

Józef Szablowski

Innowacje w szkolnictwie wyższym jako podstawa modernizacji sektora

Innowacje w szkolnictwie wyższym oznaczają wszelkie zmiany, które mogą być ocenione pozytywnie z punktu widzenia konkretnego kryterium: wyrównywania szans edukacyjnych, oddziaływania szkolnictwa na innowacje w gospodarce, poprawy przygotowania absolwentów do aktywności zawodowej czy ich uczestnictwa w życiu publicznym. Do innowacji zgodnie z dalszymi rozważaniami można zaliczyć utworzenie uczelni niepublicznych i uczelni zawodowych, zmiany w programach studiów, usprawnienie realizacji procesu dydaktycznego, wprowadzanie nowych metod badań naukowych i wiele innych.

Szkolnictwo wyższe w Polsce wymaga rekonstrukcji. Procesy prywatyzacji przyjęły w tym sektorze niewielką skalę. Liczba miejsc dla studiujących na uczelniach państwowych wzrosła w okresie transformacji trzyipółkrotnie. Studenci uczelni niepublicznych, w których studia są odpłatne, praktycznie nie otrzymują pomocy ze strony państwa. Ranga polskich uniwersytetów w rankingach jest niska, a innowacyjność gospodarki polskiej należy do najniższych w Unii Europejskiej. Innowacyjność tej gospodarki zależy od wielu czynników, ale nie bez znaczenia jest dla niej przepływ wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej oraz sposób przygotowania absolwentów szkół wyższych.

Opracowanie przygotowano na podstawie wybranej literatury, analizy materiałów statystycznych, własnych badań i doświadczeń, zdobytych m.in. w czasie pełnienia przez autora w latach 2000–2005 funkcji Przewodniczącego Konferencji Rektorów Uczelni Niepaństwowych.

Słowa kluczowe: innowacje, wiedza, gospodarka, jakość kształcenia, pozycje rankingowe, sektor.

Pojęcie innowacji i jej zakres

Przez innowacje, w pewnym uproszczeniu, rozumie się nowe rozwiązania wprowadzone do praktycznego działania i przynoszące większe efekty w porównaniu z rozwiązaniami dotychczasowymi. W literaturze istnieje wiele definicji innowacji. Większość odnosi się raczej do sfery produkcji materialnej, np. Joseph A. Schumpeter do innowacji zaliczał zmiany o charakterze technicznym, handlowym i organizacyjnym, polegające na:

- 1) wytworzeniu nowego produktu lub wprowadzeniu na rynek towarów o nowych właściwościach;
- 2) posłużeniu się nową metodą produkcyjną (innowacje procesowe dotyczące procesu produkcji);

- 3) znalezieniu nowego rynku zbytu;
- 4) zdobyciu nowych źródeł surowcowych;
- 5) utworzeniu nowej organizacji (Schumpeter 1960, s. 104).

W świetle Ustawy z dnia 15 września 2000 r. o zmianie ustawy o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych, przez działalność innowacyjną rozumie się „prace związane z przygotowaniem i uruchomieniem wytwarzania nowych lub udoskonalonych materiałów, wyrobów, urządzeń, usług, procesów lub metod, przeznaczonych do wprowadzania na rynek albo innego wykorzystania w praktyce. Zakończenie działalności innowacyjnej następuje z dniem uruchomienia nowej produkcji, technologii lub usług, zastosowania nowego rozwiązania organizacyjnego, albo z dniem wprowadzenia na rynek”¹.

Józef Szablowski
Katedra Zarządzania Wyższej Szkoły Finansów
i Zarządzania w Białymstoku
ul. Ciepła 40, 15-472 Białystok
Warszawska Szkoła Wyższa z siedzibą w Otwocku

¹ Ustawa z dnia 15 września 2000 r. o zmianie ustawy o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych, art. 3 (DzU nr 91, poz. 1008).

Sposób rozumienia pojęcia innowacji ulega zmianom. Zgodnie z definicją innowacji przyjętą przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), nie jest już ona interpretowana jako filozofia jednego aktu twórczego, lecz jako złożone mechanizmy społeczne, które warunkują powstawanie nowych procesów produkcji oraz wytwarzanie nowych produktów. Jednocześnie dawny punkt odniesienia, czyli literalny model nauki i technologii, został zastąpiony przez interaktywny model innowacji (definicje innowacji – zob. międzynarodowy podręcznik metodologiczny poświęcony badaniom statystycznym innowacji: OECD 1992). Zgodnie z przyjętym stanowiskiem OECD, w realizacji innowacji uczestniczy wielu aktorów (przedsiębiorstw, osób, instytucji), którzy wspólnie tworzą sieć innowacyjną.

Współcześnie pojęcie innowacji jest odnoszone nie tylko do sfery produkcji materialnej, lecz także do działalności niematerialnej, w szczególności do ochrony zdrowia, edukacji, sportu, rekreacji, turystyki, gospodarki mieszkaniowej. W ostatnich latach przywiązuje się więc dużą wagę do kształcenia dla potrzeb innowacji. Między innymi Lidia Białoń podjęła próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Dlaczego i komu są potrzebne programy kształcenia w zakresie innowacyjności?
- Jaki powinien być zakres kształcenia w zakresie innowacyjności?
- W jaki sposób i kiedy realizować programy kształcenia w zakresie innowacyjności? (Białoń 2001).

W literaturze poświęca się też coraz więcej miejsca innowacjom w szkolnictwie wyższym. Maria Wójcicka na potrzeby opracowania dotyczącego takich innowacji przyjmuje, że „innowacją jest zamierzona zmiana, w której pojęcie nowości ma charakter relatywny, czyli ocena jest dokonywana w relacji do warunków, w jakich następuje jej konkretyzacja” (Wójcicka 2002, s. 17). Innowacją są jednak tylko te zmiany, które przynoszą korzystne rezultaty w krótszym lub dłuższym okresie czasu, zmiany pozytywne z punktu widzenia uczelni, polityki społecznej czy ekonomicznej.

W systemie gospodarki socjalistycznej uczelnie państwowe finansowane z budżetu nie funkcjo-

nowały w kategorii przedsiębiorstw. Jak piszą Grażyna Nowaczyk i Maciej Kolasiński, „dopiero zmiana sytuacji rynkowej, eksplozja szkolnictwa odpłatnego i – chciane czy niechciane dziecko tej eksplozji – konkurencja między uczelniami, spowodowały, iż narodził się marketing uczelniany. Nowe, rynkowe spojrzenie na uczelnie przyniosło ze sobą potrzebę dbałości o jakość i prestiż, konkurencyjność wyróżniania na rynku, a także zabieganie o studenta” (Nowaczyk, Kolasiński 2004, s. 7). Spowodowało to odpowiednie zmiany w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, w części dotyczącej akademickich inkubatorów przedsiębiorczości. Pojawiła się też literatura na ten temat (np. Guliński, Zasiadły 2005).

















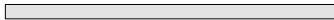







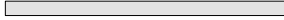













Funkcje uczelni a rozwój innowacyjności w gospodarce

Poszukiwanie związków między rozwojem nauki i innowacyjnością gospodarki ma głęboki sens. O spektakularnych przykładach zastosowania wiedzy w gospodarce można było mówić już w drugiej połowie XIX w., jednak w ostatnich dziesięcioleciach kwestia ta nabrała szczególnego znaczenia (por. np. Kukliński 2001a; Kukliński 2003; OECD 2000; Gołębiowski, Dąbrowski, Mierzejewska 2005). Zgodnie z Prawem o szkolnictwie wyższym², do zadań uczelni należy między innymi:

- prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych;
- upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informatycznych.

