



Centrum Analiz
Klubu Jagiellońskiego

Raport

4/2017

ZAWODÓWKI: REAKTYWACJA

**ROLA WYŻSZYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH
W ROZWOJU SPOŁECZNO-GOSPODARCZYM POLSKI**



dr hab. Radosław Rybkowski
dr Marcin Kędzierski

dr hab. Radostaw Rybkowski

Ekspert CA KJ

Ekspert CA KJ ds. Szkolnictwa Wyższego, związany z Instytutem Amerykanistyki i Studiów Polonijnych UJ od początku jego istnienia. W swoich badaniach zajmuje się przenikaniem kultury i polityki w Stanach Zjednoczonych oraz Kanadzie, a przede wszystkim polityką wobec szkolnictwa wyższego (w Ameryce Północnej i Europie). Od stycznia 2016 roku członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej w zespole nauk społecznych i prawnych. Autor licznych publikacji dotyczących szkolnictwa wyższego, dwukrotny stypendysta Polish-American Fulbright Commission, a także Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Handlu Międzynarodowego Kanady.

dr Marcin Kędzierski

Ekspert, dyrektor programowy CA KJ

Ekspert ds. edukacji, doktor ekonomii. absolwent stosunków międzynarodowych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (2008) oraz studiów doktoranckich w Katedrze Gospodarki i Administracji Publicznej UEK (2013), współpracownik Instytutu Tertio Millennio (2008–2009), członek zespołu europejskiego projektu VETWORKS, poświęconego ewaluacji w dziedzinie szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego (2009–2011), od 2011 roku asystent w Katedrze Studiów Europejskich UEK, obecnie adiunkt tamże. W latach 2009–2012 członek Zarządu ds. finansowych, a w okresie 2012–2015 prezes Klubu Jagiellońskiego; pomysłodawca i redaktor naczelny portalu Visegrad Plus; specjalizuje się w analizie polityk publicznych, ze szczególnym uwzględnieniem polityki edukacyjnej, oraz w polityce zagranicznej w obszarze Europy Środkowej i Wschodniej.

Zawodówki: reaktywacja

Rola wyższych szkół zawodowych w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski

dr hab. Radosław Rybkowski
dr Marcin Kędzierski

Raport został sfinansowany ze środków
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach projektu „Dialog”.



Spis treści

Podziękowania	5
Wstęp	6
Streszczenie	8
1. Wyzwania stojące przed rynkiem pracy w krajach rozwiniętych ..	10
2. Diagnoza systemu wyższej edukacji zawodowej w Polsce	13
2.1 PWSZ w liczbach	21
3. Edukacja zawodowa – doświadczenia państw członkowskich OECD 22	
3.1 Dania	23
3.2 Holandia	25
3.3 Niemcy	26
3.4 Szwecja	28
4. Polityka UE w dziedzinie wyższego szkolnictwa zawodowego ...	29
5. Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w zakresie edukacji zawodowej PWSZ	31
5.1 Założenia konkursowe do Ustawy 2.0.	31
5.2 Projekt Konstytucji dla Nauki	32
5.3 Opinie o reformie systemu szkolnictwa wyższego w zakresie PWSZ	34
6. Rekomendacje	35
6.1 Propozycje zmian systemu wyższego szkolnictwa zawodowego ..	36
6.2 Uczelnie zawodowe a otoczenie społeczno-gospodarcze	38
Bibliografia	41
Pięć Zasad Niezależności Ekspertkiej CA KJ	43

Podziękowania

Przygotowanie raportu nie byłoby możliwe bez wsparcia wielu instytucji i osób – zarówno finansowego, jak i merytorycznego. Chcemy podziękować przede wszystkim Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, którego grant w ramach programu „Dialog” był konieczny do zapoczątkowania prowadzonych przez nas badań. Nieoceniony wpływ na powstanie raportu miał zespół badawczy, w którego skład poza autorami wchodził (w kolejności alfabetycznej): dr inż. Justyna Bugaj, Marta Ponikowska, prof. Sylwia-Sysko Romańczuk oraz prof. Artur Wołek. Dziękujemy również za wsparcie Pauli Koleśnik i Ziemowita Sochy, którzy zaangażowali się w zbieranie danych do tego opracowania. Słowa podziękowania należą się także pracownikom Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, z doc. Anną Gądek i dr Jolantą Staniendą na czele. Współpraca z nimi pozwoliła nam poznać problemy uczelni zawodowych od środka i zrozumieć ogrom wyzwań, przed którymi na co dzień stają.

Ponadto, pragniemy gorąco podziękować Panu Profesorowi Aleksandrowi Surdejowi, Ambasadorowi RP przy OECD. Dzięki jego wsparciu, pomimo niewielkiej ilości czasu, udało się zorganizować spotkanie robocze w siedzibie OECD w Paryżu z czołowymi ekspertami w dziedzinie wyższej edukacji zawodowej: Joanne Caddy, Shane Samuelson oraz Małgorzatą Kuczerą. Ponadto chcemy podziękować reprezentującej Komisję Europejską Jaannie Puukka, z którą rozmowy w czasie jej wizyt w Polsce w ramach Policy Support Facility były nieocenioną okazją, by lepiej zrozumieć rolę uczelni zawodowych w stymulowaniu rozwoju regionalnego.

Wreszcie, wdzięczność jesteśmy winni Pani Henryce Mościckiej-Dendys, Ambasador RP w Danii, dzięki której możliwe okazało się zorganizowanie wyjazdu studyjnego do Kopenhagi. W trakcie pobytu mogliśmy poznać od środka funkcjonowanie duńskiego szkolnictwa zawodowego dzięki spotkaniom z: Anthonym Sylvestrem (3F); Niną Olsen (Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier); Kariną Beg Poulsen (Dansk Arbejdsgiverforening); Kią Cecillią Sorensen (Copenhagen Capacity); Rasmussem Volfem, Martinem Flindtem Nielsenem, Valdemarem Rømerem (Erhvervsskolernes Elev-Organisation) oraz Anją Trier Wang (Dansk Industri). Tak intensywny wyjazd studyjny nie doszedłby do skutku bez wsparcia ze strony osób pracujących w Ambasadzie RP w Kopenhadze, a zwłaszcza Pań Moniki Ślusarczyk oraz Marleny Massalskiej. Dziękując wszystkim za okazaną pomoc, musimy jednocześnie zaznaczyć, że wszelkie ewentualne niedociągnięcia są wyłącznie efektem działań autorów.

Wstęp

Gospodarki państw rozwiniętych, w tym także gospodarka Polski, zaczynają wchodzić w zupełnie nową fazę rozwoju. Zmiany dotyczą wielu dziedzin, ale najpoważniejsze przeobrażenia obejmują najprawdopodobniej rynek pracy. Wynikają one z co najmniej dwóch przyczyn. Po pierwsze, obserwujemy radykalną zmianę struktury demograficznej, a co za tym idzie niekorzystne tendencje, jeśli chodzi o zmianę stosunku osób w wieku produkcyjnym wobec liczby osób w wieku nieprodukcyjnym (głównie poprodukcyjnym). Po drugie, jesteśmy świadkami rewolucji technologicznej, która skutkuje coraz większą automatyzacją, robotyzacją, a także wzrostem złożoności procesów produkcyjnych, której efektem w niedługiej przyszłości będzie stopniowe zmniejszanie się popytu na pracę w tradycyjnych zawodach. Jednocześnie już dziś popyt na pracę pojawia się w nowych branżach, w których jednak mamy do czynienia z deficytem podaży kwalifikacji ze strony pracowników.

Warto jednak pamiętać, że używane np. przez firmę ManpowerGroup określenie „niedobór talentów” może być nieco mylące. Rynek pracy nie oczekuje bowiem niezwykłych i absolutnie wyjątkowych talentów. Podstawowym problemem jest raczej brak odpowiednio przygotowanych absolwentów, którzy bez dodatkowego, kosztownego i czasochłonnego przeszkolenia mogliby od razu przystępować do pracy. Ze względu na odwrócenie się dotychczasowych trendów (miejsca produkcji przestają być przenoszone za granicę w poszukiwaniu taniej siły roboczej) deficyty te mogą okazać się szczególnie istotne. Nowoczesne technologie i nowoczesne linie technologiczne wymagają bowiem obsługi ludzi o odpowiednich kwalifikacjach. Brak kompetentnych pracowników w dłuższej perspektywie skutkuje zahamowaniem tempa wzrostu i utratą konkurencyjności państwa.

Uwzględniając zarówno problemy demograficzne, jak i nieefektywność krajowych systemów kształcenia zawodowego i ustawicznego, wiele państw europejskich próbuje poradzić sobie z trudnościami na rynku pracy poprzez imigrację. Problem polega na tym, że – w przeciwieństwie do lat powojennych, obecnie na międzynarodowym rynku poszukiwane są osoby wysoko wykwalifikowane, których liczba jest w skali globalnej niewystarczająca. Wynika to m.in. z faktu relatywnie niskiej jakości edukacji w krajach pochodzenia imigrantów.

W rezultacie kraje rozwinięte, w tym Polska, stoją w obliczu konieczności podjęcia szybkich działań, mających na celu zwiększenie aktywności zawo-

dowej (tam, gdzie to jeszcze możliwe), a przede wszystkim poprawę efektywności funkcjonowania szeroko rozumianego kształcenia przez całe życie (*lifelong learning*, LLL). Działania takie są niezbędne, ponieważ przy braku istotnego zwiększenia produktywności, zmniejszanie się odsetka osób aktywnych zawodowo będzie wpływało negatywnie na zdolność osiągnięcia wzrostu gospodarczego, a tym samym będzie skutkowało rosnącymi napięciami budżetowymi i społecznymi, które i tak po kryzysie 2008 roku odegrały już istotną rolę w destabilizacji sytuacji politycznej w USA i państwach Europy Zachodniej.

