politycznej władz, aby wprowadzić stosowne zmiany, a także brak wizji, na czym zmiany w finansowaniu miałyby polegać. Nawet przy obfитоści środków powstałby problem, jak je dobrze spożytkować. Wiele się mówi o konieczności dywersyfikacji źródeł finansowania uczelni, ale nie wskazuje się, na czym miałyby one polegać i czy są warunki (np. prawne) sprzyjające jej uzyskaniu.

Kolejnym wielkim problemem wymienianym przez rektorów była **obecna legislacja dotycząca szkół wyższych i badań**. Tylko trzech rektorów uznało, że sprzyja ona reformom i umożliwiała dobre zarządzanie szkolnictwem wyższym. W większości wypowiedzi dominowały uwagi krytyczne, takie jak:

- Legislacja jest rozproszona, niespójna, utrudniająca zarządzanie uczelniami.
- Akty prawne „szatkują” uczelnie, nadają im statusy i specyfikę na podstawie wskaźników ilościowych, a nie faktycznych dokonani i charakteru szkół. Projekty nowych ustaw (zwłaszcza *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych*, kreująca nowy sektor szkolnictwa wyższego) powstają wbrew opinii środowisk akademickich i mogą spowodować bardzo negatywne skutki.
- Akty o szkolnictwie wyższym i przepisy towarzyszące ustanowione w 1990 r. obecnie hamują procesy reform, krępują inicjatywy – zwłaszcza w kwestii racjonalizacji zarządzania uczelniami.
- Nieuzasadniony merytorycznie jest zakaz tworzenia filii uczelni. Powstrzymuje to ich naturalną i korzystną dla szkolnictwa wyższego ekspansję.

Czy minione lata przyniosły uczelniom postęp, czy regres? Na czym one polegają? Jakie czynniki sprzyjają postępowi, a jakie go hamują?

Wszyscy rektorzy, którym zadano to pytanie, odpowiedzieli, że na uczelniach zaszły zmiany na lepsze, które zdecydowanie można nazwać postępowem. Rektorzy największych uczelni, cieszących się opinią proreformatorskich, mówili o znaczącym postępie, którego dowodem jest fakt, że ustawa z 1990 r. daje ich szkołom już dziś za mało instytucjonalnej autonomii potrzebnej do kontynuowania reform. Oznacza to, że działalność reformatorska szkół przekroczyła zadania przewidywane 6 lat temu. Za wyznacznik reform można uznać zmiany w sposobie zarządzania uczelniami, a zwłaszcza uporządkowanie ich gospodarki finansowej oraz otwarcie na Europę i świat jako normalny sposób funkcjonowania. Zwiększenie liczby studiujących rektorzy generalnie postrzegali jako postęp, choć zarazem tylko dwóch spośród nich wymieniło poprawę jakości kształcenia jako rezultat wprowadzonych zmian!

Rektorzy mniejszych uczelni nie mieli tak zdecydowanie dobrej opinii o postępach reform. Wpływały na to m.in. następujące fakty występujące na tych uczelniach:

– systematyczne obniżanie się poziomu wykształcenia kandydatów na studia, przede wszystkim zaś wykształcenia w dziedzinie przedmiotów ścisłych, a zwłaszcza matematyki. Dramatycznie złe jest przygotowanie kandydatów z Polski „C”, wręcz tragiczne z tzw. ściany wschodniej;

– bardzo niskie kwalifikacje administracji uczelnianej – nie przejawiającej ducha przedsiębiorczości, umiejętności menedżerskich, znajomości języków.

Do motorów przemian zaliczano przede wszystkim:

– nacisk studentów (ryнку) na określony rodzaj i jakość edukacji oraz, co paradoksalne, konieczność usprawnienia gospodarki uczelni wynikającą z niedostatku pieniędzy;

– wejście do władz uczelnianych osób mających wizję reform, myślących o uczelni jako o instytucji o dwojakim charakterze: spełniającej określoną misję społeczną (troska o jakość kształcenia) i będącej przedsiębiorstwem (baczenie na racjonalną gospodarkę);

– działalność KBN, która bardzo sprzyjała uporządkowaniu finansowania badań.

Pomimo ogólnie pozytywnej oceny (najczęściej opierającej się na dokonaniach własnej uczelni) rektorzy uważają, że reformy w skali całego kraju zachodzą zbyt wolno, zaś uczelnie są za bardzo zdane na własne siły w wysiłku reformatorskim. Do najważniejszych hamulców przemian (poza wspomnianym już niskim finansowaniem szkół) zaliczono:

- Brak wizji strategicznej rozwoju szkół wyższych w Polsce. Wizji takiej nie mają ani środowiska akademickie, ani rząd.

- Konserwatyzm myślenia kadry akademickiej oraz kierowanie się interesami grupowymi, a nie dobrem uczelni.

Odpowiadając na poprzednie pytanie, rektorzy uznali niedostatek pieniędzy za największą klęskę szkolnictwa wyższego. Nie przyjęli jednak ani na moment postawy „opuszczonych rąk”. Zły stan finansów nie stał się usprawiedliwieniem dla zaniechania działań naprawczych. Jeszcze dobitniej świadczy o tej postawie zestaw odpowiedzi na pytania dotyczące największej porażki i największego sukcesu rektora w minionej kadencji.

Proszę scharakteryzować trzy największe sukcesy i trzy największe porażki, jakie były udziałem Pana Rektora w mijającej kadencji.

Aż dziewięciu rektorów za najważniejszy swój sukces uznało uporządkowanie zarządzania finansami uczelni, zwłaszcza zaś pomyślnie przeprowadzoną ich decentralizację. Skutki tego zabiegu, to wzrost odpowiedzialności wydziałów za wydatki, większe zrjonalizowanie wydatków, stworzenie możliwości lepszego wynagradzania pracowników za ich zasługi. Niestety, tylko dwóch rektorów dodało do tego stwierdzenie o dobrym stanie finansowym ich uczelni.