Peter F. Drucker jako jedno z siedmiu źródeł innowacji wymienia nową wiedzę. „Innowacja oparta na wiedzy jest »supergwiazdą« przedsiębiorczości. Jej poświęca się cały rozgłos, na nią daje się pieniądze.[...] Innowacja oparta na wiedzy różni się pod względem podstawowych cech od wszystkich innych: przedziałem czasu, wskaźnikiem niepowodzenia, możliwościami

² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 13 (DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Lp.	Państwo	Wynik 0–100	Pozycja	Wynik 31,80–100,00
1.	Szwajcaria	68,3	1	
2.	Wielka Brytania	62,42	2	
3.	Szwecja	62,4	3	
4.	Holandia	61,58	4	
5.	Finlandia	59,97	5	
6.	Irlandia	59,13	6	
7.	Luksemburg	59,02	7	
8.	Dania	57,7	8	
9.	Niemcy	57,05	9	
10.	Islandia	57,02	10	
11.	Austria	54,07	11	
12.	Norwegia	53,8	12	
13.	Francja	53,59	13	
14.	Estonia	52,81	14	
15.	Czechy	51,32	15	
16.	Belgia	50,91	16	
17.	Malta	50,48	17	
18.	Hiszpania	49,07	18	
19.	Słowenia	48,09	19	
20.	Portugalia	46,61	20	
21.	Włochy	46,4	21	
22.	Łotwa	45,5	22	
23.	Węgry	43	23	
24.	Słowacja	42,99	24	
25.	Litwa	42,26	25	
26.	Bułgaria	42,16	26	
27.	Chorwacja	41,7	27	
28.	Czarnogóra	41,29	28	
29.	Mołdawia	40,53	29	
30.	Grecja	40,28	30	
31.	Polska	40,16	31	
32.	Rosja	39,32	32	
33.	Białoruś	38,23	33	
34.	Rumunia	38,2	34	
35.	Macedonia	38,03	35	
36.	Serbia	36,47	36	
37.	Ukraina	36,45	37	
38.	Bośnia i Hercegowina	32,31	38	
39.	Albania	30,74	39	

 Wykres 1. Poziom innowacyjności krajów Europy według *Global Innovation Index 2015*

Źródło: Dutta, Lanvin, Wunsch-Vincent 2015, s. 32–33.

przewidywania oraz wyzwaniem, które stawia przedsiębiorcy. Ale jak większość »supergwiazd« innowacja oparta na wiedzy jest kapryśna, trudno nią kierować” (Drucker 1992, s. 120).

Zdaniem Druckera, ze wszystkich rodzajów innowacji to właśnie innowacja oparta na wiedzy pochłania najwięcej czasu – czasu, który musi minąć od inwencji i pomysłu do przekształcenia ich w produkcję wyrobów czy realizację usług. Czas ten, oceniany na początku drugiej połowy XX wieku na 30 lat, ulega ciągłemu skróceniu między innymi ze względu na znaczący postęp w projektowaniu wyrobów i technologii produkcji.

Poziom innowacyjności państw oceniany jest w rankingu *Global Innovation Index*. W roku 2015 Polska zajęła 46. miejsce na świecie (na 141 sklasyfikowanych krajów). W porównaniu z 2014 rokiem Polska spadła o jedno miejsce. Wyprzedza nas pod tym względem 26 państw Unii Europejskiej. W Europie Polska uplasowała się na 31. pozycji. Na dalszych miejscach znalazły się Federacja Rosyjska, Białoruś, Rumunia, Macedonia, Serbia, Ukraina, Bośnia i Hercegowina oraz Albania (wykres 1).

Společne i prawne uwarunkowania rozwoju uczelni prywatnych

W Polsce w roku akademickim 2005/2006 w uczelniach państwowych (publicznych) i prywatnych kształciło się 1 941,4 tys. studentów. Udało się nadrobić wieloletnie opóźnienia z czasów gospodarki socjalistycznej. Przed rokiem 1989 współczynnik skolaryzacji brutto wahał się w granicach 10%, tymczasem w krajach rozwiniętych udział osób z wyższym wykształceniem wynosi przynajmniej 30%. W systemie gospodarki socjalistycznej, a także w początkowych latach transformacji liczba osób chcących studiować znacznie przekraczała liczbę miejsc dla studentów na uczelniach. Zdarzało się, że na bardziej atrakcyjne kierunki studiów na jedno miejsce zgłaszało się kilkunastu kandydatów. Rodziło to różnego rodzaju patologie, które były przedstawiane w literaturze, a nawet znajdowały swój epilog na salach sądowych. „Przed wszystkim okazało się – pisze Bronisław Misztal – że istnienie nominalnie bezpłatnego sektora państwo-

wego szkolnictwa wyższego stało się kapitałem, który padł łupem elit kulturalnych i politycznych skupionych w wielkich miastach. Dostęp do bezpłatnego szkolnictwa wyższego stał się więc dobrem chronionym i pilnowanym, dobrem wartym dodatkowych środków finansowych” (Misztal 2000, s. 10). Szkolnictwo wyższe otaczała szara strefa obejmująca płatne kursy przygotowawcze, korepetycje czy wręcz bezpośrednią korupcję (Misztal 2000, s. 11).

Powstanie uczelni niepublicznych w Polsce nie doprowadziło do rozmontowania makrostruktury sektora państwowego w szkolnictwie wyższym. „W wyniku powstawania niepaństwowych szkół wyższych nie została zamknięta ani jedna wyższa uczelnia państwowa, nie przybyło też ani jednego bezrobotnego” (Misztal 2000, s. 24). Spostrzeżenia te potwierdziła dalsza praktyka. Liczba uczelni publicznych wzrosła o 30, a liczba miejsc na studiach w tych uczelniach wzrosła trzyipółkrotnie, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania.

Uczelnie prywatne w Polsce istniały zarówno przed pierwszą wojną światową, jak i w okresie międzywojennym. W PRL uczelnie prywatne zostały upaństwowione, jak np. Szkoła Główna Handlowa. Przywrócenie szkolnictwa prywatnego zawdzięczamy Henrykowi Samsonowiczowi, który w roku 1989 został ministrem edukacji narodowej. Profesor wspomina nową Ustawę o szkolnictwie wyższym z 1990 roku³: „Zdecydowałem, że musi to być rzecz, która w ogóle odchodzi od koncepcji państwa będącego regulatorem merytorycznym działań wyższych uczelni. Uczelnie muszą mieć daleko idącą samodzielność, muszą rządzić się same. Byliśmy również świadomi, że nie ma potrzeby, żeby istniał monopol państwowy na tworzenie wyższych uczelni. Była to pewnego rodzaju rewolucja mentalna, choć nie były to pomysły specjalnie oryginalne, ponieważ są to modele wypróbowane w skali świata” (Samsonowicz 2001, s. 57).

Stosunek władz sektora do uczelni niepaństwowych był zróżnicowany. Wydaje się jednak,

³ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU 1990 nr 65 poz. 385, obecnie uchylona – obowiązuje Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU 2005 nr 164, poz. 1365).

że tylko jeden z ministrów szkolnictwa wyższego był zdecydowanym przeciwnikiem uczelni niepaństwowych. „Uczelnie niepaństwowe są trwałym elementem polskiego systemu szkolnictwa wyższego – pisał Jerzy Zdrada. – Nic nie zagraża ich pracy, rozwijają się dynamicznie. Nie tylko uzupełniają sieć uczelni państwowych, ale wpływają na cały system edukacji przez swoją konkurencyjność wynikającą z elastycznego reagowania na potrzeby rynku pracy, wymogi zmieniającej się gospodarki oraz nowych struktur życia społecznego” (Zdrada 2001, s. 17).