System edukacji zawodowej w Polsce nie tylko nie jest przygotowany na wyzwania przyszłości, ale z trudem radzi sobie z zaspokajaniem bieżących potrzeb rynku pracy. Wynika to z faktu, że od kilkunastu lat *de facto* nie była prowadzona polityka w zakresie edukacji zawodowej. W kręgu zainteresowań kolejnych rządów funkcjonowała bowiem niemal wyłącznie edukacja ogólnokształcąca oraz akademicka. Ponadto, szkolnictwem zawodowym nie interesowali się także przedsiębiorcy, którzy dopiero od niedawna zaczęli dostrzegać problemy związane z brakiem wykwalifikowanej kadry na rynku pracy. Niestety, nawet dziś, wobec braku realnie działającego samorządu gospodarczego, sektor prywatny nie jest w stanie podjąć odpowiednich działań na większą skalę. Wreszcie, wiele uczelni regionalnych zaczęło traktować kształcenie zawodowe jako coś stygmatyzującego i próbowało wejść w rolę centrów akademickich, często wbrew posiadanemu potencjałowi, tym samym osłabiając nierzadko unikatowy i przez to cenny potencjał rozwojowy mniejszych ośrodków. W rezultacie swoisty *academic drift*, obserwowany nie tylko w Polsce, ale także w większości państw rozwiniętych, miał negatywny wpływ na zrównoważenie terytorialne rozwoju społeczno-gospodarczego.

Wszystkie wspomniane zjawiska – zmiany demograficzne, rewolucja technologiczna czy wreszcie *academic drift*, w obliczu słabości systemu edukacji zawodowej w Polsce, spowodowanej wieloletnim brakiem zainteresowania decydentów politycznych, biznesu oraz samych uczelni, stanowią poważne bariery w osiągnięciu co najmniej dwóch głównych celów wskazanych w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju – trwałego wzrostu gospodarczego opartego na dotychczasowych i nowych przewagach oraz społecznego i terytorialnego zrównoważenia rozwoju. Oznacza to, że reforma wyższego szkolnictwa zawodowego oraz szerzej – całego systemu edukacji zawodowej, stanowić powinna jeden z priorytetów polskiego rządu, w tym zwłaszcza Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwa Rozwoju.

Streszczenie

1. Odpowiedzią na wyzwania demograficzne stojące przed krajami europejskimi jest aktywna polityka rynku pracy, której celem powinno być stworzenie systemu wspierającego i ułatwiającego nabywanie nowych kwalifikacji zawodowych osobom w różnym wieku, ze szczególnym uwzględnieniem osób powyżej 50. roku życia.
2. W polskim systemie szkolnictwa wyższego, oprócz tradycyjnych uczelni akademickich, których typowymi przykładami są uniwersytety, istnieją liczne uczelnie zawodowe, oferujące przede wszystkim studia na kierunkach o profilu praktycznym. Ich głównym celem jest nie tyle prowadzenie badań naukowych, ile przygotowywanie nowych pokoleń Polaków do podjęcia pracy zawodowej.
3. Zlikwidowanie ustrojowej odrębności Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych (PWSZ) pogłębiło zachodzące globalnie zjawisko dryfu akademickiego (*academic drift*), który sprawia, że wszystkie uczelnie (niezależnie od ich teoretycznej misji działania) pragną osiągnąć status typowego uniwersytetu, oferującego kształcenia akademickie, łączące się z większym prestiżem oraz dostępem do większej liczby grantów, i przyciągającego bardziej ambitnych studentów.
4. Podczas gdy w ostatnich latach stworzono kompleksowy system zachęt i nagród dla uczelni akademickich, zupełnie zabrakło podobnych działań skierowanych do uczelni zawodowych. W rezultacie osoby odpowiedzialne za rozwój uczelni zawodowych były raczej zainteresowane „ucieczką” do świata akademickiego niż budową wyższego szkolnictwa zawodowego z prawdziwego zdarzenia.
5. Spadająca liczba studentów nie pozostawia złudzeń – PWSZ muszą się liczyć z ogromną konkurencją ze strony uczelni akademickich, z reguły usytuowanych w dużych ośrodkach miejskich. Można zaryzykować stwierdzenie, że bez wprowadzenia radykalnych zmian wielu uczelniom zawodowym w najbliższych latach grozi zamknięcie z powodu braku kandydatów na studia.
6. Niepokojący jest fakt, że w zaproponowanej przez wicepremiera Jarosława Gowina Konstytucji dla Nauki do grona uczelni, które mogłyby oferować tzw. krótkie cykle kształcenia, zaliczono również uczelnie akademickie, w tym i uniwersytety. Jest to trudne do zaakceptowania,

choćby biorąc pod uwagę doświadczenia krajów nordyckich, które pokazuje, że krótkie cykle kształcenia mają najczęściej bezpośredni związek z pracą zawodową, są często oferowane w systemie dualnym (połączenie studiów oraz praktycznego przyuczenia do zawodu, realizowanego u pracodawcy).

7. Działania kreatorów polityki publicznej, odpowiadających za szkolnictwo wyższe, nie powinny ograniczyć się tylko do wprowadzenia zmian w zakresie regulacji ustawowych oraz sposobu finansowania uczelni. Równie ważnym narzędziem powinno być przygotowanie zakrojonej na dużą skalę kampanii informacyjnej promującej zarówno wśród kandydatów na studia, jak i interesariuszy z otoczenia społeczno-gospodarczego zalety wyższego szkolnictwa zawodowego i uświadamiającej jego znaczenie.
8. Docelowo zdecydowana większość uczelni powinna realizować misję zawodową (w różnych kierunkach), a nie akademicką. Ważnym działaniem wspierającym ten kierunek zmian mogłoby być wprowadzenie dodatkowych kryteriów publicznego finansowania uczelni zawodowych. Jednym z możliwych rozwiązań jest uzależnienie części dotacji od wysokości zarobków jej absolwentów w relacji do przeciętnego wynagrodzenia w danym regionie.
9. Należy wspomnieć, że stworzenie oferty kształcenia modułowego ma niebagatelne znaczenie także w kontekście imigracji zarobkowej i rosnącego zainteresowania krótkimi cyklami edukacyjnymi, zwłaszcza ze strony studentów z Ukrainy i Białorusi, którzy dziś w obliczu problemów z uznawaniem kwalifikacji zawodowych nabytych poza UE *de facto* zmuszeni są do uzyskiwania w Polsce kwalifikacji na poziomie 6 (licencjat).
10. Doświadczenia międzynarodowe wskazują bezsprzecznie, że efektywność uczelni zawodowych jest wprost proporcjonalnie zależna od stopnia współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Poza włączeniem przedstawicieli tego otoczenia do rad uczelni należy wprowadzić zachęty do przejmowania współodpowiedzialności za tworzenie, prowadzenie i finansowanie programów kształcenia przez przedsiębiorców, a docelowo przez samorząd gospodarczy.
11. Uwzględniając wielość podmiotów oferujących w regionach kształcenie zawodowe na poziomie policealnym (PWSZ, uczelnie prywatne, szkoły policealne), należy rozważyć wprowadzenie mechanizmów koordynacji polityki w zakresie edukacji zawodowej. Jednym z możliwych rozwiązań jest wprowadzenie instytucji Regionalnych Centrów Umiejętności (RCU), wzorowanych na duńskich i holenderskich regionalnych centrach doskonałości, które w swoich działaniach uwzględniałyby

potrzeby rozwojowe regionu.

1. Wyzwania stojące przed rynkiem pracy w krajach rozwiniętych

Liczba osób aktywnych zawodowo w państwach UE, choć na razie nieznacznie rośnie, po 2020 roku się ustabilizuje, by od połowy trzeciej dekady XXI wieku zacząć systematycznie spadać. Zmiana ta wynika wprost ze struktury demograficznej społeczeństw europejskich, które ulegają procesom starzenia się. Oczywiście proces ten będzie dotyczyć poszczególnych państw UE w różnym czasie i w różnej skali. Spadek stopy zatrudnienia już przed rokiem 2025 prognozowany jest dla Estonii, Niemiec i Rumunii, a w latach 2025–2030 do tego grona dołączą Polska i Łotwa. Jedyne w kilku krajach wskaźnik stopy zatrudnienia po 2025 roku ma nieznacznie rosnąć (ale istotnie wolniej niż w latach 2015–2025). Co warto podkreślić, jedyną grupą wiekową, w której w okresie między 2015 a 2025 rokiem wzrośnie zarówno wielkość populacji, jak i zasób siły roboczej, jest grupa w wieku 55–64 lata¹.

Warto zauważyć, że pomiędzy krajami europejskimi istnieją różnice co do wielkości wskaźnika aktywności zawodowej. W niektórych krajach nie przekracza on 70% (Belgia, Bułgaria, Chorwacja, Grecja, Malta, Polska, Rumunia i Włochy), ale są też takie, gdzie wskaźnik ten jest wyższy niż 80% (Dania, Islandia, Szwajcaria, Szwecja) lub jest bliski tej wartości (Holandia, Niemcy, Norwegia, Wielka Brytania). Co więcej, kraje różnią się też zdecydowanie, jeśli chodzi o wysokość tzw. *gender gap*. Choć w większości państw europejskich różnica pomiędzy wskaźnikiem aktywności zawodowej mężczyzn i kobiet oscyluje wokół 10 punktów procentowych (p.p.), są i takie, gdzie jest ona wyraźnie wyższa – w Grecji wynosi 15,8 p.p., w Rumunii 18,6 p.p., we Włoszech 19,6 p.p., a na Malcie – aż 26,4. Na tym tle Polska wypada nieco lepiej – różnica wynosi „zaledwie” 13,7 p.p. Choć w ostatnich 10 latach ta różnica w większości państw się zmniejszyła, nie można jednak wnioskować, że istnieje jeszcze potencjał do zwiększenia aktywności zawodowej. Wręcz przeciwnie – badania CEDEFOP wskazują, że możliwości włączania na rynek pracy kolejnych grup osób starszych są już raczej niewielkie, co wynika zarówno z uwarunkowań płynących ze struktury poszczególnych gospodarek, jak i dominujących w nich kultur, w tym roli rodziny i jej członków. Warto

1 „Future skill needs in Europe: critical labour force trends”, CEDEFOP 2016, s. 20.

dodać, że nawet jeśli w którymś z krajów pojawi się możliwość zwiększenia aktywności zawodowej, koszty działań podjętych w tym celu mogą przewyższać płynące z nich korzyści².