Jedenastu rektorów (czyli wszyscy nasi respondenci) uznało za swą największą porażkę zbyt wolne zmiany w dydaktyce – w jej organizacji i programach nauczania. Niezadowolenie to dotyczy zwłaszcza braku elastycznych, indywidualnych, interdyscyplinarnych studiów. W odpowiedzi tej mieści się krytyczna ocena całej gamy zmian – od niezadowolenia z funkcjonowania wprowadzonego powszechnego indywidualnego toku studiów, po niemożność umieszczenia w programach choćby niewielkiej grupy przedmiotów do wyboru. Wspólne jest niezadowolenie z tego co osiągnięto. Wśród przyczyn niepowodzenia na pierwszym miejscu stawia się konserwatyzm myślenia kadry nauczającej oraz silną obronę interesów grupowych reprezentowanych przez rady wydziałów, które nie pozwalają wprowadzić ogólnouczelnianej polityki reform kształcenia („federalizacja uczelni”). Najbardziej zaawansowane przemiany w sferze dydaktyki zostały dokonane na tej uczelni, która rozwiązała wydziały, aby złamać monopol rad na prowadzenie kierunków studiów i kształtowanie ich programów. Zdarzały się przypadki, gdy próby restrukturyzacji uczelni były zdecydowanie odrzucane przez senaty i towarzyszył temu bunt dziekanów. Dwóch rektorów jako poważny problem przyszłej kadencji uznaje opracowanie i wprowadzenie mechanizmów przeciwdziałających przekształcaniu uczelni w federację wydziałów.

Zwróćmy uwagę na pewien paradoks widoczny w wypowiedziach rektorów. Wzmocnienie samodzielności finansowej wydziałów uważają oni za sukces, ponieważ wzmaga ona

odpowiedzialność za wydatkowane pieniądze. Tu interesy uczelni jako całości oraz jej jednostek idą w parze. Zauważmy jednak, że samodzielność finansowa wspiera zarazem niekorzystny partykularyzm rad wydziałów w sprawach dydaktycznych, ponieważ oddaje narzędzia finansowe motywacji pracowników w ręce ich władz, przy braku ogólnouczelnianych czy ogólnokrajowych mechanizmów zapewniania jakości kształcenia. Tylko w trzech uczelniach stworzono wewnętrzne systemy oceny jakości!

Drugie „zderzenie” sukcesów i porażek dostrzeżemy w wypowiedziach rektorów dotyczących rozwoju kadr. Nie można zdecydowanie rozstrzygnąć, czy ów rozwój jest sukcesem, czy porażką. Sześciu rektorów do zdecydowanych sukcesów zalicza rozwój samodzielnej kadry i idące za nim prawo doktoryzowania uzyskiwane przez kolejne wydziały (bądź powoływanie nowych wydziałów). Tę opinię wypowiadali rektorzy mniejszych uczelni, zwłaszcza tych, które nie mają autonomii w rozumieniu ustawowym. Trwa w nich walka o jej uzyskanie, choć bywa to opatrywane gorzkim komentarzem, że obecne przepisy faworyzują wypełnianie pewnych wskaźników liczbowych – opłaca się mieć profesorów i doktorantów, natomiast jakość kształcenia i badań nie jest przedmiotem zainteresowania władz, źródłem większego prestiżu i finansowania. Rektorzy uczelni wielkich i renomowanych narzekają raczej na odpływ kadr do miejsc pracy oferujących wysokie zarobki. Ale i tu pojawiają się uwagi o tym, że brak korelacji między hierarchią stopni naukowych i hierarchią stanowisk na uczelniach powoduje, iż bardzo liczna staje się grupa doktorów habilitowanych, którzy muszą poprzestać na stanowisku adiunkta, jeśli szkoła nie chce nadmiernie zwiększać grupy profesorów uczelnianych.

Wypowiedzi te wskazują, że uczelnie przestały cierpieć z powodu „problemu adiunktów”, zaś rozwój samodzielnej kadry następuje pomyślnie. Zarazem jednak narasta luka pokoleniowa – szkoły wyższe cierpią na brak młodego narybku do pracy dydaktyczno-badawczej. W uczelniach technicznych sytuacja jest kryzysowa. „W dzień i w nocy nieustannie o tym myślę” – powiedział jeden z rektorów. Główną przyczyną tego stanu rzeczy są zniechęcające zarobki. Praca na uczelni nie wytrzymuje konkurencji z ofertami płacowymi, jakie daje absolwentom rynek pracy. Tylko dwie uczelnie – medyczna i ekonomiczna – nie stają wobec tego problemu. Praca w akademii medycznej to pożądaný i dający profity model kariery zawodowej lekarza, praca w renomowanej uczelni ekonomicznej jest sama w sobie lepiej płatna oraz daje wiele ofert dodatkowej wysoko opłacanej działalności. W tych uczelniach do niektórych katedr ustawia się kolejka młodych absolwentów chcących podjąć pracę.

Trzeci paradoks, to zaliczenie do największych sukcesów kadencji rozwoju bazy materialnej uczelni, zwłaszcza tej, która wprost służy nauczaniu i badaniom – budowa bibliotek (4 uczelnie), rozwój sieci komputerowych. Wbrew niedostatkom finansów, nie rozwiniętemu systemowi zdobywania funduszy spoza budżetu państwa i innym przeszkodom, uczelnie podejmują wysiłek inwestycyjny. Ponieważ skala potrzeb jest znacznie większa, większość rektorów ubolewa nad niemożnością utrzymania w zadowalającym stanie już istniejących budynków uczelni oraz poszerzenia bazy lokalowej, tak aby zapewnić godziwe warunki pracy i nauki. Pogarszające się warunki lokalowe szkół rektorzy uznają za swą porażkę.

Do porażek większość rektorów zaliczyła także fiasko głębokiej reformy administrowania uczelnią. Dotyczy to zarówno sprawności codziennej działalności służb i możliwości ich komputeryzacji, jak i instytucjonalizacji planowania rozwoju oraz zarządzania strategicznego. Rektorzy widzą główne przyczyny tego fiaska w niekonkurencyjnych płacach kadr administracyjnych na uczelniach, a w związku z tym z ich doborem negatywnym, owocującym brakiem

przedsiębiorczości, innowacyjności i zwykłej rzetelności w pracy. Sukcesy na tym polu, jeśli się pojawiają, są skutkiem działań samych rektorów: uporządkowania spraw prawnych dotyczących majątku uczelnianego, pozbycia się jego zbędnych elementów, komputeryzacji niektórych fragmentów zarządzania uczelnią, uruchomienia służby ds. pozyskiwania funduszy itp.