Trzy czynniki decydowały o rozwoju uczelni niepaństwowych:

- elastyczność uczelni niepaństwowych i umiejętność zarządzania uczelnią przez założycieli i rektorów;
- tworzenie uczelni niepaństwowych poza tradycyjnymi ośrodkami akademickimi;
- olbrzymi niedobór miejsc w uczelniach publicznych, co sprzyjało wyborowi przez wiele osób uczelni niepublicznych.

Z upływem czasu ten trzeci czynnik wyczerpał się. Największym konkurentem uczelni niepaństwowych stały się uczelnie państwowe, które dynamicznie zwiększały liczbę dostępnych miejsc dla studiujących.

W Polsce obowiązuje rygorystyczny system dotyczący nazewnictwa uczelni, jak i wymagań kadrowych. W niektórych krajach nazwa uczelni zależy od liczby dyscyplin, na których kształcą się studenci, a minima kadrowe są formułowane w postaci udziału procentowego zajęć prowadzonych przez profesorów i doktorów, a nie etatowego zatrudnienia. Obecnie większość prywatnych uczelni prowadzi zajęcia wyłącznie na studiach niestacjonarnych (bo stacjonarne są nieodpłatne w licznych uczelniach państwowych), ale musi utrzymać minimum kadrowe jak w uczelniach państwowych, które przy tym samym minimum prowadzą zajęcia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Warunkiem funkcjonowania uczelni prywatnych w Polsce, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych, jest zdecydowane zwiększenie pomocy materialnej dla studentów uczelni niepublicznych i ograniczenie usług publicznych w tym zakresie, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania.

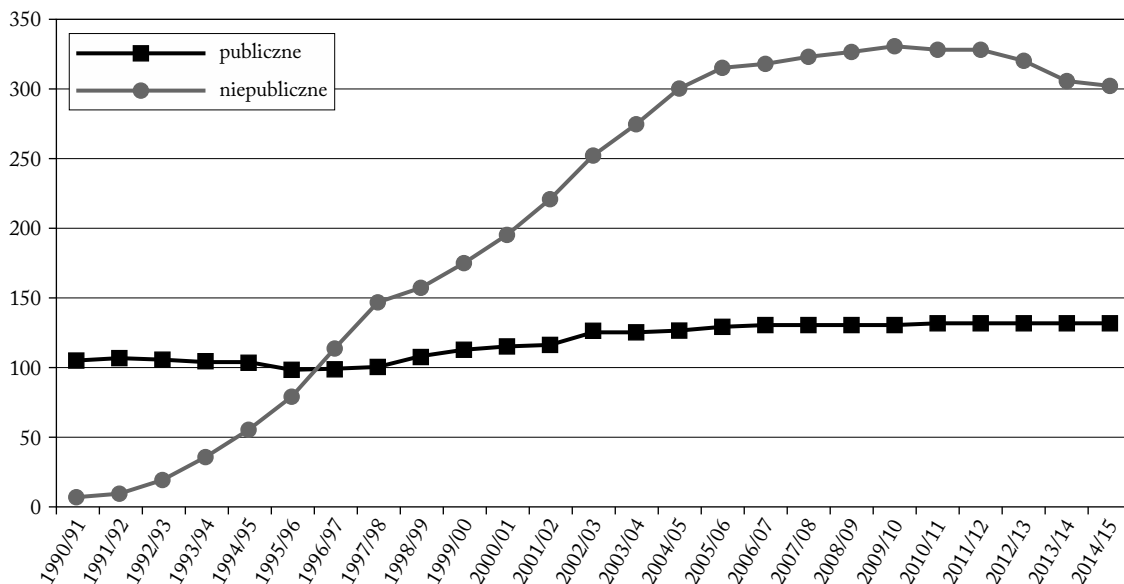
„Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego wydał od 1991 r. [do 2009 r.] zgodę na otwarcie 326 dużych i małych uczelni niepaństwowych. [...] Jaka więc logika tkwi w argumentach o wyższości sektora państwowego nad niepaństwowym? Przypadki patologii eksponowane wobec niektórych uczelni niepaństwowych jednakowo towarzyszą obu sektorom [...]. Wspomniana wyższość objawia się w silnym – formalnym i finansowym – poparciu urzędników, mających bezpośrednio i lepsze kontakty z rektorami uczelni państwowych niż z drugim sektorem. To urzędnicy w imieniu państwa rozdzielali dotacje budżetowe na inwestycje czy podwyżki wynagrodzeń. Takich zabiegów natomiast nie obserwowano wobec nowo powstałego sektora uczelni niepaństwowych startującego w latach 90. z pozycji słabszych pod każdym względem, bez własnej kadry, bazy i funduszy” (MNiSW 2009, s. 6).

W okresie transformacji następował dynamiczny rozwój uczelni państwowych, pomimo tego, że znana była sytuacja demograficzna naszego kraju, z której wynikało, że liczba ludności w wieku 19–24 lata będzie się znacząco zmniejszała. W latach 1989–2008 nastąpił dynamiczny przyrost studentów stacjonarnych w uczelniach państwowych. Uczelnie niepaństwowe nie mogły konkurować z uczelniami publicznymi w pozyskiwaniu kandydatów na studia stacjonarne. W związku z tym większość uczelni niepublicznych kształci studentów wyłącznie na studiach niestacjonarnych. Kolejną niekorzystną dla uczelni niepublicznych okolicznością było zniesienie we wrześniu 2016 r. w wyniku rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dwuetatowości w szkolnictwie wyższym. Prawdopodobnym rezultatem tego rozporządzenia będzie upadek wielu uczelni niepublicznych.

Studenci w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 1989/1990 – 2014/2015

W roku 1990 w Polsce nie istniały jeszcze uczelnie niepaństwowe⁴. Dopiero Ustawa z dnia

⁴ W pierwszych latach transformacji (do 2005 r.) uczelnie wyższe w Polsce dzieliły się na państwowe i niepaństwowe.



Wykres 2. Liczba uczelni publicznych i niepublicznych.

Źródło: GUS 2015, s. 27.

12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym umożliwiła tworzenie uczelni niepaństwowych⁵. Liczbę uczelni publicznych i niepublicznych przedstawiono na wykresie 2.

W latach 1989/1990–2006/2007 nastąpił ponad pięciokrotny (519%) wzrost liczby studentów w Polsce. W roku 2006 rozpoczął się spadek liczby studentów. W roku 2014/15 w stosunku do roku 2006/2007 liczba studentów w Polsce zmniejszyła się o 472,0 tys. (tabela 1), z tego w uczelniach publicznych o 190,9 tys. i w uczelniach niepublicznych o 281,1 tys.

Dane zawarte w tabeli 1 pokazują relacje między liczbą studentów w uczelniach niepublicznych i publicznych. W latach 1991–2008 liczba studentów w uczelniach niepublicznych wzrastała. W 2008 roku 34,2% studentów uczęszczało do uczelni niepaństwowych. Od tego roku następuje jednak systematyczny spadek liczby studentów w uczelniach niepaństwowych.

Od 2005 r. zgodnie z Ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z dnia 30 sierpnia 2005 r.) uczelnie określa się jako publiczne albo niepubliczne.

⁵ Uchylona obecnie Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (DzU 1990 nr 65 poz. 385).