Mając na uwadze fakt, że z jednej strony społeczeństwa europejskie w większości zbliżają się do granic wzrostu aktywności zawodowej, a z drugiej strony nawet bardzo intensywna polityka pronatalistyczna nie jest w stanie w tak krótkim czasie zmienić negatywnych tendencji demograficznych, odpowiedzią na deficyty siły roboczej w bogatszych państwach okazało się przyjęcie imigrantów zarobkowych z nowych państw członkowskich UE. Skala tego wsparcia okazała się jednak dla rynku pracy niewystarczająca, czego najlepszym dowodem jest fakt, że rządy państw europejskich coraz częściej decydują się na przyjęcie imigrantów także spoza Europy. Sztandarowym przykładem takiej polityki są działania kanclerz Niemiec Angeli Merkel określone mianem *Willkommenskultur*. Należy bowiem podkreślić, że jej decyzja o zaproszeniu uchodźców i imigrantów, choć nie została skonsultowana nawet wewnątrz partii rządzącej, uwarunkowana była nie tylko względami moralnymi, ale także zachętami ze strony niemieckiego przemysłu, cierpiącego na braki siły roboczej.

Zasilanie europejskiego rynku pracy imigrantami spoza UE, zwłaszcza z Azji i Afryki, budzi jednak bardzo liczne kontrowersje, zwłaszcza po napływie ogromnej fali uchodźców latem i jesienią 2015 roku. Niezależnie jednak od nich, w ostatnich latach udział imigrantów na krajowych rynkach pracy wzrósł. Zjawisko to dotknęło również Polski, do której w ciągu ostatnich trzech lat, po rozpoczęciu konfliktu w Donbasie, przybyło ponad milion obywateli Ukrainy, którzy do pewnego stopnia skompensowali ubytek pracowników wynikający z emigracji postakcesyjnej. Przyjmowanie imigrantów zarobkowych nie odpowiada jednak na wiele wyzwań, stojących przed europejskim rynkiem pracy. Warto pamiętać, że imigranci spoza Europy często nie dysponują odpowiednimi kwalifikacjami, i to nawet na podstawowym poziomie – dotyczy to zwłaszcza umiejętności komunikowania się w języku kraju, do którego przybyli, która często jest przepustką do nabycia kolejnych umiejętności. Co więcej, nawet jeśli mają kwalifikacje nabyte w krajach pochodzenia, ich potwierdzenie jest trudne i niezwykle kosztowne.

Brak rąk do pracy nie jest jednak jedynym wyzwaniem stojącym przed europejskim rynkiem pracy. Drugim równie istotnym problemem są zmiany o charakterze technologicznym, które skutkują zanikaniem miejsc pracy w tradycyjnych zawodach produkcyjnych i pojawianiem się nowych sposobów nie tylko produkcji, ale i dystrybucji dóbr. Zmiany te dotkną zwłaszcza

2 *Ibidem*, s. 12.

gospodarek krajów post-transformacyjnych, które w ostatnich latach, korzystając z możliwości płynących z globalizacji, budowały swoje przewagi na niższych jednostkowych kosztach pracy. Wraz ze wzrostem tych kosztów zmniejszy się jednak zapotrzebowanie na nisko wykwalifikowanych pracowników produkcyjnych, a wzrośnie (i to nieraz zdecydowanie) popyt na pracę w sektorze coraz bardziej wyspecjalizowanych usług, co będzie się wiązało z wymaganiami od pracowników coraz wyższego poziomu kwalifikacji. Niestety, dla państw naszego regionu zmiana ta niekoniecznie wiązać się będzie ze wzrostem wynagrodzeń – wciąż usługi te nie będą stanowiły istotnej wartości dodanej w globalnych łańcuchach. W rezultacie wielu pracowników będzie mogło być zaklasyfikowanych do grupy tzw. *working poor*, określanej czasem mianem prekariatu. Będzie to dotyczyło zwłaszcza tych osób, które albo nie będą mieć wystarczająco zaawansowanych technologicznie umiejętności, albo odwrotnie – będą zbyt wysoko wykwalifikowane w tych zawodach, w których nie będzie popytu na pracę. Co gorsze, tempo zmian zachodzących w gospodarce sprawi, że skala niedostosowania podaży pracy i popytu na nią się nie zmniejszy.

Rozwiązaniem opisanych powyżej problemów jest aktywna polityka rynku pracy, której celem powinno być stworzenie systemu wspierającego i ułatwiającego nabywanie nowych kwalifikacji zawodowych osobom w różnym wieku, ze szczególnym uwzględnieniem osób powyżej 50. roku życia. Problem polega jednak na tym, że istniejące systemy edukacji zawodowej w bardzo małym stopniu są przygotowane do kształcenia dorosłych i elastycznego reagowania na zmiany zachodzące na rynku pracy. Problem ten jest szczególnie widoczny w Polsce, gdyż w ostatnich kilkunastu latach de facto nie istniała kompleksowa polityka w zakresie kształcenia zawodowego i ustawicznego na poziomie wyższym.

2. Diagnoza systemu wyższej edukacji zawodowej w Polsce

W polskim systemie szkolnictwa wyższego, oprócz tradycyjnych uczelni akademickich, których typowymi przykładami są uniwersytety, istnieją liczne uczelnie zawodowe, oferujące przede wszystkim studia na kierunkach o profilu praktycznym. Ich głównym celem jest nie tyle prowadzenie badań naukowych, ile przygotowywanie nowych pokoleń Polaków do podjęcia pracy zawodowej. Większość pobierających naukę na poziomie szkoły średniej kończy bowiem licea ogólnokształcące, które nie zapewniają swym absolwentom żadnych kwalifikacji zawodowych.

Większość działających w Polsce uczelni zawodowych to szkoły prywatne. Choć wiele przedstawionych w raporcie problemów dotyczy także tego sektora, to zasadniczo raport skupia się na możliwej i pożądanej polityce państwa wobec publicznych uczelni zawodowych. Obecnie w Polsce funkcjonują 34 państwowe wyższe szkoły zawodowe (PWSZ). Niestety trudno podać dokładną liczbę studentów tych uczelni, gdyż GUS nie traktuje tego typu jednostek jako osobnej kategorii. Na podstawie dostępnych danych z roku 2013, na PWSZ studiowało około 5% wszystkich studentów, co oznaczałoby, że obecnie jest to około 60 000 osób³.

Państwowe (albo inaczej publiczne) wyższe szkoły zawodowe (PWSZ) zostały utworzone na mocy Ustawy z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych⁴. Podczas wprowadzania nowego podziału terytorialnego kraju oraz przy okazji zmian dokonywanych w samorządności lokalnej i regionalnej w dawnych miastach wojewódzkich zostały powołane do życia uczelnie, które miały przede wszystkim odpowiadać na potrzeby regionalnych rynków pracy, kształcić i przygotowując studentów do wykonywania zawodu⁵. Dodatkowo celem działań państwowych szkół zawodowych było

3 15 lat Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w Polsce, (dostęp: <https://www.malopolska.pl/aktualnosci/samorzad/15-lat-panstwowych-wyzszych-szkol-zawodowych-w-polsce> (dostęp 25.10.2017).

4 Dz.U. z 1997 r., nr 96, poz. 590.

5 Pewnym wyjątkiem jest Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu, mająca siedzibę w mieście, w którym funkcjonuje uniwersytet. Z kolei powstała najpóźniej Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu (data utworzenia 29 sierpnia 2007) jako jedyna spośród tego typu szkół stała się filią uczelni akademickiej, ponieważ została włączona w struktury Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

także kształcenie „w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej” (art. 3.1.3). Taki jednoznaczny zapis włączał PWSZ w proces kształcenia ustawicznego oraz kształcenia dorosłych. Należy przy okazji zauważyć, że zgodnie z tekstem ustawy z 1997 roku jednym z podstawowych zadań PWSZ było także „upowszechnianie postępu technicznego, technologicznego i ekonomicznego oraz współdziałanie z innymi podmiotami w szerzeniu wiedzy, rozwoju kulturalnego, społecznego i gospodarczego macierzystego regionu” (art. 2.1).

Ta ustrojowa odrębność PWSZ, wyraźnie wskazująca ich specyficzne cele, została zniesiona w 2005 roku wraz z przyjęciem ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365). Podobnie jak w wielu krajach europejskich wprowadzono jednolity system szkolnictwa wyższego, choć w samym tekście ustawy wyraźnie wskazano, że PWSZ dotyczą nieco odmienne prawa i obowiązki. Po pierwsze – zostały zwolnione z obowiązku prowadzenia badań naukowych. Po drugie – jedynie w odniesieniu do PWSZ utrzymano obowiązek powoływania konwentu jako ciała doradczego, którego szczegółowe zadania miały być opisane w statucie uczelni.

Zlikwidowanie ustrojowej odrębności dodatkowo pogłębiło zachodzące globalnie zjawisko dryfu akademickiego (*academic drift*), który sprawia, że wszystkie uczelnie (niezależnie od ich teoretycznej misji działania) pragną osiągnąć status typowego uniwersytetu, oferującego kształcenie akademickie, łączące się z większym prestiżem oraz dostępem do większej liczby grantów, i przyciągającego bardziej ambitnych studentów⁶. Zjawisko dryfu aka-

⁶ Ilustracją dryfu akademickiego może być porównanie misji dwóch uczelni: Uniwersytetu w Rzeszowie oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, które pomimo swojej odrębności mają bardzo podobne misje działania. „Uniwersytet Rzeszowski to kulturotwórczy, przedsiębiorczy i nowoczesny ośrodek akademicki kreujący rozwój społeczno-gospodarczy oraz kształtujący kapitał intelektualny dla potrzeb współczesnej gospodarki i kultury, na bazie wysoko wykwalifikowanej kadry, nowoczesnego zaplecza naukowo-badawczego, wysokiej jakości badań, dziedzictwa kulturowego regionu i kraju, w zgodzie z fundamentalnymi wartościami, zasadami i normami postępowania utrwalonymi w tradycji uniwersyteckiej”. Oraz: „Jako instytucja publiczna Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie jest wyższą uczelnią służącą, we współpracy ze środowiskiem lokalnym, rozwojowi Tarnowa i regionu poprzez oferowanie edukacji i rozwój działalności naukowo-badawczej. Umożliwia swoim studentom zdobycie wiedzy ogólnej i zawodowej, umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, niezbędnych do podejmowania wyzwań zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości miasta, regionu, kraju i Europy. PWSZ w Tarnowie kształci w szerokim zakresie obszarów nauki obejmujących kierunki humanistyczne i ekonomiczne, matematyczno-przyrodnicze i techniczne, związane z ochroną zdrowia i kulturą fizyczną, a także artystyczne”.