Tylko dwóch rektorów wymieniło wśród sukcesów osiągnięcie silnej pozycji uczelni w kraju i za granicą, znaczący wzrost prestiżu i poprawę *image'u* szkoły oraz rozwinięcie informacji wewnątrz- i zewnątrzuczelnianej jako formy integrowania i popularyzowania uczelni.

Zebrane wypowiedzi można podsumować dość krótko: tak, mamy sukcesy, tak, reformy postępują – ale za wolno, za słabo, bez stosownego zaplecza finansowego i prawnego, są za słabo wspierane i za słabo kierowane przez działania ciał centralnych. Rektorzy czują się pozbawieni sojuszników – elit politycznych, przedstawicieli administracji państwowej czy wreszcie parlamentarzystów. Zaangażowanie i proreformatorstwo władz uczelni kontrastuje tu z brakiem woli, wizji i przepisów umożliwiających reformy, a płynących ze strony organów centralnych.

Czy przepisy prawa regulujące obecnie życie uczelni sprzyjają reformom? Co należy w nich zmienić?

Odpowiedzi na te pytania były bardzo zróżnicowane. Częściowo zostały udzielone przy okazji uprzednich pytań. Rektorzy największych i najbardziej zreformowanych uczelni (ale nie tylko oni) zgodnie twierdzili, że obecna *Ustawa o szkolnictwie wyższym* wyczerpała już swe możliwości reformotwórcze (por. też wypowiedzi dotyczące najważniejszych problemów szkolnictwa wyższego) i obecnie hamuje wprowadzanie pożądanych zmian. Za jej najcenniejszą cechę uznali autonomię przyznaną uczelniom w dziedzinie treści i organizacji programów kształcenia oraz badań. Do najczęściej wymienianych wad ustawy zaliczali:

- Brak definicji wzajemnych obowiązków uczelni i państwa oraz dróg ich egzekwowania.
- Nadmierną szczegółowość, dzięki której niemal każda sfera działalności uczelni jest obwarowana zestawem nakazów i zakazów, a cały system prawny jest niejasny, skłania do omijania ustaw, dopuszcza sprzeczne interpretacje.
- Ustanawianie sztywnych wewnętrznych struktur organizacyjnych uczelni.
- Zbyt duże prerogatywy dawane ciałom kolegialnemu z przeniesieniem odpowiedzialności za podjęte decyzje na ciała jednoosobowe.
- Nieskuteczny, biurokratyczny system zatrudniania i zwalniania pracowników, zbyt krępujące przepisy dotyczące ich wynagradzania.
- Wyizolowanie uczelni z jej otoczenia społecznego poprzez zakaz włączania w ciała decyzyjne osób spoza szkoły wyższej.
- Wprowadzanie podziałów między szkołami – tj. autonomiczne/nieautonomiczne, państwowe/niepaństwowe, „akademickie”/zawodowe (projektowane w *Ustawie o szkołach zawodowych*) – nie wywodzących się z charakteru ich działalności, ale opierających się na wskaźnikach liczbowych i wedle nich przyznających określone uprawnienia.
- Wprowadzanie hierarchii stopni naukowych (habilitacja) odmiennej niż w innych krajach świata, skomplikowanej i rozbieżnej z drabiną stanowisk.
- Narzucanie uczelniom kierunków studiów i warunków ich realizacji, uniemożliwianie studiowania i uzyskania dyplomów z ogólnych dziedzin nauki (np. nauk ścisłych czy nauk społecznych).

- Proponowanie oceny jakości opierającej się wyłącznie na spełnieniu warunków liczbowych, łatwych do pozornego spełnienia. Brak autentycznej kontroli jakości, zwłaszcza kształcenia.

- Hamowanie – poprzez zakaz tworzenia filii – rozwoju korzystnego modelu silnych szkół patronackich otoczonych kręgiem szkół-satelitów.

Jak widać, szczególnie duże zastrzeżenia budziła określona w *Ustawie* autonomia instytucjonalna uczelni. Wewnętrzna strukturę organizacyjną szkoły wyższej opisywaną w *Ustawie* uznawano za zbyt sztywną. Dla niektórych uczelni byłoby lepiej, aby mogły same ustanawiać tę strukturę – mogłoby to rozwiązać m.in. problem federalizacji. Podnoszono, że jeżeli nawet uczelni uda się strukturę zmienić, to może ponieść negatywne konsekwencje tej zmiany, także finansowe, ponieważ przestanie „pasować” do MEN-owskiego algorytmu podziału środków, do projektu oceny jakości proponowanego przez Radę Główną oraz do innych regulacji centralnych.

- Bardzo negatywnie ocenili także rektorzy powstające nowe projekty ustaw (*Ustawa o wyższych szkołach zawodowych*) bądź nowelizacje ustaw już istniejących – zwłaszcza *Ustawy o stopniach i tytule naukowym*.

Sześciu rektorów uznało *Ustawę o szkolnictwie wyższym* za dobrą, inspirującą do reform, dającą rektorom swobodę działania. Jednak po tych deklaracjach rektorzy wymieniali z reguły cały zestaw szczegółowych zastrzeżeń (patrz lista powyżej) do poszczególnych paragrafów *Ustawy*, co nieco osłabia wagę ich nadrzędnego stwierdzenia. System rozdziału pieniędzy budżetowych za pomocą algorytmu zyskał aprobatę (zastrzeżenia do niego – patrz powyżej).

Charakterystyczny jest stosunek rektorów do zmian *Ustawy*. Nawet najbardziej krytyczni spośród nich przestrzegali przed wprowadzaniem jej nowelizacji bądź forsowaniem projektów nowych ustaw. Jest to dyktowane obawą, że obecny Sejm może zmienić *Ustawę o szkolnictwie wyższym* w sposób, który całkowicie rozminie się z intencjami środowisk akademickich i będzie stanowić zagrożenie dla uzyskanej przez nie autonomii. Poczucie, że nie ma w Polsce sił politycznych, które gwarantowałyby zapewnienie najszerzej pojętych interesów nauki i szkolnictwa wyższego było tu wyrażane *explicitie*.