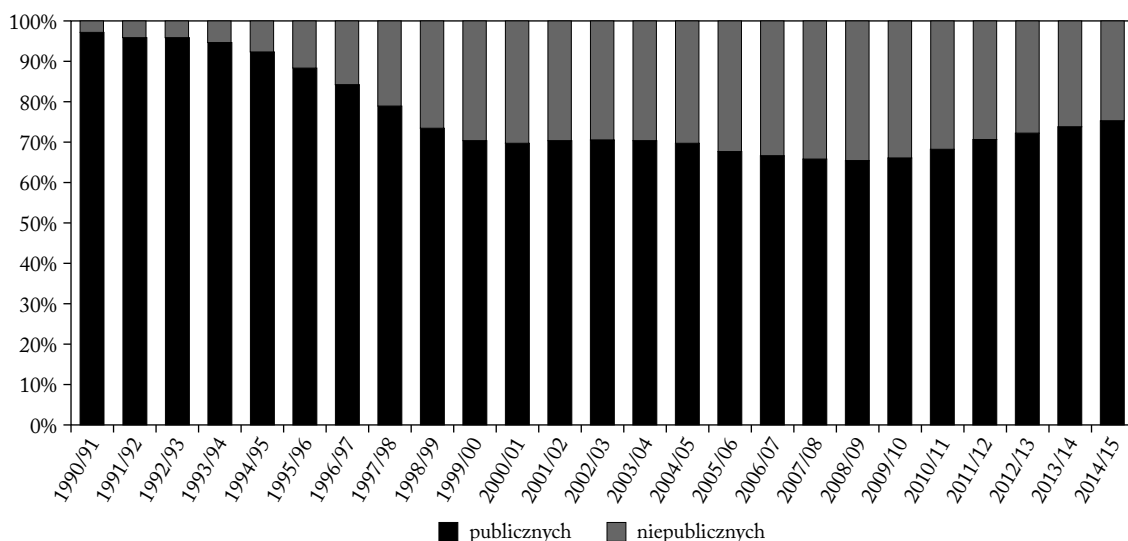
Według prognozy MNiSW z 2013 roku liczba studentów w roku 2014 miała wynosić 1 556 tys. Faktyczna liczba wyniosła 1 469,4 tys., a więc była niższa o niemal 87 tys. Zgodnie z prognozą do roku 2035 liczba studentów będzie malała i w roku 2035 wyniesie 1 250 tys. W późniejszych latach według Ministerstwa liczba studentów będzie ponownie wzrastać. Prognoza liczby studentów jest tworzona na podstawie danych o sytuacji demograficznej, ale na liczbę studentów w Polsce oddziałuje jeszcze wiele innych czynników. Można przyjąć, że od roku 2005 na zmniejszanie się liczby studentów oddziaływały następujące czynniki:

- sytuacja demograficzna;
- wyjazdy ludności polskiej, szczególnie młodzieży, za granicę – mogła to być liczba nawet 3 mln osób;
- wyższe wykształcenie przestało być wystarczającą gwarancją na znalezienie pracy w kraju;
- w Europie i w Polsce wzrasta udział młodzieży, która po zakończeniu obowiązkowego edukacyjnego nie uczy się, nie studiuje i nie pracuje – zagadnienie to wymaga pogłębionych badań.

Tabela 1. Studenci w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 1989/1990 – 2014/2015 w Polsce

Rok	Liczba studentów w tys.			Udział studentów w uczelniach niepublicznych w procentach
	Ogółem	Z tego w uczelniach		
		publicznych	niepublicznych	
1989/1990	378,4	378,4	–	–
1990/1991	403,8	403,8	–	–
1991/1992	428,2	413,8	14,4	3,4
1995/1996	794,6	705,2	89,4	11,3
2000/2001	1584,8	1112,5	472,3	29,8
2004/2005	1926,1	1344,0	582,1	30,2
2005/2006	1953,8	1333,0	620,8	31,8
2006/2007	1941,4	1301,1	640,3	33,0
2007/2008	1937,4	1276,9	660,5	34,1
2008/2009	1927,8	1268,4	659,4	34,2
2009/2010	1900,0	1266,9	633,1	33,3
2010/2011	1841,3	1261,2	580,1	31,5
2011/2012	1764,1	1245,9	518,2	29,4
2012/2013	1676,9	1217,5	459,5	27,4
2013/2014	1549,8	1161,3	398,6	25,1
2014/2015	1469,4	1110,2	359,2	24,4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: GUS 1991, s. 439; GUS 1992, s. 411–421; GUS 1994, s.486; GUS 1996, s. 249; GUS 2015, s. 26, 30.



Wykres 3. Studenci w szkołach wyższych i niepublicznych – udział procentowy

Źródło: GUS 2015, s. 28.

Procentowy udział studentów w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych przedstawiono na wykresie 3.

Stosunkowo niska innowacyjność polskiej gospodarki, pomimo dużej liczby absolwentów (w tym często bezrobotnych), każe zastanowić się nad poziomem systemu szkolnictwa wyższego. Czy system ten służy rozwojowi innowacyjności, czy jest to edukacja dla innowacyjności? Wstępna ocena nie prowadzi do pozytywnej odpowiedzi. Wymaga to jednak pogłębionych badań i krytycznej oceny polskiego systemu edukacyjnego na poziomie wyższym.

Temat edukacji dla rozwoju innowacyjnego w Polsce został podjęty między innymi w roku 2001 przez Kongres Rektorów Uczelni Niepaństwowych. Antoni Kukliński podaje treść definicji gospodarki opartej na wiedzy (GOW).

GOW jest gospodarką, w której wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystywana bardziej efektywnie przez przedsiębiorstwa, organizacje, osoby fizyczne i społeczności, sprzyjając szybkiemu rozwojowi gospodarki i społeczeństwa. Definicja ta nie koncentruje uwagi wyłącznie na wąskim odcinku przemysłu wysokiej technologii czy też na technologii informacji i komunikacji. Definicja ta stwarza rodzaj ramy dla analizy całego spektrum opcji w zakresie polityki edukacyjnej oraz polityki w zakresie infrastruktury informatycznej oraz systemów innowacji, które proponują rozwój GOW. Definicja ta także podkreśla rolę lepszej koordynacji pomiędzy działalnością rządu, sektora prywatnego oraz społeczeństwa obywatelskiego w celu wzmocnienia konkurencyjności oraz przyspieszenia rozwoju gospodarczego i społecznego (Dahlman, Andersson 2000, s. 3; cyt. za: Kukliński 2001b).

Główny Urząd Statystyczny do danych zawartych w tabeli 2 zamieścił następujący komentarz: „W uczelniach publicznych dominującą formą kształcenia były studia stacjonarne, na których uczyło się 76,7% studentów (74,7% w 2013/2014 r.), natomiast w niepublicznych szkołach wyższych – studia niestacjonarne – [kształciło się tam] 78,2% studentów (80% w 2013/2014 r.). Studenci w ostatnich latach coraz częściej wybierają kształcenie na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych” (GUS 2015, s. 31). Sytuacja ta wynika z funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, a raczej z braku systemu wspierającego funkcjonowanie szkolnictwa prywatnego w Polsce.

Zmiany w liczbie studentów Główny Urząd Statystyczny wiąże ze zmianą w liczbie ludności: „liczba studentów systematycznie maleje. W ciągu 9 lat zmniejszyła się ona o 24,8%, a w ciągu ostatniego roku [2014] spadek ten wyniósł 5,2%. Zmiany te związane są z malejącą liczbą ludności w wielu 19–24 lata, która w tym okresie zmalała o 24,7%” (GUS 2015, s. 31). Na zmiany te jednocześnie wpływają jeszcze inne czynniki, o których pisano wcześniej, między innymi wyjazdy zagraniczne ludności. Od roku 2010 następuje w Polsce spadek wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym (tabela 3), zarówno brutto, jak i netto. W roku 2010 wskaźnik ten wyniósł 53,8% brutto i 40,8% netto. Warto podkreślić, że udział uczelni niepublicznych w kształtowaniu wskaźnika skolaryzacji w roku 2010 wyniósł 13,8 punktu procentowego.