Należy od razu zauważyć, że zjawisko dryfu akademickiego nie jest charakterystyczne jedynie dla Polski. Dotyka on również kraje nordyckie, w których tradycyjnie nauczanie zawodowe cieszyło się dużym zaufaniem społecznym. Omawiany w dalszej części raportu

demickiego było także wzmacniane przez różnego rodzaju wypowiedzi polityków i urzędników odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, którzy podtrzymywali przekonanie, że dla stabilnego rozwoju gospodarczo-społecznego Polski kluczowe jest prowadzenie badań naukowych na najwyższym, światowym poziomie. Jednocześnie nie wskazywano, że równie istotne jest rzetelne przygotowywanie absolwentów szkół zawodowych do podejmowania pracy. Co jednak najważniejsze, wspomniane wypowiedzi znajdowały swoje odzwierciedlenie w instrumentach polityki – podczas gdy w ostatnich latach stworzono kompleksowy system zachęt i nagród dla uczelni akademickich, zupełnie zabrakło podobnych działań skierowanych do uczelni zawodowych. W rezultacie osoby odpowiedzialne za rozwój uczelni zawodowych były raczej zainteresowane „ucieczką” do świata akademickiego niż budową wyższego szkolnictwa zawodowego z prawdziwego zdarzenia.

Dryf akademicki sprawił też, że uczelnie zawodowe często odeszły w swoich działaniach i oferowanych kierunkach kształcenia od myślenia o specyficznych potrzebach regionu. A jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest słabe funkcjonowanie konwentów. Zgodnie z przepisami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* w skład konwentu wchodzi przedstawiciele „otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni i samorządu terytorialnego – stanowiący nie mniej niż połowę składu” (art. 63.1). Jednak, jak wynika z przeprowadzonych badań, konwenty bardzo często pełnią jedynie funkcję fasadową. Przedstawiciele otoczenia społeczno-gospodarczego nierzadko wypełniają swoje obowiązki jedynie nominalnie i w niewielkim stopniu angażują się w życie uczelni, co oczywiście może wynikać z ich zaangażowania we własną pracę zawodową⁷. Na tle ogólnej słabości konwentów na szczególne uznanie zasługują pozytywne przykłady – w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie to między innymi zasługą współpracy w ramach konwentu jest rzeczywiste zaangażowanie przedsiębiorstw w tworzenie i realizowanie praktycznego programu kształcenia⁸.

Fasadowość konwentów jest jednak jedynie częścią szerszego problemu, jakim jest słaba współpraca uczelni zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Należy bowiem podkreślić, że słabość ta nie wynika wyłącznie z braku działań po stronie PWSZ. Bardzo często uczelnie nie mają

przykład Danii wskazuje, że tylko wspólne działanie władz publicznych, szkół i pracodawców może skutecznie przeciwdziałać dryfowi oraz zachęcać młode pokolenie do podejmowania studiów zawodowych, a nie akademickich.

7 K. Choińska, J. Stanienda, *Wyższe szkolnictwo zawodowe – stan i postulaty zmian*, raport przygotowany w ramach projektu „Dialog” (M.P. poz. 596) „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”.

8 PWSZ w Lesznie, *Mechanika i budowa maszyn*, <http://www.pwsz.edu.pl/index.php/pl/rekrutacja-2/oferta-studiow/mechanika-budowa-maszyn> (dostęp 23.10.2017).

odpowiedniego i odpowiedzialnego partnera w postaci samorządu gospodarczego, który mógłby podjąć współpracę z uczelniami na zasadach podobnych do krajów opisanych w studium przypadków.

Kolejne wyzwanie, z którym muszą się obecnie zmagać polskie wyższe szkoły zawodowe, jest wynikiem niezależnych od szkolnictwa wyższego przemian demograficznych. W roku akademickim 2005/06 studiowała w Polsce rekordowa liczba 1,95 miliona studentów. W ciągu zaledwie dziesięciu lat liczba ta spadła o ponad pół miliona i w roku 2015/16 wyniosła jedynie 1,4 miliona. Ze względu na postępujący niż demograficzny do 2020 roku liczba ta może spaść nawet do 1,2 miliona. Będzie to jedynie o 70 tysięcy więcej niż liczba wszystkich studentów uczęszczających w roku 2005/06 wyłącznie do publicznych uczelni akademickich! Porównanie tych dwóch wartości nie pozostawia złudzeń – PWSZ muszą się liczyć z ogromną konkurencją ze strony uczelni akademickich, z reguły usytuowanych w dużych ośrodkach miejskich. Mówiąc wprost – bez wprowadzenia radykalnych zmian wielu uczelniom zawodowym w najbliższych latach grozi zamknięcie z powodu braku chętnych.

Dryf akademicki w ten sposób dotknął również kandydatów na studia, którzy słuchając dyskusji prowadzonych w mediach, nabierają przekonania, że uczelnie zawodowe oferują edukację gorszej jakości i z zasady są przeznaczone dla studentów mniej zdolnych czy mniej pracowitych. Utrwalony tak sposób myślenia władz publicznych, studentów oraz, niestety, często także i pracodawców musiał doprowadzić do zmniejszenia atrakcyjności PWSZ jako miejsca odbywania studiów. Tym bardziej że dostępny od 2016 roku Ogólnopolski System Monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) nie pozostawia złudzeń – ukończenie publicznej uczelni zawodowej stwarza gorsze perspektywy satysfakcji ekonomicznej z wykonywanej pracy. Na przykład – na czternaście oferowanych przez PWSZ studiów na poszukiwanym obecnie kierunku informatyka, absolwenci tylko jednego z nich mogą liczyć na przeciętne zarobki, dochody pozostałych mieszczą się poniżej średniej⁹.

Opisując cały system szkolnictwa wyższego w Polsce oraz rolę, jaką odgrywa w nich szkolnictwo zawodowe, warto przytoczyć wnioski płynące z przygotowanego na zlecenie Komisji Europejskiej raportu *Poland's Higher Education and Science System. Horizon 2020 Policy Support Facility*. Autorzy

9 ELA, raport dla kierunku informatyka, studia I stopnia, <http://ela.nauka.gov.pl> (dostęp 23.10.2017). O ile przeciętne zarobki mieszczą się w granicach 2590–3860, o tyle absolwenci PWSZ w Tarnowie osiągają zarobki w wysokości 1760 zł (podczas gdy absolwenci Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych zarabiają przeciętnie 6176 zł).

tego dokumentu za jeden z kluczowych problemów polskiego systemu szkolnictwa wyższego uznali jego rozdrobnienie przy jednoczesnym braku zróżnicowania. Innymi słowy – w Polsce istnieje stosunkowo duża liczba uczelni (w tym i publicznych), ale jednocześnie główne cele ich działania są zaskakująco podobne i zbieżne¹⁰. Jest to powiązane ze wskazanym powyżej brakiem wyraźnego zróżnicowania misji (i strategii) działania polskich uczelni, co obejmuje także państwowe wyższe szkoły zawodowe. Wobec kryzysu demograficznego i zdecydowanego zróżnicowania strumieni finansowania PWSZ nie mają szans w starciu z konkurencją ze strony uczelni akademickich, tak w dążeniu do prestiżu, jak i w zdobywaniu nowych studentów. Niestety, dla wielu osób w Polsce wyraźne określenie profilu zawodowego szkoły nadal jest czymś wstydlivym, a nie powodem do dumy.

Związane to jest między innymi z brakiem pozytywnych zachęt do takiego profilowania uczelni, i to dwójakiego rodzaju. Po pierwsze – praca w PWSZ nie jest traktowana jako prestiżowa (zwłaszcza w porównaniu do zatrudnienia na uniwersytecie), przede wszystkim ze względu na brak możliwości ścieżki kariery przeznaczonych dla ambitnych pracowników, chcących poświęcić się pracy dydaktycznej, a nie badawczej. Po drugie – brak jest skutecznego systemu zachęt, które ukazywałyby utrzymanie statusu zawodowego jako rozwiązanie korzystne, a nie przejaw słabości i zatrzymanie uczelni w rozwoju. Brak odniesienia do potrzeb rynku pracy jest o tyle dziwny, że prowadzone przez pracodawców i administrację badania wyraźnie pokazują, że w Polsce rośnie zapotrzebowanie na przygotowanie nie ogólno-akademickie (oferowane najczęściej przez duże uniwersytety), lecz na przygotowanie zawodowe. I to niejednokrotnie niewymagające wieloletnich, pogłębionych studiów. Koordynowane przez Małopolski Urząd Pracy badania „Barometr zawodów” nie pozostawiają większych złudzeń: najbardziej poszukiwane stają się zawody, które wcale nie muszą być powiązane z typowymi studiami akademickimi.

Co istotne, zdecydowana większość zawodów deficytowych nie wymaga nawet pełnego cyklu kształcenia akademickiego. Przygotowanie do części z nich może być osiągnięte w ogóle z pominięciem studiów wyższych. Choć, jak wskazuje przykład Danii i Szwecji, nie można przekreślać ambicji młodego pokolenia. Stąd lepszym rozwiązaniem bywa umożliwienie zdobycia tych zawodów w ramach studiów wyższych typu VET (*Vocational Education and Training* – Edukacja i Przesposobienie Zawodowe), określanych często jako H-VET. Ograniczenie ścieżki edukacyjnej tylko do szkół zawodowych

¹⁰ European Commission, *Poland's Higher Education and Science System. Horizon 2020 Policy Support Facility*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2017, s. 17.

niższego poziomu (*secondary schools*), zniechęca bowiem uczniów zdolniejszych i ambitniejszych do podejmowania edukacji zawodowej. Polskim problemem jest także brak kształcenia modułowego, umożliwiającego dopasowanie oferty uczelni do potrzeb studenta i regionalnego rynku pracy. Ten problem dotyka zwłaszcza osób już funkcjonujących na rynku pracy ze starszych kohort wiekowych, w tym zwłaszcza dla osób powyżej 50. roku życia, które w praktyce poza Uniwersytetem Trzeciego Wieku nie mogą znaleźć w PWSZ atrakcyjnej oferty edukacyjnej.