Jakie jest Pana zdanie na temat odpłatności za studia ?

Wszyscy rektorzy ocenili obecnie istniejącą sytuację, gdy część studiów jest nieodpłatna, a część odpłatna – jako niemoralną i z wielu względów szkodliwą. Podnoszono, że obecnie studia płatne są formą ratunku finansowego dla uczelni i że powszechnie za pieniądze oferuje się edukację gorszej jakości. Dodatkowo wynagradzanie wykładowców za pracę na studiach odpłatnych różnicuje w nieuzasadniony merytorycznie sposób sytuację finansową kadry (to samo można stwierdzić w stosunku do wydziałów) i powoduje demoralizującą walkę o udział w lepiej płatnych formach kształcenia. Zapis konstytucyjny o bezpłatności kształcenia został złamany. Utrzymywanie jego pozorów powoduje obniżanie szacunku dla prawa.

W kwestii postulatu wprowadzenia powszechnej odpłatności lub współpłatności za studia opinie rektorów były podzielone mniej więcej po połowie. Wśród argumentów świadczących za wprowadzeniem odpłatności wymieniano następujące:

● Studia wyższe są przede wszystkim osobistą inwestycją młodego człowieka w życie, środkiem do uzyskania dobrego startu zawodowego. Nie ma powodu, aby za tę inwestycję płacili wszyscy podatnicy.

● Odpłatność dyscyplinowałaby studentów, motywowała ich do lepszej pracy, a dzięki temu zwiększała presję na pracowników uczelni do lepszego traktowania dydaktyki.

● Wprowadzenie płatnych studiów sprzyałoby efektywniejszemu zarządzaniu uczelniami.

Wśród argumentów przeciwnych należy odnotować następujące:

● Wprowadzenie odpłatności stworzy barierę materialną i świadomościową przeciwko wstępowaniu na studia, co w konsekwencji spowoduje petryfikację dyferencjacji społecznej.

● Wiedza nie powinna być traktowana jako towar.

● Studia wyższe są inwestycją wysoce opłacalną społecznie, a więc społeczeństwo powinno ponosić ich koszty,

● Przy obecnym poziomie inflacji pobieranie kredytów bankowych oznacza nadzwyczaj uciążliwe i długie spłacanie zobowiązań oraz jest praktycznie niemożliwe.

● Wysokie koszty niektórych studiów (np. technicznych czy medycznych) sprawiają, że nikogo nie będzie stać na pokrycie ich w pełni. I tak potrzebne będzie subsydiowanie przez państwo.

Opinii o konieczności wprowadzenia całkowitej bądź częściowej odpłatności za studia zawsze towarzyszył postulat uzupełnienia jej o system kredytów bankowych bądź stypendiów umożliwiających studiowanie młodzieży niezamożnej. Forma odpłatności i udzielania pomocy studentom nie jest ważna – można rozważać bony edukacyjne, odpisy podatkowe itd. Zauważano także, iż wprowadzenie odpłatności nie może oznaczać zaprzestania wspierania uczelni przez państwo. Wprowadzenie odpłatności powinno być poprzedzone dyskusją oraz analizą skutków społecznych i finansowych tego kroku. Podnoszono sprawę konieczności wyceny usług edukacyjnych, zróżnicowania wysokości opłat wnoszonych przez studentów, uzależnienia jej od zamożności regionu, z którego pochodzi większość studentów danej uczelni. Najbardziej szkodliwą formą wprowadzenia odpłatności byłoby centralne i powszechnie obowiązujące jej wprowadzenie wraz z ogólnopolskimi stawkami za studia. Szkoły same powinny ustalać wysokość opłat.

Rektorzy są przekonani, że wprowadzenie jakiejś formy odpłatności studentów za studia jest nieuchronne, wyrażają natomiast obawy w kwestii skutków tego kroku.

Po serii pytań o sprawy całego szkolnictwa wyższego, zadawano rektorom pytania dotyczące sytuacji na ich uczelniach.

Co oznacza hasło „europeizacja” dla Pana uczelni? Czy jest przedmiotem refleksji władz i pracowników? Czy jest wcielane w życie?

Wśród wyznaczników „europeizacji” rektorzy wymieniali porównywalność programów studiów oraz możliwość wymiany studentów między ich uczelnią a odpowiednią uczelnią w Europie Zachodniej, a także pełne partnerstwo w prowadzeniu badań i wymianie pracowników. Zdaniem rektorów, istnieją następujące warunki tak rozumianej „europeizacji”:

● Stworzenie elastycznych programów studiów i oceny postępów w nauce za pomocą punktów kredytowych.

- Efektywne nauczanie języków obcych i włączenie do programów nauczania obszernej oferty zajęć prowadzonych w językach obcych.

- Wprowadzenie systemów wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości kształcenia i badań, które zapewniałyby porównywalność programów.

Tylko ośmiu rektorów zechciało wyrazić opinię o swej uczelni w tej sprawie. Trzech spośród nich uważa, że ich uczelnie są pełnoprawnymi członkami rodziny uczelni europejskich, wypełniają wszystkie wymienione powyżej warunki, a jeśli nie prowadzą dostatecznej wymiany studentów, to z przyczyn innych niż merytoryczne – albo nie widzą potrzeby i korzyści, albo przeszkodą są względy finansowe lub brak stosownej bazy materialnej. W dwóch uczelniach postępują prace nad Europejskim Systemem Transferu Kredytów (*European Credit Transfer System*) oraz formalną oceną jakości. W pozostałych uczelniach nie dzieje się w tej mierze nic, a często nawet nie ma wśród pracowników świadomości, że coś powinno być zrobione.

Rektorom zadano całą serię szczegółowych pytań dotyczących kondycji kadry naukowo-dydaktycznej na ich uczelniach. Pytano m.in. o *wpływ niskich uposażeń na jakość pracy badawczej i dydaktycznej, o system motywacji do lepszej pracy, o możliwość prowadzenia polityki personalnej, o istnienie luki pokoleniowej.*

Część odpowiedzi na te pytania padła już w trakcie pytań o najważniejsze problemy szkół wyższych oraz porażki i sukcesy minionej kadencji. Nie będziemy ich powtarzać – dodamy tu tylko nowe informacje.