Wysoka dynamika wskaźnika skolaryzacji w okresie transformacji i wysoki jego poziom, w szczytowym okresie wynoszący ponad

Tabela 2. Studenci według formy studiów w roku 2014/2015

Wyszczególnienie	Ogółem	Na studiach	
		stacjonarnych	niestacjonarnych
Ogółem	1 469 386	929 502	539 884
Szkoły publiczne	1 110 208	851 189	259 019
Szkoły niepubliczne	359 178	78 313	280 865

Źródło: GUS 2015, s. 31.

Tabela 3. Wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2014

Lata	Wskaźnik skolaryzacji		Różnica pomiędzy wskaźnikiem brutto i netto
	Brutto	Netto	
1990/1991	12,9	9,8	3,1
1995/1996	22,3	17,2	5,1
2000/2001	40,7	30,6	10,1
2005/2006	48,9	38,0	10,9
2010/2011	53,8	40,8	13,0
2011/2012	53,1	40,6	12,5
2012/2013	51,8	40,2	11,6
2013/2014	49,6	38,6	11,0
2014/2015	48,1	37,8	10,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: GUS 2015, s. 29.

50 procent, przyczynił się do zmniejszenia luki edukacyjnej społeczeństwa polskiego. Ludność Polski w wieku 15 lat i więcej posiadająca wyższe wykształcenie stanowiła w Polsce w roku 1960 2,1%, w roku 1970 – 2,7%, w roku 1988 – 6,5%, w roku 2002 – 10,2%, w roku 2006 – 15,3%, w roku 2011 – 17% (GUS 2008). Polska w okresie komunizmu miała dwa razy mniejszą liczbę studentów w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców, niż np. Rosja czy Białoruś. W roku 1990 tylko co dziesiąta młoda osoba podejmowała studia wyższe. W roku 2010 na dziesięć osób w wieku 19–24 lata studiowały ponad cztery osoby. Utrzymanie się wskaźnika skolaryzacji na obecnym poziomie przyczyni się do tego, że Polska w perspektywie kilkunastu lat doścignie pod względem wykształcenia na poziomie wyższym kraje zachodnie. Wydaje się, że udział społeczeństwa z wyższym wykształceniem na poziomie 30% jest wskaźnikiem satysfakcjonującym.

Poniżej zostały przedstawione dwie prywatne uczelnie działające w Stanach Zjednoczonych. W oparciu o opis ich sposobu funkcjonowania przygotowano rekomendacje dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Caltech (California Institute of Technology)

California Institute of Technology to jedna z najlepszych prywatnych uczelni w Stanach Zjednoczonych. Ma siedzibę w Pasadenie w Kalifornii na przedmieściach Los Angeles. Jest to stosunkowo mała uczelnia, jednak jej absolwenci zdobyli 32 Nagrody Nobla. Przez pięć lat z rządu (w latach 2011/2012–2015/2016) w prestiżowym rankingu najlepszych uczelni na świecie magazynu *Times Higher Education* zajmowała pierwsze miejsce, zaś w roku 2016/2017 zajęła drugie miejsce. (W roku 2016/2017 dwie uczelnie z Polski – UW i Politechnika Warszawska – trafiły do szóstej setki).

Uczelnia z Pasadeny, która ma zaledwie 2300 studentów i 300 wykładowców, wygrała po raz trzeci. Zwycięstwo dało jej 94,9 punktów na 100 możliwych, czyli o jeden punkt więcej od największego konkurenta w kraju – Harvardu, który awansował na drugą pozycję z czwartej w ubiegłym roku.

W rankingu z 2016 roku na pierwszym miejscu jest Harvard University, na drugim Massachusetts Institute of Technology, California Institute of Technology spadł na 10. pozycję. W pierwszej dziesiątce znajduje się osiem uniwersytetów amerykańskich i dwa brytyjskie (Cambridge i Oxford).

Quinnipiac University w Hamden i jego doświadczenia

Jest to prywatny uniwersytet założony w 1929 r. w stanie Connecticut. Jego fundusz założycielski to 368 milionów dolarów, kadra akademicka liczy 350 pracowników zatrudnionych na pełnym etacie.

W uczelni aktualnie studiuje 9300 studentów, z tego na studiach I stopnia (licencjackich czteroletnich) 6700 i na studiach II stopnia (magisterskich) 2600. W uniwersytecie studiuje najlepsi uczniowie swoich liceów. 22% studentów pierwszego roku było wśród 10% najlepszych uczniów w swoich liceach, 55% studentów pierwszego roku – wśród 25% najlepszych uczniów w swoich liceach, 90% – wśród 50% najlepszych uczniów w swoich liceach.

W roku 2014 przeprowadzono badanie absolwentów studiów licencjackich po sześciu miesiącach od skończenia studiów. Okazało się, że:

- 55% pracuje w wymiarze pełnego etatu;
- 40,3% studiuje na studiach magisterskich;
- 4,6% poszukuje pracy.

Koszty studiów na Quinnipiac University są następujące:

- koszt jednego dodatkowego kredytu na studiach dziennych (poniedziałek – piątek od 8:00 do 17:00): 995 USD;
- koszt jednego dodatkowego kredytu na studiach zaocznych (poniedziałek – piątek po 17:00 i soboty – niedziele): 710 USD;
- rok studiów licencjackich: 41990 USD;
- wynajem akademika: 15170 USD;
- łącznie rok studiów: 57160 USD.

Tabela 4. Koszt kształcenia w Polsce w 2014 r. w przeliczeniu na studenta

	Wariant a	Wariant b
Uczelnie publiczne	18 916	16 151
Uczelnie niepubliczne	8 668	8 214

Wariant a obejmuje koszty własne działalności eksploatacyjnej, pomoc materialną dla studentów wraz z własnym funduszem stypendialnym.

Wariant b obejmuje koszty własne działalności dydaktycznej, pomoc materialną dla studentów wraz z własnym funduszem stypendialnym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie GUS 2015, s. 208.

Koszty studiów są nieporównywalne z analogicznymi kosztami w Polsce. Tabela 4 pokazuje wysokość tych kosztów w 2014 roku w przeliczeniu na studenta (w PLN).

W Quinnipiac University działa Instytut Innowacji. Jest on prowadzony przez osobę z dużym doświadczeniem w zakładaniu przedsiębiorstw i korzystnym ich sprzedawaniu. Pracownicy Instytutu dobrze znają proces tworzenia jednostki gospodarczej i wiedzą, jak szukać finansowania ze strony inwestorów. Studenci i pracownicy mogą uzyskać konkretne porady, co trzeba zrobić, żeby przygotować profesjonalny biznesplan, przeprowadzić badania marketingowe, przygotować analizę rynku i po tych wszystkich krokach pójść do inwestorów i zaprezentować swój pomysł. Jeżeli firma otrzyma finansowanie, Instytut wspiera ją w poszczególnych etapach rozwoju.

Na studiach *Master of Business Administration* w Quinnipiac University 95% wykładowców ma doświadczenie biznesowe, zdobyte zwykle w czasie pracy dla firm, które były światowymi liderami w swoich branżach. Zajęcia są podzielone na część teoretyczną i praktyczną, z większym naciskiem na praktyczną. Na zajęcia nie przychodzi się, żeby słuchać, jak wykładowca czyta slajdy lub książkę, ale żeby na rzeczywistych przykładach analizować określony temat teoretyczny. Teorię przyswajają się głównie w domu poprzez przeczytanie rozdziału książki, do tego czasem profesor dostarcza jakiś artykuł teoretyczny i praktyczny. Egzamininy na studiach MBA to rzadkość, przez cały semestr pracuje się na ocenę końcową poprzez przygotowywanie analiz studiów przypadków, referatów, prezentacji i testów, które wykonuje się w domu w trybie online.