Tabela 1. Zawody deficytowe (w układzie alfabetycznym)

Nazwa zawodu		
Cieśle i stolarze budowlani	Mechanicy pojazdów samochodowych	Pracownicy ds. finansowo-księgowych
Dekarze i blacharze budowlani	Monterzy instalacji budowlanych	Przedstawiciele handlowi
Elektromechanicy i elektromonterzy	Murarze i tynkarze	Robotnicy obróbki drewna i stolarze
Fryzjerzy	Operatorzy i mechanicy sprzętu do robót ziemnych	Samodzielni księgowi
Kierowcy autobusów	Operatorzy obrabiarek skrawających	Spawacze
Kierowcy samochodów ciężarowych i ciągników siodłowych	Opiekunowie osoby starszej lub niepełnosprawnej	Szefowie kuchni
Krawcy i pracownicy produkcji odzieży	Piekarze	Ślusarze
Kucharze	Pielęgniarki i położne	

Źródło: Barometr zawodów 2016, 15¹¹

Wskazany powyżej deficyt ma poważne konsekwencje, tym bardziej że w rezultacie odziedziczonych po poprzednim systemie wieloletnich zanie-

11 K. Antończak-Świder, A. Biernat, B. Dawid, M. Furmanek, M. Leńczuk, E. Zabrzańska, „Barometr zawodów 2016. Raport podsumowujący badanie w Polsce”, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <https://www.obserwatorium.malopolska.pl/raporty/barometr-zawodow-2016-raport-podsumowujacy-badanie-polsce/> (dostęp: 23.10.2017).

dbań w szeroko rozumianym szkolnictwie wyższym (*tertiary education* według klasyfikacji OECD; co obejmuje tak klasycznie rozumiane wykształcenie akademickie, jak i wykształcenie typu H-VET), Polska ma niski odsetek osób o wyższym wykształceniu w tradycyjnej grupie wiekowej aktywnych zawodowo (25–65). Dane zawarte w Tabeli 1 wyraźnie wskazują, że kraje takie jak Polska, Czechy czy Węgry dopiero aspirują do takiego poziomu i w miarę efektywnie do niego zmierzają.

Tabela 2. Zmiany udziału osób z wyższym wykształceniem (w tym i VET) w wybranych krajach

Kraj	Grupa wiekowa 25–65				Grupa wiekowa 25–34			
	2000	2005	2010	2012	2000	2005	2010	2012
Dania	26	34	33	35	29	40	38	40
Szwecja	30	30	34	36	34	40	39	39
Francja	23	26	29	31	35	41	43	43
Holandia	24	30	30	34	26	36	34	43
Niemcy	23	24	26	28	22	22	28	29
Polska	11	17	22	25	14	26	37	41
Czechy	11	13	17	19	11	14	23	28
Estonia	29	33	35	37	31	33	38	40
Węgry	14	17	20	22	15	20	26	30

Źródło: Education at a Glance 2014: OECD Indicators; OECD 2014

Jednocześnie, porównanie z rozwiniętymi gospodarkami europejskimi wskazuje na istotną różnicę w podejściu i sposobie działania władz publicznych w krajach naszego regionu. Jak pokazują dane zawarte w Tabeli 2, w Danii, Szwecji i w Niemczech znacząca grupa obywateli tych krajów legitymuje się wykształceniem określanym jako kształcenie H-VET krótkiego cyklu. Odsetki te wynoszą kolejno: 18,2%, 14,8% oraz 18,6%. Pewnym wyjątkiem jest tu Holandia, gdzie odsetek ten jest skrajnie niski i wynosi jedynie 2,75%, co wynika jednak z innej specyfiki holenderskiego systemu wyższego szkolnictwa zawodowego. Według danych OECD Polska czy Czechy mają ten wskaźnik zdecydowanie niższy, niższy również od średniej OECD.

Tabela 3. Procentowy udział osób mających wykształcenie H-VET krótkiego cyklu jako najwyższe, w grupie 20–45 lat

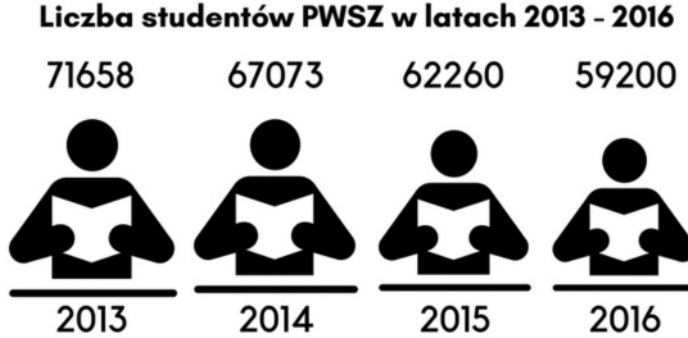
Kraj	Udział procentowy
Dania	18,2
Szwecja	14,8
Francja	11,9
Holandia	2,8
Niemcy	18,6
Polska	4,8
Czechy	3,6
Estonia	19,6

Źródło: Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD 2014

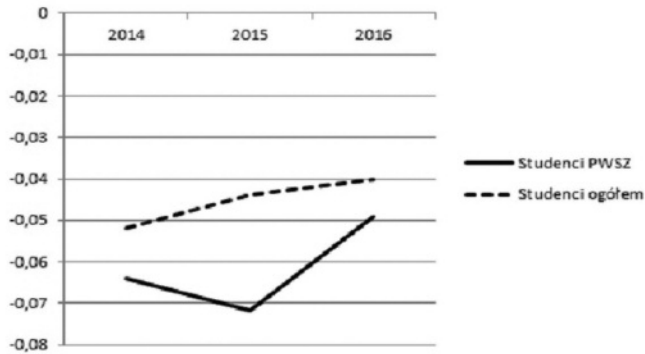
Podsumowując, do podstawowych problemów PWSZ w Polsce należą:

- odpływ studentów do uczelni akademickich (gdzie pojawiło się więcej dostępnych miejsc za sprawą niżu demograficznego);
- dryf akademicki (prowadzący do często nieświadomego konkurowania z uczelniami akademickimi i uniwersytetami w regionie);
- niski poziom kształcenia przekładający się na niskie zarobki absolwentów, co obrazują wyniki ELA;
- brak krótkich cykli kształcenia dla dorosłych, zwłaszcza dla grup wiekowych powyżej 50. roku życia (popularne Uniwersytety Trzeciego Wieku nie są edukacją typu LLL);
- lekceważenie szkolnictwa zawodowego przez decydentów politycznych (traktowanego jako opcja edukacyjna dla mniej zdolnych uczniów);
- brak perspektywicznej ścieżki kariery dla osób podejmujących pracę w PWSZ, jak również szerzej – pozytywnych bodźców dla samych uczelni zawodowych („kultura zachęt”);
- słabość współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, wynikająca zarówno z braku aktywności po stronie uczelni, jak i nieprzygotowania partnerów społecznych (np. związki zawodowe) oraz gospodarczych (np. związki pracodawców, organizacje branżowe) do takiej współpracy;
- niski poziom świadomości obywatelskiej absolwentów i ich zaangażowania w rozwiązywanie problemów regionu.

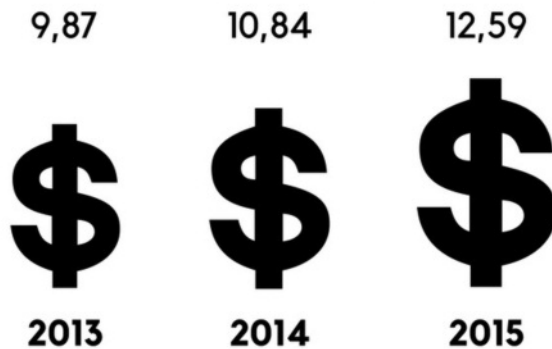
2.1 PWSZ w liczbach



Tempo spadku liczby studentów PWSZ na tle tempa spadku liczby studentów w Polsce (%)



Koszty działalności dydaktycznej/ liczba studentów PWSZ w latach 2013 - 2015 (tys PLN/studenta)



3. Edukacja zawodowa – doświadczenia państw członkowskich OECD

Problemy związane z wyższym szkolnictwem zawodowym (H-VET) nie są zjawiskiem typowym jedynie dla naszego kraju. Wieloletnie badania i prace OECD wskazują wyraźnie, że szkolnictwu zawodowemu należy poświęcić zdecydowanie więcej uwagi, by w ten sposób zadbać o stabilne perspektywy rozwoju. Już w 2014 roku Angel Gurría, Sekretarz Generalny OECD, zauważył, że dla stabilnego rozwoju państw członkowskich niezbędny jest doływ absolwentów studiów na poziomie ponadmaturalnym, legitymujących się odpowiednim przygotowaniem zawodowym¹².

OECD od wielu lat promując nowe podejście do szkolnictwa zawodowego (na wszystkich poziomach), podkreśla, że kształcenie zawodowe czy też przygotowanie kompetentnych pracowników musi być realizowane w powiązaniu z narodową strategią rozwoju umiejętności (*national skill strategy*). Stabilność rozwoju społeczno-gospodarczego, przy jednoczesnym wzmacnianiu spójności społecznej, powinna zostać powiązana z nowoczesnym podejściem do programów VET i H-VET¹³.