Wszyscy rektorzy konstatują, że ich pracownicy podejmują dodatkowe zatrudnienie poza uczelnią – wieloletowość, zwłaszcza starszej kadry, jest zjawiskiem powszechnym. Wpływ tego zjawiska na jakość dydaktyki, na pracę z młodym pokoleniem naukowców, na chęć prowadzenia badań i inne zadania jest bardzo niekorzystny. „Degrengolada”, „zwyrodnienie intelektualne środowiska”, „bezradność władz wobec lekceważenia obowiązków” – oto najbardziej dramatyczne wypowiedzi. Tylko rektor uczelni ekonomicznej dostrzega pewną jasną stronę tej sytuacji – pracownicy mogą zastosować w nauczaniu studentów najnowszą, praktyczną wiedzę zdobytą w trakcie pełnienia funkcji na zewnątrz uczelni. Tylko też w tej uczelni wprowadzono taki system finansowania wszystkich pracowników, który wysoko premiuje zaangażowanie w działalność dydaktyczną na rzecz szkoły.

Wszystkie uczelnie dokonują okresowych przeglądów kadry wymaganych przez *Ustawę*. Jednak żaden z rektorów nie uznał przeglądów za skuteczne narzędzie prowadzenia polityki zatrudnieniowej. Oceny mają charakter zbyt koleżeński. Na uczelni, na której wprowadzono wypełniane corocznie kwestionariusze wymuszające rzetelne oceny pojawił się opór kadry (zwłaszcza profesury) przeciwko tej innowacji. Ustawa utrudnia wykorzystywanie wyników ocen do zwalniania czy niższego uposażania pracowników gorzej pracujących. W związku z tym rektorzy większych uczelni chętniej widzieliby więcej kontraktowych form zatrudnienia. Rektorzy małych ośrodków – wprost przeciwnie, najchętniej zatrudnialiby pracowników na stałe, a muszą korzystać z usług pracowników dojeżdżających. Oni też uskarżają się na immobilność nauczycieli akademickich w Polsce. Rotacja asystentów i adiunktów, tak gorąco dyskutowana przy projektowaniu *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, przestała być problemem. Uczelnie rozstrzygają tę sprawę indywidualnie, kierując się własnymi potrzebami i zdrowym rozsądkiem.

W uczelniach, w których wprowadzono wolny wybór przez studentów wykładowców i przedmiotów (których ofertę składa się do ogólnie dostępnego katalogu) i w których prowadzi się ocenę zajęć metodą ankiet studenckich widać pewną poprawę rzetelności kształcenia. Kadra dość szybko przystosowuje się do tych nowości.

Poważnym problemem większości uczelni jest luka pokoleniowa. Napływem młodych asystentów (a właściwie doktorantów, bo tę formę zatrudnienia stosuje się powszechnie pod wpływem algorytmu) mogą się pochwalić tylko nieliczne, renomowane uczelnie, ale też tylko na wybrane wydziały. Z powodu braku pieniędzy nie ma możliwości stosowania skutecznych form zachęty. Czynnikiem zachęcającym młodych ludzi do podjęcia pracy na uczelni jest możliwość uzyskania staży zagranicznych. W miarę możliwości uruchamia się specjalne fundusze na badania i nagrody dla najmłodszej kadry. Nie ma problemów z naborami młodej kadry uczelnia ulokowana w regionie bardzo wysokiego bezrobocia.

Jakie jest, a jakie powinno być miejsce badań w Pana uczelni? Jak ocenia Pan system ich finansowania?

Wszyscy rektorzy zgodni są co do tego, że uczelnie powinny prowadzić badania i że niezbywalną cechą szkoły wyższej jest łączenie kształcenia z badaniami. Czterech rektorów ocenia stan badań na ich uczelniach jako zadowolający, a nawet bardzo dobry. Krytycznie wyrażają się o zaangażowaniu pracowników w dokonywanie ekspertyz i prowadzenie badań stosowanych, kosztem badań podstawowych. Przynosi to profity finansowe, ale obniża rangę naukową uczelni. Taka sytuacja dotyczy głównie wydziałów prawa, ekonomii i nauk społecznych dużych uczelni. Przeciwny problem odnotowują rektorzy uczelni silniej zorientowanych zawodowo. Tutaj, kilka lat temu, zniknął rynek odbiorców badań stosowanych, a wraz z nim źródło dochodów dla szkoły wyższej. Uczelnie te starają się odzyskać zamówienia m.in. przez obudowywanie szkół siecią firm eksperckich zatrudniających kadrę akademicką.

Tylko jeden z rektorów zdecydowanie negatywnie ocenił działalność Komitetu Badań Naukowych, obarczając go winą za regres w badaniach na uczelni. Jego krytyka dotyczyła jednak funkcjonowania KBN, a nie zasad rozdziału pieniędzy za jego pośrednictwem. Większość rektorów uznała KBN za instytucję, która dobrze służy nauce i spełnia pokładane w niej oczekiwania.

Czy zmienił się system kształcenia w Pana uczelni? Na czym polegają zmiany? Czy dokonuje się selekcji kandydatów i studentów? Jak ocenia Pan poziom wykształcenia kandydatów na studia i absolwentów Pana uczelni?

W odpowiedzi na pytanie o sukcesy i porażki minionej kadencji wszyscy rektorzy wypowiedzieli się o zmianach (niedostatecznych ich zdaniem) w organizacji dydaktyki i programach nauczania. Do przedstawionej już refleksji ogólnej dodajmy nieco uwag szczegółowych.

W większości reprezentowanych uczelni pojawił się trzystopniowy system nauczania (licencjat – magisterium – studia doktoranckie). Studia licencjackie nigdzie nie cieszą się dużą popularnością – ani w uczelniach, w których są wyodrębnione jako osobna ścieżka o profilu zawodowym, ani w uczelniach, w których stanowią pierwszy stopień kształcenia

akademickiego. Tradycyjnie cenione są studia, których ukończenie daje dyplom magistra. W uczelniach najbardziej renomowanych nastąpił spektakularny rozwój studiów doktoranckich. Są one bardzo opłacalne, ponieważ podwyższają przydział środków z MEN (tak działa algorytm), za doktorantów nie trzeba płacić ZUS i można im podwyższyć stypendia ponad poziom uposażeń asystenckich oraz wykorzystać ich do wypełniania zadań dydaktycznych.