Zaletą Quinnipiac University jest to, że zajęcia odbywają się w małych grupach (15–30 osób) – o wiele mniejszych niż w stanowym University of Connecticut, gdzie tradycyjne wykłady są prowadzone dla 100–200 osób. Efektywność wykładów w dużych grupach (z egzaminami w końcu semestru, podobnie jak to najczęściej bywa w Polsce) jest niska. Studenci na ogół uczą się przed egzaminem – jest to świeża pamięć, z której mało zostaje po złożeniu egzaminu, a informacje znikają zgodnie z krzywą Ebbinghausa. Quinnipiac rozwija również ofertę studiów online; z roku na rok mają one coraz większe zain-

teresowanie i są doceniane w rankingach. Podsumowując, Quinnipiac to uczelnia o profilu praktycznym – miernikiem jej efektywności jest procent pracujących wśród jej absolwentów.

Różnic między uniwersytetami w Stanach Zjednoczonych i w Polsce jest dużo więcej. W oparciu o ich analizę można wyciągnąć następujące wnioski:

- 1) Pracownicy uczelni w Polsce zbyt późno osiągają samodzielność naukową. Należałoby umożliwić niezależną pracę naukową osobom, które obroniły doktorat trzy do pięciu lat temu. Dzięki temu naukowcy mogliby prowadzić niezależny program badawczy w swoich najbardziej kreatywnych latach. Odkrycia, które zostały uhonorowane Nagrodami Nobla, najczęściej były dokonywane pomiędzy 35 a 45 rokiem życia naukowców. Niewielu ludzi w Polsce ma szansę na to, by stać się niezależnym pracownikiem naukowym w tym wieku.
- 2) W Stanach Zjednoczonych studenci licencjacy i magisterscy mają co tydzień zadawane prace domowe i egzaminy w ciągu roku. W europejskim systemie egzaminy są organizowane raczej pod koniec semestru, co nie mobilizuje do systematycznego wysiłku i bieżącego przyswajania i ugruntowywania wiedzy.
- 3) Uniwersytety w Polsce nie powinny zajmować się kształceniem masowym i przyjmować wszystkich chętnych, niezależnie od ich wcześniejszych osiągnięć. Uczelnie w większym stopniu powinny też pełnić funkcje naukowe. W Caltech relacja między liczbą studentów i doktorantów wynosi 40/60.
- 4) Szczególną uwagę należy zwrócić na połączenia między gospodarką a szkolnictwem wyższym. To właśnie dzięki tym połączeniom możliwe jest lepsze kształcenie studentów, ale również przepływ osiągnięć naukowych do praktyki gospodarczej. Biura transferu technologii, które zajmują się testowaniem pomysłów, szukaniem inwestorów i motywowaniem wynalazców, funkcjonują na różne sposoby. Massachusetts Institute of Technology zarówno patentuje, szuka inwestorów, jak i daje procent dla wynalazców. Caltech nie szuka inwestorów, ale daje wyższy procent od dochodów swoim naukowcom (około 30%).
- 5) Kształcenie doktorantów w większym stopniu powinno odbywać się w związku z gospodarką (przemysłem). Doktoranci powinni mieć praktyki w przedsiębiorstwach. Jak wynika z doświadczeń autora, w Polsce (przynajmniej w naukach ekonomicznych) samo zdobycie informacji szczegółowych, poza informacjami przygotowywanymi przez GUS, jest związane z ogromnymi trudnościami. Relacje doktorantów ze światem gospodarczym powinny być o wiele ściślejsze.
- 6) Rekrutacja studentów nie powinna odbywać się wyłącznie na podstawie świadectw dojrzałości. Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych wprowadzają szereg innych zmiennych: stopnie, zdolności przywódcze i społeczne, osiągnięcia w konkursach, nietypowe projekty zrealizowane samodzielnie. Uczelnie starają się ocenić również motywację studentów i umiejętność radzenia sobie ze stresem. Te nienumeryczne zmienne są ważne dla przyszłego sukcesu studentów. W Polsce szkolnictwo wyższe nie ocenia w ten sposób kandydatów na studia.
- 7) W Polsce należy rozważyć przyjęcie programów badań naukowych dla studentów I i II stopnia. W Massachusetts Institute of Technology 70% licencjackich studentów prowadzi takie badania przynajmniej przez jeden semestr. W Polsce jest to trudne do osiągnięcia.
- 8) Należy stworzyć młodzieży w szkole średniej możliwość uczestniczenia w kursach uniwersyteckich. W Stanach Zjednoczonych to bardzo popularne; dzięki temu uczniowie (przyszli studenci) mogą realizować mniej kursów na uniwersytecie. Czasami podstawowe kursy uniwersyteckie są również prowadzone w szkole średniej (tzw. *advanced placement*). Uniwersytety uznają *advanced placement* i pozwalają studentowi, który zdał egzamin z takiego kursu, zacząć od wyższego poziomu. Tym samym zdolni studenci nie muszą się nudzić na podstawowych kursach.
- 9) Dobro, które jest powszechnie dostępne, na ogół nie jest dobrem wystarczająco cenionym. W nawiązaniu do punktu szóstego, uczelnie powinny stawiać kandydatom na studia dodatkowe wymagania. Wprowadzenie przynajmniej niewielkiej selekcji kandydatów wzmocni ich

- przygotowanie w szkole średniej i podniesie rangę studiowania i dyplomu.
- 10) Należy uelastyczyć zapisy artykułu 3 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, dotyczącego wymaganej liczby dyscyplin, w których uczelnie muszą mieć uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora. Nadmierne wymagania mogą prowadzić do atomizacji czy otwierania kierunków studiów przy niewielkiej liczbie studentów.
- 11) Stworzenie ekonomicznych warunków do rozwoju uczelni prywatnych ograniczy monopol uczelni państwowych i wyzwoli uczciwą konkurencję między uczelniami. Może to przynieść znaczne oszczędności finansowe i poprawić jakość kształcenia.
- 12) Wzrost pozycji rankingowych polskich uniwersytetów będzie możliwy między innymi dzięki włączeniu w ich struktury nauk medycznych i technicznych.

Rodziny poniżej 50 tys. USD	12
Rodziny pomiędzy 50 a 100 tys. USD	19
Rodziny pomiędzy 100 a 150 tys. USD	16
Rodziny powyżej 150 tys. USD	53
Razem	100

Blumsztajn omawia system pomocy dla studentów w Stanach Zjednoczonych i we Francji. Z opracowania wynika, że w Stanach Zjednoczonych studia są odpłatne, a pomoc materialna dla studentów jest szeroka: w roku 2001/2002 wynosiła ponad 59 miliardów dolarów. Tymczasem w Polsce w uczelniach prywatnych studenci wnoszą czesne i otrzymują znikomą pomoc materialną ze strony państwa. Tworzy to nierówności społeczne i nierówności w dostępie do edukacji. „W Polsce – pisze Anna Blumsztajn – gdzie środki na finansowanie szkolnictwa wyższego są bardzo ograniczone, a nierówności w dostępie do edukacji ogromne, niezbędne jest wydatkowanie przynajmniej części środków na szkolnictwo tak, aby były one ukierunkowane i nastawione na wyrównywanie szans” (Blumsztajn 2003, s. 18). Najlepszym rozwiązaniem służącym wyrównaniu szans edukacyjnych kandydatów na uczelniach niepublicznych jest przyznanie bonów edukacyjnych.

Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów

Jak pisze Anna Blumsztajn, „nierówności w dostępie do edukacji na różnych poziomach występują powszechnie i mimo programów wyrównywania szans prowadzonych w wielu krajach, problem ten pozostaje nierozwiązany. Nierówności w dostępie do edukacji zakłócają podstawową społeczną funkcję systemu edukacji” (Blumsztajn 2003, s. 12).

Student powinien mieć ekonomiczną wolność wyboru uczelni publicznej lub niepublicznej. Realizowaniu tej wolności powinien służyć system wyrównywania szans edukacyjnych. System ten odgrywa bardzo ważną rolę z punktu widzenia polityki społecznej i gospodarczej.