Doświadczenia krajów członkowskich OECD wskazują, że wyższe szkoły zawodowe muszą funkcjonować na nieco innych zasadach niż uczelnie akademickie. Na uniwersytetach, zgodnie z ich podstawową misją, kształcenie i działalność badawcza powinny skupić się na wyzwaniach współczesnej nauki, a nie na praktycznym przygotowaniu zawodowym. Warto przytoczyć konkluzje raportu *Skills Beyond School*, gdyż doskonale wskazują najważniejsze pola działania w dziedzinie H-VET:

Edukacja zawodowa i szkolenia potrzebują pewnej instytucjonalnej podstawy, która a) oferuje krótkie programy kształcenia zawodowego w grupie instytucji odrębnych od uczelni akademickich; b) tam gdzie to możliwe, wykorzystuje z powodzeniem model uniwersytetu technologicznego; c) programy nauczania zawodowego skupia w instytucjach odpowiedniej wielkości; oraz d) tworzy stabilne podstawy dla publicznego finansowania edukacji zawodowej i szkolenia, unikając wypaczeń i dbając o zapewnienie jakości nauczania.

12 OECD, *Skills Beyond School Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD 2014, s. 3.

13 OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*, OECD 2014, s. 5.

W wielu krajach ład akademicki obejmujący ponadmaturalne kształcenie zawodowe angażuje złożoną sieć agencji, będącą odbiciem podziału odpowiedzialności pomiędzy różnymi ministerstwami, stosunkowej autonomii instytucji szkolnictwa zawodowego oraz szczególnej roli prywatnych instytucji kształcenia, pracodawców i związków zawodowych. Taki zdecentralizowany system zarządzania ma zalety ze względu na swoje zróżnicowanie i innowacyjność, ale może prowadzić do konfuzji studentów i pracodawców, do duplikowania takich działań, jak tworzenie programów kształcenia, oraz do utrudniania wprowadzania zmian¹⁴.

Poniżej zaprezentowany zostanie przegląd rozwiązań przyjętych w kilku krajach europejskich, które wypracowały jedno z najbardziej efektywnych systemów wyższego szkolnictwa zawodowego. Cztery studia przypadku (Dania, Holandia, Niemcy, Szwecja) mają za zadanie wskazać kluczowe elementy takiego sprawnie działającego systemu.

3.1 Dania

Wyższe szkolnictwo zawodowe w Danii opiera się na znaczącej instytucjonalnej niezależności uczelni. W tamtejszym systemie obok tradycyjnych uczelni akademickich typu uniwersyteckiego istnieją uczelni typu *university colleges* (*Professionshøjskoler*, kolegia uniwersyteckie, będące w istocie uniwersytetami technologiczno-zawodowymi), które oferują najczęściej trzyletnie programy studiów, kończące się uzyskaniem stopnia licencjata zawodowego (*Professional Bachelor's degree*). Dla osiągnięcia tego stopnia niezbędne jest odbycie co najmniej sześciomiesięcznej (warto podkreślić, że nie semestralnej) praktyki zawodowej. Absolwenci tego rodzaju programów studiów znajdują najczęściej zatrudnienie w sektorze publicznym, bo wśród oferowanych programów nauczania są takie jak administracja, opieka społeczna czy pielęgniarstwo. Ale oprócz *university colleges* istnieje drugi typ szkół: *academies of professional higher education* (*Erhvervsakademier*, akademie zawodowe). Ukończenie tego rodzaju studiów wymaga uzyskania 90–150 punktów ECTS, odbycia co najmniej trzymiesięcznej praktyki i jest wieńczone uzyskaniem *Academy Profession degree*. Licencjat zawodowy można zdobyć po uprzednim uzyskaniu *Academy Profession degree* – należy wówczas uzyskać dodatkowo 90 punktów ECTS, co oznacza półtora roku nauki¹⁵.

¹⁴ OECD, *Skills Beyond School Synthesis Report*, op. cit., s. 14.

¹⁵ S. Field, et. al., *A Skills Beyond School. Review of Denmark*, OECD 2012, s. 11–13.

Podstawą zasadą działania akademii zawodowych, jak również decyzji o uruchomieniu nowych czy modyfikacji istniejących programów kształcenia, jest współpraca partnerów z otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni. Tak związki zawodowe, jak i pracodawcy w prowadzonych niezależnie badaniach oraz wspólnych dyskusjach próbują wskazać kompetencje/zawody kluczowe dla dalszego rozwoju gospodarczego Danii.

Głównym ciałem zarządzającym jest rada uczelni (*governing board*), która ustala strategiczne cele działania szkoły. Tak w przypadku akademii zawodowych, jak i kolegiów uniwersyteckich, w skład rady, liczącej zazwyczaj od 11 do 15 członków, wchodzi przedstawiciele władz lokalnych oraz osoby mające praktyczną wiedzę o potrzebach miejscowego rynku pracy¹⁶.

Ważną cechą duńskich akademii zawodowych jest ich otwarcie na osoby, które już podjęły pracę. Obok ustrukturyzowanego dwuletniego programu nauczania szkoły te oferują kursy i zajęcia doszkalające dla dorosłych (odpowiadające tzw. piątemu poziomowi w Polskiej Ramie Kwalifikacji, dalej 5. poziom PRK). Dzięki temu z jednej strony pełnią funkcję regionalnych centrów kształcenia ustawicznego, z drugiej zaś umożliwiają dorosłym podniesienie kwalifikacji bądź zmianę profilu zawodowego w oparciu o dobrze przygotowany i nadzorowany program nauczania. Ta równoległość systemu kształcenia zawodowego sprawia, że ponad 40% dorosłych uczestniczy corocznie w formalnym lub nieformalnym procesie doszkalania zawodowego. Statystyczny duński pracownik będzie uczestniczył w 1794 godzinach szkoleń zawodowych w czasie całej swojej kariery (co odpowiada mniej więcej trzyletniemu programowi kształcenia uczelnianego)¹⁷.

Podjmując działania na rzecz kształcenia ustawicznego oraz dbając o dostosowanie kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy, Dansk Industri (najsilniejsza organizacja pracodawców, skupiająca najważniejsze przedsiębiorstwa duńskiego przemysłu i usług) przetestowała nowy model działania pod nazwą *Centers of Excellence*. W latach 2010–2014 zorganizowano takie Centra przy czterech kolegiach uniwersyteckich. Celem ich działania było wprowadzenie wysokiej jakości krótkich cykli kształcenia (5. poziom PRK) oraz przyciągnięcie studentów poprzez zorganizowanie *Talent Camps* oraz *Innovation Camps*. Dzięki temu ewentualni kandydaci na studia zawodowe mogli przekonać się o wysokiej jakości tego rodzaju nauczania oraz o atrakcyjności perspektyw zatrudnienia i dalszego własnego rozwoju¹⁸.

16 *Ibidem*, s. 14 i 16.

17 *Ibidem*, s. 11 i 34.

18 A. Trier Wang, *Vocational Education and Training*, Dansk Industrie, prezentacja w dniu 28.09.2017.

Współpraca partnerów społecznych w Danii doprowadziła również do tego, że wszyscy podejmują wspólne działania na rzecz przyciągnięcia nowych kandydatów na studia H-VET – obowiązek ten nie spada jedynie na barki uczelni. Tym bardziej że wszyscy uczestnicy dialogu społecznego dostrzegają pogłębiające się niedobory na rynku pracy, które w 2025 roku sięgną już 70 000 osób z przygotowaniem zawodowym.

Najważniejsze w duńskim systemie wyższego szkolnictwa zawodowego są:

- ścisła współpraca partnerów społecznych i uczelni w tworzeniu misji, strategii oraz programów kształcenia;
- aktywność organizacji pracodawców w tworzeniu miejsc odbywania praktyk zawodowych;
- autonomia uczelni, wspierana działaniami rady zarządzającej;
- szeroka oferta krótkich cykli kształcenia (poziom 5), pozwalająca na nieustanne podnoszenie kwalifikacji;
- tradycja ciągłego doksztalcania.

3.2 Holandia

Holenderski system wyższego szkolnictwa zawodowego składa się z uczelni zwanych *Hoger beroepsonderwijs* (HBO). Przypadek Holandii jest ciekawy nie tylko ze względu na specyfikę rozwiązań systemowych, ale przede wszystkim bardzo wysokiej jakości polityk publicznych w tym kraju, a co za tym idzie także głębokość diagnoz dotyczących przyszłych wyzwań. Niezależnie bowiem od jakości obydwu systemów, jako państwa członkowskie UE stoimy w obliczu podobnych problemów (starzenie się społeczeństw, automatyzacja produkcji, etc.).

Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki Holandii w swoich dokumentach wskazuje, że warunkiem *sine qua non* dla zapewnienia jakości dydaktyki i badań są konsultacje między instytucjami wyższego szkolnictwa zawodowego a sektorem, w obrębie którego zawód jest nauczany. HBO skupiają się szczególnie na potrzebach kluczowych sektorów gospodarki oraz sektorach społecznych, takich jak ochrona zdrowia czy edukacja¹⁹. Co więcej, władze centralne oczekują dalszego wzmocnienia powiązań między badaniami, kształceniem a regionalnymi pracodawcami, podając jako dobre przykłady Bioscience Park w Leiden oraz High-Tech Campus w Eindhoven²⁰. Innym przy-

¹⁹ Ministry of Education, Culture and Science, „Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science”, 2011, s. 9.

²⁰ *Ibidem*, s. 54.

kładem jest program RAAK (Regional Action and Attention for Knowledge Circulation), skupiający małe i średnie przedsiębiorstwa, instytucje publiczne i instytucje HBO. W ramach tego programu odbywa się przepływ środków pochodzących z firm na tzw. *practice oriented research*.

Odrębnym przykładem współpracy z otoczeniem instytucjonalno-biznesowym są rządowe Centra Wiedzy (Centres of Expertise), otwierane dla kluczowych sektorów gospodarki. Centra zajmujące się chemią czy przemysłem samochodowym współfinansowane są przez sektor prywatny, ale funkcjonują też centra finansowane w całości ze środków publicznych (edukacja i zdrowie). HBO odgrywają w pracy tych centrów kluczową rolę. Dobrym przykładem takiego centrum jest Automotive Centre of Expertise, utworzony przez Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Fontys Hogescholen, Hogeschool Rotterdam oraz Dutch Automotive Business Community.