Większość uczelni wykorzystała wszystkie rezerwy w zakresie świadczenia usług edukacyjnych. Nie mogą i nie będą już zwiększać liczby studentów – powinny obecnie położyć nacisk na jakość kształcenia. Wymaga to wprowadzenia elastycznych programów kształcenia i stosownych systemów rejestracji postępów w nauce, systemów oceny i zapewnienia jakości, mechanizmów selekcji. Zaawansowanie tych procesów jest bardzo różne. Wszystkie te trzy elementy udało się wprowadzić w trzech (bardzo różniących się między sobą!) uczelniach. Zupełnym fiaskiem skończyły się próby ich wprowadzenia w trzech innych ośrodkach. Pozostałe uczelnie wprowadziły je w stopniu, który rektorów nie zadowala. Jednym z opisywanych powodów braku sukcesów w tej dziedzinie jest złe rozumienie misji kształcenia w szkole wyższej przez pracowników uczelni, którzy upatrują jej w przekazaniu studentom kwalifikacji zawodowych. Tymczasem celem kształcenia na poziomie wyższym jest przygotowanie młodych ludzi do przyszłego samokształcenia oraz wyrobienie w nich wrażliwości i potrzeb intelektualnych.

Wstępną selekcję kandydatów prowadzi się we wszystkich uczelniach, choć jej formy są różne, w niektórych szkołach selekcja jest przeniesiona na pierwsze (wyrównawcze) semestry studiów. Dotyczy to zwłaszcza uczelni gromadzących kandydatów bardzo źle przygotowanych. Opinię, że poziom kandydatów na studia systematycznie się obniża wyraziło pięciu rektorów. Kandydaci są szczególnie źle przygotowani do egzaminów wstępnych z matematyki. Następuje upadek kształcenia matematycznego na poziomie szkoły średniej i powszechna ucieczka od studiów wymagających znajomości matematyki. Ma to katastrofalne skutki dla poziomu nauczania na kierunkach ścisłych i technicznych. Byłoby bardzo dobrze, gdyby wreszcie ustalono ogólnopolskie wymagania maturalne z tej dziedziny wiedzy. Wiarygodność i porównywalność matur pomogłaby także w zniesieniu egzaminów wstępnych i wprowadzeniu nowocześniejszych form rekrutacji na uczelnie.

Opinię, że kandydaci i studenci są z roku na rok coraz lepsi oraz że w związku z tym należy podnieść poziom stawianych im wymagań wyraził tylko jeden rektor. Ten sam rektor stwierdził, że wzrost prestiżu jego uczelni jest skutkiem przeprowadzenia bardzo radykalnej reformy kształcenia.

Ostrą selekcję studentów w trakcie studiów odnotowali rektorzy pięciu uczelni (odpada 40-60% przyjętych na studia). W jednej ze szkół bardzo trudny egzamin wstępny jest tak skutecznym narzędziem oceny, że późniejsza efektywność studiowania sięga powyżej 90%.

Tylko jeden z rektorów otwarcie przyznał, że jego uczelnia „produkuje” pewną liczbę bezrobotnych, choć nieźle zawodowo przygotowanych absolwentów. Tylko na jednej uczelni na każdego absolwenta czeka co najmniej kilka bardzo dobrze płatnych miejsc pracy.

W kwestii „odsztynienia” programów studiów, wprowadzenia wyborów studenckich, wynikowych dyplomów i punktów kredytowych, korzystania przez studentów z oferty dydaktycznej całej uczelni i innych tego rodzaju zmian w organizacji dydaktyki – tylko rektorzy dwu uczelni uważają, że udało się je wprowadzić w zadowalającym stopniu. Prócz oporu kadr broniących monopolu w obsadzie zajęć i przydziałach grup studenckich, czynnikiem niesprzyjającym takim innowacjom jest rozdział środków między uczelnie za pomocą algorytmu.

mu. Przy punktowym systemie rozliczania edukacyjnych osiągnięć studentów i związaniu pracowników z zajęciami na wielu kierunkach studiów niemożliwe jest dokładne określenie danych wymaganych przez algorytm. Ma to negatywne konsekwencje finansowe dla uczelni.

Wewnętrzna ocena jakości kształcenia wprowadzana jest na uczelni z wielkimi oporami. Ocena wieloelementowa znajduje się w jednej uczelni w fazie badań pilotażowych. Inna szkoła (unikat w skali kraju!) opracowała i wdrożyła ocenę wszystkich zajęć za pomocą ankiet studenckich. Obie te szkoły dysponują skomputeryzowanym systemem punktowej rejestracji postępów studentów w nauce. Uczelnie te bardzo wysoko oceniają skutki wprowadzenia mechanizmów oceny jakości. W sześciu uczelniach nie zrobiono niczego w tej dziedzinie, w pozostałych prace są zaawansowane w różnym stopniu. Pytani o potrzebę wprowadzenia systemu ocen zewnętrznych, rektorzy stwierdzali, że projekt Rady Głównej stanowi dobry początek i deklarowali chęć udziału w innych inicjatywach tego rodzaju.

Czy rektor ma możliwości efektywnego zarządzania uczelnia? Co Pan sądzi o strukturze podejmowania decyzji w uczelni wprowadzonej przez Ustawę o szkolnictwie wyższym? Jaki model zarządzania uczelniami preferuje?

Wymienione pytania zostały zadane jako pytania uzupełniające do pytań o ocenę *Ustawy*. A oto, co na temat własnej funkcji sądzą rektorzy.

Większość z nich (sześć wypowiedzi dotyczących bezpośrednio tego problemu) wyraźnie odczuwa dwoistość funkcji rektorskiej. Rektor jest – z jednej strony – osobą powołaną do zarządzania szkołą, dbającą o jej nadrzędne interesy i będącą zwierzchnikiem pracowników, ale zarazem jest osobą wybraną przez społeczność uczelni i ma reprezentować jej potrzeby. Rektorzy dostrzegający ten dylemat są zwykle zarazem zwolennikami takiego modelu zarządzania, w którym funkcje te są rozdzielone.