W Stanach Zjednoczonych studenci uniwersytetów prywatnych otrzymują zdecydowanie szerszą pomoc materialną niż w Polsce. Wskazuje na to przykład z Quinnipiac University. 85% studentów klasy 2020 (to znaczy tych, którzy skończą studia w 2020 r.) otrzymuje pomoc finansową. Rozkład liczby studentów pod względem rocznych dochodów na rodzinę był następujący (w procentach):

Do wyrównania szans edukacyjnych studentów mogłaby się też przyczynić współpłatność za studia dzienne w uczelniach publicznych. Wymagałoby to jednak zmiany konstytucji naszego kraju (Woźnicki 1997).

Od 1 stycznia 2004 r. studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w uczelniach bez względu na formę własności mają prawo do pomocy materialnej. Fundusze na pomoc materialną były jednak przyznawane nieproporcjonalnie do liczby studentów w uczelniach publicznych i niepublicznych. Już po wprowadzeniu tych funduszy pomocowych, uczelnie niepubliczne partycypowały w 15,9% ogólnych wydatków z tego funduszu, kształcąc ponad jedną trzecią ogólnej liczby studentów. W roku 2014 fundusz pomocy materialnej wyniósł 423 mln zł, z tego fundusz pomocy w uczelniach niepublicznych 33 mln zł (GUS 2015, s. 204–205). Oznacza to, że udział funduszu na pomoc materialną dla studentów uczelni niepaństwowych wyniósł 7,8%, pomimo tego, że uczelnie niepaństwowe kształ-

ciły w tym roku jedną czwartą ogółu studentów. Taki podział oznacza dyskryminację studentów uczelni niepublicznych. Warunkiem funkcjonowania uczelni sektora prywatnego jest bowiem wyrównanie sytuacji ekonomicznej studentów bez względu na formę własności uczelni.

W art. 95. ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym upoważniono ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do określenia warunków występowania uczelni niepublicznych o dotacje. Brzmienie tego ustępu było następujące:

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia, warunki i tryb występowania przez uczelnie niepubliczne o dotacje, o których mowa w artykule 94, oraz sposób kontroli ich wykorzystania, uwzględniając jakość kształcenia w uczelni, liczbę nauczycieli akademickich, dla których uczelnia jest podstawowym miejscem pracy, liczbę kształconych w uczelni studentów studiów stacjonarnych i uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich, zaangażowanie własnych środków w rozwój bazy materialnej uczelni oraz osiągnięcia uczelni w dotychczasowym kształceniu.

Jednak żaden z ministrów nie wydał stosownego rozporządzenia nawet pomimo pozytywnej opinii Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Sprawa została skierowana do Rzecznika Praw Obywatelskich z wnioskiem, aby zagadnienie pomocy dla uczelni niepublicznych zostało określone w ustawie, a nie w rozporządzeniu ministra. 24 kwietnia 2013 r. Rzecznik Praw Obywatelskich wysłał do Trybunału Konstytucyjnego w tej sprawie pismo nr RPO-688759-

I/12/NC. 10 grudnia 2013 r. Trybunał Konstytucyjny uznał, że zapis art. 95 ust. 1 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym jest niezgodny z art. 70 ust. 3, zdanie 3 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej („Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa”).

Ustawodawca rozwiązał to zagadnienie w taki sposób, że skreślił z ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym art. 95 ust. 1, co wyeliminowało pomoc materialną państwa dla studentów uczelni niepublicznych. Państwo nie prowadzi zatem żadnej polityki społecznej w odniesieniu do studentów uczelni niepublicznych, co szczególnie negatywnie jest oceniane przez studentów wywodzących się z małych miast i ze środowisk wiejskich, których nie stać na wyjazd do tradycyjnych ośrodków akademickich.

Przestrzenne rozmieszczenie uczelni i studentów

Powstanie uczelni niepaństwowych przyczyniło się do zmiany mapy przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce. Wiele uczelni powstało w mniejszych miastach, co zmniejszyło odległość między miejscem studiowania a miejscem zamieszkania studentów. Znaczna część studentów mogła podjąć studia bez konieczności zmiany miejsca zamieszkania i kosztownych dojazdów. Absolwenci tych uczelni częściej pozostawali w miejscowości, w której skończyli studia. Zauważył to również GUS, który w komentarzu

Tabela 5. Studenci uczelni niepaństwowych według miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Liczba studentów	W odsetkach do ogółu
Ogółem	7935	100,0
Wieś	1759	22,2
Miasta o liczbie mieszkańców:		
do 20 tys.	2483	31,3
od 20 do 50 tys.	1054	13,3
od 50 do 100 tys.	1599	20,1
powyżej 100 tys.	1040	13,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Tabela 6. Studenci uczelni niepaństwowych według miejsca zamieszkania i formy studiów

Miejsce zamieszkania	Studia			
	stacjonarne		niestacjonarne	
	Liczba studentów	W odsetkach do ogółu	Liczba studentów	W odsetkach do ogółu
Ogółem	712	100,0	4126	100,0
Wieś	198	27,8	454	11,0
Miasta o liczbie mieszkańców:				
do 20 tys.	204	28,7	1586	38,5
od 20 do 50 tys.	52	7,3	533	12,9
od 50 do 100 tys.	110	15,4	756	18,3
powyżej 100 tys.	148	20,8	797	19,3

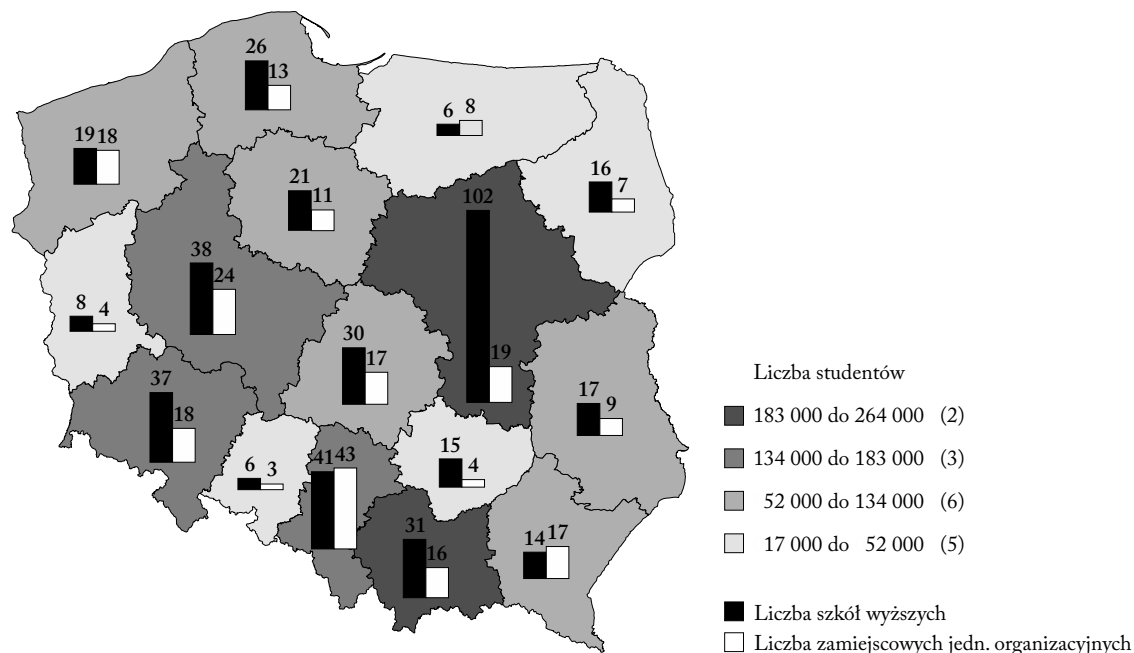
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

pisze: „Wiele uczelni niepublicznych prowadzi kształcenie wyłącznie na poziomie licencjackim. Szkoły te nierzadko mieszczą się w mniejszych ośrodkach, gdzie stanowią jedyną i tańszą niż studiowanie w mieście uniwersyteckim możliwość kształcenia się” (GUS 2015, s. 31).