Na podstawie prowadzonych badań władze Holandii podejmują ciągłe starania o zmiany systemu HBO, zmierzające do:

- zwiększenia zainteresowania ofertą wyższego kształcenia zawodowego wśród uczniów szkół średnich;
- wzmocnienia roli HBO jako ważnych instytucji wspierających rozwój i wzrost gospodarczy poszczególnych regionów;
- wzmocnienia świadomości obywatelskiej absolwentów, mającej na celu wzrost ich zaangażowania w rozwiązywanie problemów społecznych i ekonomicznych regionu;
- ukierunkowania badań prowadzonych przez wyższe szkoły zawodowe na wspieranie rozwoju regionu (*practise-oriented research*);
- umiędzynarodowienie kształcenia oraz badań stosowanych.

3.3 Niemcy

Niemiecki system wyższego szkolnictwa zawodowego należy do najstarszych w świecie, został bowiem utworzony jako uzupełnienie tradycyjnego systemu akademickich studiów wyższych już na samym początku lat 70. XX wieku. Niemieckie *Fachhochschulen* nie bez powodu są uznawane za znakomite miejsce przygotowania zawodowego, opierającego się na procesie przekazywania wiedzy poprzez praktykę.

W Niemczech zastosowano zasadę wyraźnego podziału pomiędzy uczelnie akademickie i uczelnie zawodowe. W procesie rekrutacji stosowane są odmienne kryteria kwalifikacji i w uczelniach zawodowych można podjąć studia bez posiadania matury (*Abitur*), zwłaszcza po ukończeniu szkoły zawo-

dowej na poziomie średnim. Sam proces studiowania w niemieckich wyższych szkołach zawodowych powiązany jest z odbywaniem wielomiesięcznych praktyk w rzeczywistym miejscu pracy. Ukończenie studiów w *Fachhochschule* nie zamyka drogi do ewentualnego kontynuowania studiów na poziomie akademickim, ale zazwyczaj wymaga dodatkowego roku bądź nawet dwóch niezbędnych do uzyskania tytułu zawodowego magistra²¹.

Pewną cechą charakterystyczną niemieckiego systemu H-VET jest jego wewnętrzne zróżnicowanie, które wynika z federalnego ustroju Niemiec. Z tego powodu niektóre landy obok *Fachhochschulen* tworzą tzw. akademie zawodowe (np.: Bawaria, Badenia-Wirtembergia czy Saksonia), oferujące krótkie cykle edukacji zawodowej²².

Prowadzone w Niemczech badania wyraźnie wskazują, że zapotrzebowanie na absolwentów *Fachhochschulen* będzie nadal rosło, zwłaszcza na tych, którzy zdobędą tytuł magistra. Według prognoz z 2008 roku do końca bieżącej dekady to zapotrzebowanie wzrośnie o 700 tys. osób. W tej grupie pracowników istnieje też najmniejsze zagrożenie bezrobociem²³.

Tym, na co zwraca się w Niemczech coraz większą uwagę, jest otwarcie na osoby już pracujące, ale poszukujące możliwości podniesienia własnych kwalifikacji zawodowych. Proponowanym rozwiązaniem jest rozpowszechnienie krótkich cykli kształcenia, o charakterze modułowym, które pozwalają aktywnym zawodowo dorosłym na wybranie tylko tych kompetencji, które uznają za niezbędne dla własnego rozwoju, lub poszukiwanych na rynku przez pracodawców²⁴.

Najważniejsze cechy niemieckiego systemu H-VET:

- duża stabilność i relatywnie długa tradycja, która jest gwarancją renomę i źródłem atrakcyjności dla młodych pokoleń studentów;
- bardzo silne powiązanie z niższymi poziomami kształcenia zawodowego;
- rozwinięta współpraca z przemysłem i biznesem, pozwalająca na tworzenie rozbudowanego systemu praktyk zawodowych.

21 B. Kehm, *Higher Education in Germany. Developments, Problems, and Perspectives*, Bucharest: UNESCO European Center for Higher Education 1999, s. 36.

22 *Ibidem*, s. 9.

23 *Ibidem*, s. 47, 48.

24 *Ibidem*, s. 38

3.4 Szwecja

W Szwecji oprócz tradycyjnych uczelni akademickich (uniwersytety, uniwersytety technologiczne) istnieje grupa szkół określanych jako *university colleges* (*Högskolan*). Są to uczelnie nastawione na praktyczne kształcenie zawodowe. Nie mają one z założenia uprawnień do nadawania stopni naukowych oraz prowadzenia badań. Mając jednak na uwadze fakt, że uczelnie szwedzkie także podlegają wskazanemu uprzednio dryfowi akademickiemu, przyjęto w tym kraju rozwiązanie, że parlament (*Riksdag*) na wniosek rządu może nadać *university college* wyższy status²⁵. Zależność szwedzkich uczelni od rządu jest na tyle duża, że do pewnego stopnia ingeruje on w ich autonomię. Uczelnie nie mogą na przykład bez zgody rządu tworzyć własnych fundacji czy spółek celowych. To rząd formalnie mianuje wicekanclerzy i wyznacza wysokość ich uposażenia. Dzięki tej zależności państwo może szybciej i sprawniej prowadzić swoją politykę wobec wyższych szkół zawodowych²⁶.

Głównym organem każdej uczelni wyższej została uczyniona rada zarządzająca (*governing board*). Co istotne, jej przewodniczący oraz przedstawiciele interesariuszy zewnętrznych są powoływani przez rząd i muszą stanowić ponad połowę składu rady. Rząd, zwłaszcza w przypadku uczelni realizujących programy VET, dba o to, by w skład rady wchodziłi przedstawiciele lokalnego biznesu, środowiska organizacji pozarządowych, ale także przedstawiciele lokalnych władz. Wprowadzenie do rad zarządzających tych osób miało na celu jeszcze mocniejsze skierowanie uczelni na potrzeby regionu oraz przeciwdziałanie nadmiernemu skupieniu się jedynie na celach akademickich²⁷.

Szwecja z powodzeniem realizuje model wyższego szkolnictwa zawodowego nastawionego na wzmacnianie kompetencji zawodowych. We współpracy władz publicznych oraz uczelni zawodowych z otoczeniem społeczno-gospodarczym:

- rozwijane są kompetencje zawodowe potrzebne gospodarce (ważna rola badań i analiz realizowanych przez odpowiednie ministerstwa);
- uruchamianie są stosowne programy kształcenia;
- następuje właściwe wykorzystanie osiągniętych kompetencji (dzięki stałej współpracy uczelni i pracodawców).

²⁵ Swedish National Agency for Higher Education, *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden*, OECD 2006, s. 91.

²⁶ *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden. Annexes to the Report*, OECD 2006, s. 14, 15.

²⁷ Swedish National Agency for Higher Education, *OECD Thematic Review...*, s. 90; S. Marton, *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden. Research Overview*, OECD 2005, s. 5.

4. Polityka UE w dziedzinie wyższego szkolnictwa zawodowego

Ważnym elementem analizy możliwości reform wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce jest uwzględnienie kontekstu związanego z politykami UE. Polska jest bowiem członkiem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area, EHEA*), co zmusza nas między innymi do uczestnictwa w tzw. procesie bolońskim.

Najbardziej aktualne stanowisko w kwestii polityki UE wobec wyższego szkolnictwa zawodowego zostało wyartykułowane podczas odbywającej się w dniach 14–15 maja 2015 roku w Erewaniu Konferencji Ministrów Państw EHEA. Zgodnie z konkluzjami tego spotkania, to właśnie szkolnictwo wyższe powinno odgrywać kluczową rolę w procesie uznawania i walidowania kompetencji zdobytych poza formalnym systemem kształcenia. Ponadto, celem państw EHEA powinno być silniejsze uzależnienie strategii uczelni z aktualnymi, ciągle zmieniającymi się wymaganiami rynku pracy²⁸. Warto podkreślić, że ministrowie państw członkowskich doszli do wniosku, że to właśnie uczelnie jako instytucje szkolnictwa wyższego powinny odpowiadać za edukację w ramach krótkich cykli kształcenia, co odpowiada poziomowi 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji (zgodnie z Ustawą z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym systemie kwalifikacji; Dz.U. 2016, poz. 64). Konkluzja ta ma bardzo ważne konsekwencje – wbrew wcześniejszym ustaleniom podmiotem odpowiedzialnym za poziom 5. PRK powinien być minister odpowiedni do spraw szkolnictwa wyższego, co oznacza w praktyce, że kompetencje w tym zakresie traci Ministerstwo Edukacji Narodowej²⁹.

Znaczenie praktycznego, wyższego szkolnictwa zawodowego jest także podkreślane w wielu dokumentach unijnych. Raport *Science, Research and Innovation Performance of the EU* wyraźnie podkreśla, że innowacyjność

28 European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2015, s. 196–207.

29 Obecny stan prawny: Art. 7 ust. 2 Ustawy o ZSK, „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania oraz minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia, charakterystykę poziomu 5 drugiego stopnia typową dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4, ujętą w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych (...)”.

w Unii Europejskiej nie może być traktowana jedynie jako rezultat zaawansowanych badań naukowych. Równie istotne dla rozwoju całej Unii i państw członkowskich jest szkolnictwo zawodowe³⁰. Z tego powodu promowana w Unii Europejskiej struktura szkolnictwa wyższego musi ujmować wyższe szkoły zawodowe jako jego niezbywalny element³¹.

30 European Commission, *Science, Research and Innovation Performance of the EU*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2016, s. 197.

31 European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020*, Brussels: Eurydice, 2013, s. 35.

5. Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w zakresie edukacji zawodowej PWSZ

Zgodnie z zapowiedziami poczynionymi przez Jarosława Gowina już na samym początku pełnienia przez niego funkcji ministra rozpoczęty został proces reformy polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Jego początkiem było rozpoznanie konkursu na przygotowanie założeń do „Ustawy 2.0”, kulminacją zaś – Narodowy Kongres Nauki, odbywający się w dniach 19–20 września 2017 roku w Krakowie, na którym zaprezentowany został projekt nowej Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

5.1 Założenia konkursowe do Ustawy 2.0.

Wyłonione w drodze konkursu trzy zespoły (z UAM pod kierunkiem prof. Marka Kwieka, z Uniwersytetu Społeczno-Humanistycznego SWPS pod kierunkiem prof. Huberta Izdebskiego oraz z Instytutu Allerhanda pod kierunkiem dr. hab. Arkadiusza Radwana) w ograniczonym stopniu, ale odnosiły się do problematyki PWSZ.