W odpowiedziach na powyższe pytania ponownie pojawił się problem decentralizacji szkół. Za największą przeszkodę w pełnieniu swej funkcji rektorzy uznają delegowanie do rad wydziałów uprawnień decyzyjnych w najistotniejszych sprawach dotyczących *meritum* działalności szkół. Nastąpiło nadmierne usamodzielnienie wydziałów, zagrażające dezintegracją uczelni. Trzech rektorów stwierdza z obawą, że tendencja ta zostanie wzmocniona po decentralizacji finansów. Większość rektorów nie jest w stanie prowadzić polityki w skali całej uczelni lub czyni to z wielkimi trudnościami. W szkołach o największych tradycjach pozwala ją realizować autorytet senatu. To, że rektor jest przewodniczącym senatu, pozostawia w jego rękach „inicjatywę legislacyjną” i w ten sposób może próbować wprowadzać zmiany. W pozostałych szkołach jak powiedział jeden z rektorów, „wszystko zależy od osobowości rektora, jego determinacji i umiejętności zjednywania sobie ludzi” czy też „czuję się mediatorem, nie zarządcą”. A więc walory osobiste rektora, a nie jego formalne kompetencje decydują o powodzeniu projektów o strategicznym znaczeniu dla uczelni. Ustawa nie zabezpiecza jasno uczelni przed taką sytuacją, że senat podejmuje uchwałę dotyczącą całej uczelni, zaś rady wydziału ją ignorują lub podejmują sprzeczne z nią decyzje. Jedną z dróg rozwiązania tego problemu może być formułowanie ogólnouczelnianych misji i zobowiązanie wydziałów do ich realizacji. Rektorzy przewidują jednak, iż sformułowanie misji i jej akceptacja przez wydziały może jednak napotkać duże trudności.

Drugim, podnoszonym przez wszystkich rektorów niekonsekwentnym zapisem ustawowym, zdecydowanie utrudniającym pełnienie ich funkcji, jest przypisanie władzy decyzyjnej

w sprawach strategicznych ciałem kolegialnym, zaś odpowiedzialności za stan uczelni – rektorom. Wszyscy rektorzy pytani o tę sprawę zgadzają się, że kolegialny tryb podejmowania decyzji może owocować brakiem odpowiedzialności za nie, choć zarazem tylko czterech rektorów widzi potrzebę istnienia na uczelni silnego ośrodka decyzyjnego i uważa, że to rektor powinien pełnić tę funkcję. Dwóch rektorów podkreśla, że bardzo wysoko ceni swój mandat uzyskany drogą wyborów i uważa, że wzmacnia on ich pozycję wobec senatu uczelni. Kilku proponuje wzmocnienie centralnej władzy rektora przez utworzenie rezerwy pieniężnej będącej w jego gestii.

Opinie dotyczące preferowanego modelu zarządzania szkołą wyższą szczególnie trudno jest podsumować, zważywszy na brak jasno określonych rozwiązań modelowych. Za propozycją istnienia w uczelni silnego ośrodka władzy, z zarządcą nie wybieranym przez pracowników, lecz mianowanym przez organy nadzorcze szkoły opowiadało się *explicite* dwóch rektorów, zaś jeden chciałby ją przedyskutować. Pozostali rektorzy albo opowiadali się – pomimo uprzedniej krytyki – za modelem samorządowym, z wybieranym przez ciała elektorskie rektorem-zarządcą, albo unikali rozstrzygającej odpowiedzi na to pytanie, deklarując zarazem dobre intencje wobec profesjonalizacji zarządzania czy „modelu kanclerskiego”.

Niemal wszyscy rektorzy zgodnie podkreślali, że zakaz wprowadzania osób spoza uczelni do ciał kolegialnych szkół jest anachronizmem utrudniającym dobre związki z regionem, ewentualnymi sponsorami i innymi instytucjami otoczenia społecznego uczelni. Potrzebę lepszej integracji z otoczeniem zauważają wszyscy pytani o to rektorzy. Dwóch spośród nich opisuje swe doświadczenia z radami stworzonymi przy uczelniach, obydwoj zaznaczają, że funkcjonowanie tych rad zależy od faktycznych przyznanych im prerogatyw. Zgodnie z obecną *Ustawą* mogą one mieć charakter doradczy, konsultacyjny, ale to nie wystarcza. Pięciu rektorów opowiadało się *explicite* za utworzeniem w ich szkołach rad powierniczych, których zadaniem byłaby m.in. ocena planów strategicznych uczelni, sprawozdań z ich wykonania – ogólnie – wgląd w racjonalność wydatkowania funduszy publicznych z możliwością ingerencji nawet w kwestii programów nauczania. Takie rozwiązania wymagają instytucjonalizacji, także w świetle prawa – a więc zmiany *Ustawy*. W powołaniu takich rad rektorzy upatrywali, częściowe przynajmniej, remedium na postępującą federalizację uczelni.

Pod koniec wywiadów rektorom zadano ponownie pytania dotyczące całości szkolnictwa wyższego w Polsce. Pytano o ocenę polityki państwa w stosunku do szkolnictwa wyższego, o to, jaka powinna być rola władz centralnych, a jaka instytucji samorządu akademickiego w jej formowaniu i forsowaniu.

Wypowiedzi rektorów są druzgocącą krytyką władz centralnych, przede wszystkim zaś Ministerstwa Edukacji Narodowej i Parlamentu. Krytyka dotyczy braku wizji rozwoju szkolnictwa wyższego, braku woli i skuteczności działania w jego imię i w jego interesach. Najbardziej krytyczne uwagi wystosowano pod adresem MEN². Żaden z rektorów nie uznał, iż Ministerstwo prowadzi konsekwentną politykę wobec szkół wyższych, a nawet że potrafi ją sformułować i przedstawić środowisku akademickiemu. Większość rektorów zgodnie twierdziła, że funkcja MEN sprowadza się do rozdziału środków budżetowych i gdyby pieniądze przychodziły bezpośrednio z Ministerstwa Finansów, to MEN nie byłoby uczelniom do ni-

² Wywiady przeprowadzono przed opracowaniem przez MEN strategii rozwoju edukacji. Zapewne obecnie opinie rektorów na temat roli MEN byłyby znacznie łagodniejsze.

czego potrzebne. Żaden z rektorów nie widział w MEN ani partnera do wspólnego działania i dyskusji, ani użytecznej jednostki służebnej w stosunku do uczelni. Podkreślano zmienność i podległość polityczną kolejnych ekip, rozdrobnienie i chaotyczność ich projektów, wnoszenie inicjatyw legislacyjnych wbrew opinii i woli środowiska akademickiego. Kilku rektorów wyraziło zniechęcenie do współpracy z władzami centralnymi, a nawet głęboką nieufność w kwestii ich intencji. Wspominano także o arogancji kół parlamentarnych, niechętnych realizacji innych celów niż wskazanych przez doraźne wytyczne politycznych ugrupowań.