W rocznikach statystycznych oraz opracowaniach „Szkoły wyższe i ich finanse” sporządzanych przez GUS nie podaje się danych na temat

miejsca zamieszkania studentów. W celu rozpoznania tego zagadnienia w roku 2010 badaniem objęto 7935 studentów uczelni niepaństwowych zlokalizowanych w miastach liczących około 50 tys., 100 tys. i ponad 300 tys. mieszkańców. Wyniki zostały zawarte w tabeli 5.

Z danych zawartych w tabeli 5 wynika, że w badanych uczelniach niepaństwowych udział studentów ze środowisk wiejskich wynosi 22,2%,



Mapa 1. Studenci i szkoły wyższe według województw w roku akademickim 2014/2015

Źródło: GUS 2015, s. 27.

a ze środowisk wiejskich i miast do 20 tys. mieszkańców aż 53,5%. Studenci z miast o liczbie powyższej 100 tysięcy mieszkańców stanowią zaledwie 13,1%.

Początkowo sądzono, że w Polsce uczelnie prywatne są dla zamożnej części społeczeństwa. Praktyka tego nie potwierdza, ponieważ kształcą się w tych uczelniach osoby mniej zamożne, ze środowisk wiejskich i małych miast. O niższej zamożności studentów uczelni niepublicznych świadczy również fakt, że studenci ci otrzymują wyższe stypendia socjalne niż studenci uczelni publicznych.

Na studiach stacjonarnych (tabela 6) jest większy odsetek studentów ze środowisk wiejskich niż na studiach niestacjonarnych. Prawie 60% studentów stacjonarnych w badanych uczelniach to studenci ze środowisk wiejskich i miast do 20 tys. mieszkańców.

O wyborze uczelni decyduje, oprócz odpłatności, wiele innych czynników, w tym koszty zakwaterowania, wyżywienia, dojazdów itp. Koszty te stanowią poważną barierę dla mieszkańców małych miast i środowisk wiejskich, powstrzymując ich przed wyjazdem do większego miasta na studia.

Zakończenie

W opracowaniu wskazano konieczność przeprowadzenia zmian w funkcjonowaniu sektora szkolnictwa wyższego w Polsce. Należy dokonać pogłębionej analizy krytycznej tego sektora na tle otoczenia, a w szczególności wykorzystując doświadczenia uniwersytetów amerykańskich (które są uniwersytetami przodującymi w świecie). Poprawa pozycji rankingowej polskich uniwersytetów może odbyć się dzięki innowacjom organizacyjnym (np. włączeniu w struktury uniwersytetów nauk medycznych i technicznych), dydaktycznym i naukowym. W dydaktyce należy doprowadzić do większej aktywności studentów na zajęciach. Uniwersytety, jeżeli chcą osiągać sukcesy, nie mogą nastawiać się na masowe kształcenie studentów. Muszą kształcić liderów i mieć znaczące osiągnięcia naukowe, z Nagrodami Nobla włącznie.

Jeśli chodzi o politykę władz państwowych wobec sektora prywatnego w szkolnictwie wyż-

szym, należy odnotować, że władze te prowadzą praktyki deprecjacyjne, co ogranicza konkurencję i jest poważnym hamulcem dla zdrowego współzawodnictwa.

Literatura:

Bialoń, L. (2001). Programy kształcenia w zakresie innowacyjności w wyższych szkołach menadżerskich. W: J. Szablowski (red.), *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce* (s. 181–186). Warszawa – Białystok: KRUN.

Blumsztajn, A. (2003). Modele wyrównywania szans edukacyjnych: Stany Zjednoczone i Francja. *Polityka Społeczna*, nr 5/6, s. 12–19.

Dahlman, C., Andersson, T. (red.) (2000). *Korea and the Knowledge-based Economy. Making the Transition*. Paris: OECD – World Bank Institute.

Drucker, P. F. (1992). *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Tłum. A. Ehrlich. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Ekonomiczne.

Dutta, S., Lanvin, B., Wunsch-Vincent, S. (red.) (2015). *The Global Innovation Index. Effective Innovation Policies for Development*. Fontainebleau, Ithaca, Geneva: Cornell University, INSEAD, WIPO.

Gołębiowski, T., Dąbrowski M., Mierzejewska B. (red.). (2005). *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Guliński, J., Zasiadły, K. (red.) (2005). *Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia*. Warszawa: PARP.

GUS (1991). *Rocznik statystyczny*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS (1992). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS (1994). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS (1996). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS (2008). *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

Kukliński, A. (red.) (2001a). *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI w.* Warszawa: KBN.

Kukliński, A. (2001b). *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku. Zarys programu badań*. W: J. Szablowski (red.), *Edukacja dla*

rozwoju innowacyjnego w Polsce. Warszawa – Białystok: KRUN.

Kukliński, A. (red.) (2003). *Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego*. Warszawa: KBN.

Miształ, B. (2000). Przedmowa. W: B. Miształ (red.). *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce*. Kraków: Universitas.

MNiSW (2009). *Założenia do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Nowaczyk, G., Kolański, M. (red.) (2004). *Marketing szkół wyższych*. Poznań: WSB.

OECD (1992). *Technology and Economy. The Key Relationship*. Paris: OECD.

OECD (2000). *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*. Tłum. S. Bijak i in. Warszawa:

Ministerstwo Gospodarki, Departament Strategii Gospodarczej.

Samsonowicz, H. (2001). Popyt na wiedzę. W: J. Szablowski (red.). *Księga 10-lecia. Uczelnie niepaństwowe w Polsce 1991–2001*. Warszawa: Perspektywy Press.

Schumpeter, J. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego*. Tłum. J. Grzywicka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Woźnicki, J. (red.) (1997). *Współodpłatność za studia dzienne*. Warszawa: ISP.

Wójcicka, M. (2002). Innowacje w szkolnictwie wyższym – warunki powodzenia. W: M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym* (s. 15–25). Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW.

Zdrada, J. (2001). Szkolnictwo wyższe u progu nowego roku akademickiego 2001/2002. W: J. Szablowski (red.), *Edukacja dla rozwoju innowacyjnego w Polsce*. Warszawa – Białystok: KRUN.

Innovation in higher education as the basis for the modernization of the sector

In higher education, innovations are all changes that can be positively evaluated from the point of view of one particular criterion: equalizing educational opportunities, the education system's impact on innovations in the economy, improvement of graduates' professional skills or their involvement in public life. As we will show in the article, the following can be considered as innovations: creation of non-public higher education establishments and vocational schools, changes in study programmes, improving teaching methods, implementing new methods of scientific research and so on.

Higher education in Poland requires reconstruction. A considerable part of the sector remains non-privatized. The number of places available for students at state-owned universities today is 3.5 times bigger than before the transformation. Students of non-public universities, who pay tuition fees, are practically deprived of all state aid. Polish universities occupy low places in international rankings, and the innovativeness of the Polish economy is among the lowest in Europe and in the European Union. This innovativeness depends on many factors, but transfer of research results from the academe to the economy as well as preparing graduates for their professional careers are among the most important ones.

The article is based on selected literature, analysis of statistical data, own research, and experience gathered e.g. while the author was the chairman of the *Conference of Presidents of Non-public Universities in the years 2000–2005*.

Keywords: Innovations, knowledge, economy, education quality, rankings, sector.