Ta powszechna krytyka wyrasta m.in. z przekonania, że to władze centralne – a głównie rząd, który ma inicjatywę legislacyjną – powinny tworzyć wizję strategiczną rozwoju szkół wyższych w Polsce. Wskazywano na dobre tradycje – reformę napoleońską, reformę Humboldta czy uniwersytetów amerykańskich. Uczelnie same nie powinny tworzyć takiej wizji, są bowiem uwikłane we własne interesy, a wizja powinna je przekraczać, włączając wszystkie wartości ważne społecznie, a związane z edukacją na poziomie wyższym. Jednemu z rektorów marzy się „stworzenie [...] wizji całej edukacji, określenie jej celów i dróg rozwoju na kilkadziesiąt lat do przodu”, a następnie „wyłączenie spraw kształcenia z walk politycznych na okres kilku lat i postawienie na czele resortu postaci charyzmatycznej”. Nie ulega jednak dla niego wątpliwości, że obecnie brakuje sił politycznych, które mogłyby zainicjować jakąkolwiek racjonalną politykę edukacyjną państwa.

Spółeczność akademicka powinna współtworzyć tę wizję, ale tylko w charakterze opiniodawców, konsultantów. Dotychczasowe projekty powstałe w organach samorządowych nie zostały zaakceptowane przez całą społeczność i doprowadziły do nowych jej podziałów. Większość rektorów, których proszono o ocenę działalności ciał samorządu akademickiego (konferencje rektorów, Rada Główna), wyraziła znaczny krytycyzm. Uznano, że środowisko potrzebuje silnej reprezentacji w rodzaju konferencji rektorów istniejących w krajach Europy Zachodniej. Takie organizacje mogłyby być partnerami dla stosownych ciał zagranicznych. Obecny stan rzeczy jest dla partnerów zagranicznych nieczytelny. Konferencje rektorów, które istnieją w Polsce nie mają statusu prawnego, nie są instytucjami *sensu stricto*, ale raczej zgromadzeniami osób dobrej woli. Kilku rektorów stwierdziło, że znaczenie i efektywność działań tych ciał są wysoce niezadowolające.

W kwestii oceny działań Rady Głównej zdania są podzielone. Pytani o nią rektorzy wyrażali podziw dla ogromu i różnorodności zadań Rady, formułując zarazem wątpliwości, czy jest dobrze przygotowana i wyposażona do ich wypełniania. Dla jednego z rektorów Rada jest irytującą atropą instytucji samorządowych, które powinny być wyspecjalizowane do pewnych działań (np. oceny jakości i akredytacji) i reprezentatywne dla szkół. Inny rektor – wprost przeciwnie – widzi tak znaczny dorobek i autorytet Rady, że obawia się, aby jej nie zaszkodziły postulowane nowe instytucje samorządowe szkół wyższych.

Zamiast konkluzji

Czy można się pokusić o ogólną konkluzję podsumowującą dokonania minionej kadencji rektorskiej, rekapitułującą stan reform szkół wyższych i dającą wytyczne w kwestii ich przebiegu w kadencji właśnie rozpoczętej? To bardzo trudne zadanie, chyba niemożliwe do rzetelnego wypełnienia ze względu na różnorodność sytuacji uczelni i opinii wygłaszanych

przez ich rektorów. Można jednak zauważyć coś typowego w przemianach zachodzących w polskich szkołach wyższych i do tego na razie się ograniczymy, żywiąc nadzieję, że interpretacja tego problemu zostanie pogłębiona.

Cechą charakterystyczną reform w polskich szkołach wyższych jest to, że powstają one całkowicie „oddolnie”, są wykuwane i wprowadzane w życie wysiłkiem władz i społeczności uczelni, przy braku dyrektyw czy nakazów płynących „z góry”. Reformy mają więc charakter spontaniczny i w zasadzie nie są ograniczone żadną wizją „pożądanego rozwoju” szkolnictwa wyższego w Polsce. Bywają skutkiem nacisków zewnętrznych. Co więcej, są prowadzone w warunkach ostrego niedoboru środków finansowych, czasami wręcz na przekór temu brakowi, wymagają zatem kolosalnego wysiłku od szkół.

To wszystko, naszym zdaniem, sprawia, że mają one zasadniczą cechę pozytywną: autentyczny i trwały charakter. Wprowadzone w życie, tworzą nowe, silne tradycje w instytucjach akademickich (bądź przywracają dobre tradycje uprzednio istniejące). Wybieralność ciał decyzyjnych gwarantuje, że wprowadzane reformy mają większą lub mniejszą, ale jednak aprobatę środowisk, których dotyczą. Dość powszechne obieranie ekip rektorskich na drugą kadencję pokazuje, że ich poczynania nie są odrzucane przez środowiska.

Ta droga prowadzenia reform ma też ciemne strony. Pierwszą i najważniejszą spośród nich jest powolność. Kolejne pokolenia studentów otrzymują edukację gorszą, niż wynika to z rzeczywistych możliwości uczelni. Drugą jest zbyt umiarkowane pokonywanie partykularyzmów w imię interesów powszechnych. Trzecią – nieprzewidywalność ubocznych skutków rozwiązań wprowadzonych *ad hoc* (*vide*: studia zaoczne). Dodajmy jednak na marginesie, że wprowadzony drogą ustawową, a więc świadomie i planowo, zapis o kompetencjach rad wydziałów zaowocował także nie zamierzonymi, a groźnymi dla uczelni skutkami.