Zespół z UAM w sposób radykalny doszedł do wniosku, że „binarny podział na uczelnie akademickie i zawodowe wyczerpał się”, wskazując między innymi na problem dryfu akademickiego, gdyż „uczelnie zawodowe starają się imitować działalność badawczą”³². Dlatego postuluje on odejście od tego podziału na rzecz bardziej odpowiadającego wyzwaniom współczesności podziału na uczelnie o profilu: badawczym, badawczo-dydaktycznym oraz dydaktycznym. Obecne PWSZ zaliczałyby się do tej ostatniej grupy, której głównym zadaniem byłoby „kształcenie studentów, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków o profilu zawodowym, biorących pod uwagę potrzeby regionalnego rynku pracy”³³. Tej zmianie nazewnictwa nie towarzyszy jednak żadne istotne usprawnienie zasad finansowania „uczelni dydaktycznych” ani wskazanie w ich gronie tych, których działania zasługują na szczególne wsparcie.

32 M. Kwiek, D. Antonowicz, J. Brdulak, M. Hulicka, T. Jędrzejewski, R. Kowalski, E. Kulczycki, K. Szadkowski, A. Szot, J. Wolszczak-Derlacz, *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 2016, s. 66, 67.

33 *Ibidem*, s. 70.

Zespół z SWPS również dostrzega problem nadmiernych ambicji PWSZ i podobnie jak zespół z UAM proponuje zniesienie dawnego podziału i stworzenie systemu opierającego się na uczelniach: badawczych, dydaktyczno-badawczych oraz dydaktycznych. Dla zabezpieczenia przed dryfem akademickim SWPS proponuje rozwiązanie radykalne: „Wyższe szkoły zawodowe nie powinny mieć możliwości uzyskania uprawnień do kształcenia na kierunkach regulowanych i akademickich, chyba że w danym zakresie prowadzą badania naukowe na odpowiednio wysokim poziomie (czego miarą jest kategoria naukowa A) lub uzyskały uprawnienie do nadawania stopnia doktora (należy podkreślić, że dalej proponuje się wprowadzenie ostrzejszych niż dotychczasowe przesłanek uzyskania uprawnienia)”³⁴. Jednocześnie, podobnie jak zespół z UAM, zespół z SWPS nie zaproponował żadnych szczególnych rozwiązań uwzględniających specyfikę uczelni dydaktycznych. Większość szczegółowych propozycji dotyczy wsparcia uczelni badawczych, by mogły konkurować w nauce światowej.

Ostatni z projektów, przygotowany przez Instytut Allerhanda, podszedł do problematyki uczelni zawodowych z większą uwagą. Między innymi dostrzegł znaczenie kształcenia na 5. poziomie Ramy Kwalifikacji: „Oprócz kształcenia na poziomie studiów I stopnia, uczelnie zawodowe powinny zagospodarować tzw. piąty poziom (*level 5 education*). Piąty poziom powinien zostać zintegrowany z systemem kształcenia zawodowego”³⁵. Utworzeniu uczelni dydaktycznych towarzyszyć powinno powstanie równoległej ścieżki kariery zawodowej (o czym pisały także wcześniejsze zespoły). W propozycji Instytutu Allerhanda wysoka jakość pracy dydaktycznej może zapewnić wysoką pozycję i stabilizację zawodową w świecie akademickim. Co równie istotne, projekt ten bardzo mocno podkreślał konieczność rzeczywistej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, nie w postaci fasadowych konwentów³⁶.

5.2 Projekt Konstytucji dla Nauki

W projekcie Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, którego powstanie kontynuuje proces rozpoczęty w 2005 roku, w ogóle nie używa się pojęcia „państwowe wyższe szkoły zawodowe”. Określenie „publiczna uczelnia

34 H. Izdebski et al., *Założenia do projektu ustawy „Ustawa 2/0 założenia systemu szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Uniwersytet SWPS 2017, s. 43.

35 *Plus Ratio quam Vis Consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0*, red. A. Radwan, Kraków: Oficyna Allerhanda 2017, s. 22.

36 *Ibidem*, s. 193 oraz 234.

zawodowa” pojawia się tylko w dwojakim kontekście: po pierwsze – w odniesieniu do składu senatu uczelni publicznej (art 31.2 – co najmniej 50% składu senatu w publicznej uczelni zawodowej muszą stanowić osoby posiadające co najmniej stopień doktora); po drugie – w zapisie o Konferencji Rektorów Publicznych Uczelni Zawodowych.

Kluczowymi artykułami dla funkcjonowania PWSZ są artykuły 13. oraz 14. W artykule 13. zawarta jest prosta i oczywista definicja uczelni publicznej („uczelnia założona przez organ państwa”), natomiast art. 14. definiuje statut uczelni zawodowej. Jest to uczelnia, która prowadzi kształcenie wyłącznie o profilu praktycznym (zawodowym właśnie). Podstawowym obszarem działania ma być prowadzenie studiów I stopnia. Uczelnia zawodowa może prowadzić też praktyczne kształcenie na studiach II stopnia oraz jednolitych magisterskich. W końcu – jedynie uczelniom zawodowym przypisano możliwość kształcenia „umożliwiającego uzyskanie kwalifikacji pełnej na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji”, co jest w pełni zgodne z Deklaracją z Erewania.

Podobnie jak to miało miejsce w ustawie z 2005 roku, uczelnie zawodowe nie są zobowiązane do prowadzenia działalności naukowej, kształcenia doktorantów oraz zapewniania osobom niepełnosprawnym możliwości prowadzenia działalności naukowej (art. 11.2.). Dodatkowo w artykule 67. zdefiniowany został profil praktyczny studiów, którym mają się charakteryzować uczelnie zawodowe. Zgodnie z definicją projektu ustawy profil praktyczny to studia, „na których ponad połowa punktów ECTS jest przypisana efektem uczenia się uzyskiwanym w ramach zajęć kształtujących umiejętności praktyczne” (art. 2.1).

Zważywszy na to, jak wiele miejsca poświęcono na regulacje dotyczące uczelni akademickich, można dojść do wniosku, że publiczne uczelnie zawodowe nadal są traktowane jako mniej istotna część polskiego systemu szkolnictwa wyższego. W odniesieniu do uczelni publicznych mamy bowiem szczegółowe regulacje dotyczące możliwości tworzenia szkół doktorskich (których z definicji nie może być w szkołach zawodowych). To do uczelni akademickich adresowany jest także cykliczny konkurs „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” (art. 381) czy dla mniejszych ośrodków – „Regionalna inicjatywa doskonałości”. Obydwa konkursy służą wzmocnieniu działalności naukowo-badawczej, z której PWSZ są zasadniczo wyłączone.

W przeciwieństwie do wielości ofert dodatkowego finansowania dla uczelni akademickich, PWSZ mają mieć dostęp do jedyne go, podstawowego źródła finansowania, uwzględniającego przede wszystkim liczbę studentów oraz wielkość kadry nauczycielskiej. Wobec zlikwidowania oceny wyróżniającej w akredytacji programowej prowadzonej przez PKA trudno byłoby wskazać racjonalne podstawy tworzenia jakiegoś rankingu uczelni zawo-

wych lepiej lub gorzej realizujących swoją misję i na tej podstawie otrzymujących różnicowane finansowanie.

5.3 Opinie o reformie systemu szkolnictwa wyższego w zakresie PWSZ

Interesującym głosem w dyskusji o przyszłości PWSZ jest publikacja przygotowana przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)³⁷. Dotyczy ona jedynie Poziomu 5., zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji, a więc poziomu, który obejmuje tak zwane krótkie cykle kształcenia po ukończeniu edukacji na poziomie szkoły średniej (w innych krajach może to być bez zaliczenia lokalnego egzaminu odpowiadającego polskiej maturze). Wnioski płynące z tej lektury są raczej pozytywne: „Generalna konkluzja tej analizy jest uspokajająca. Wprowadzenie programów 5. poziomu nie wymaga znaczących zmian – dotychczasowe systemy z łatwością mogą objąć i te programy”³⁸.

Natomiast pewnym niepokojem może napawać fakt, że do grona uczelni, które mogłyby oferować tzw. krótkie cykle kształcenia, zaliczono w tym dokumencie również uczelnie akademickie, w tym i uniwersytety. Jest to trudne do zaakceptowania, ponieważ – jak pokazują wskazane powyżej doświadczenia krajów nordyckich – krótkie cykle kształcenia mają najczęściej bezpośredni związek z pracą zawodową i są często oferowane w systemie dualnym (połączenie studiów oraz praktycznego przyuczenia do zawodu, realizowanego u pracodawcy). Wydaje się, że rozwiązanie przyjęte w projekcie Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* ograniczające tę możliwość jedynie do szkół zawodowych byłoby rozsądniejsze i odpowiadałoby międzynarodowym dobrem praktykom.

W dokumencie FRP znaleźć można jednak także słuszne postulaty, które nie znalazły się ostatecznie w projekcie *Konstytucji dla Nauki*. Mowa tu przede wszystkim o zdefiniowaniu pojęć takich jak „krótki cykl kształcenia” czy „moduł kształcenia”, które nie występują w polskim porządku prawnym, jak również o wprowadzeniu tytułu specjalisty dyplomowanego dla osób, które ukończą tzw. krótki cykl kształcenia. Warto jednak zwrócić uwagę, że zdaniem FRP krótki cykl powinien obejmować kształcenie dwuletnie, prowadzone przez uczelnie akademickie. Takie rozwiązanie nie odpowiada najlepszym międzynarodowym praktykom w tym zakresie.

37 *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*, red. E. Chmielecka, N. Kraśniewska, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich 2017.

38 *Tamże*, s. 136.

6. Rekomendacje

Przedstawiony powyżej przegląd problemów i wyzwań, przed jakimi stają współcześnie PWSZ, skłania nie tylko do refleksji, ale i do podjęcia koniecznych zmian w ramach trwającej reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Zdaniem autorów niniejszego raportu inspiracją do nich powinny być głównie doświadczenia z krajów nordyckich, niemieckojęzycznych (Niemcy, Austria, Szwajcaria) oraz Holandii – tylko współpraca z szeroko rozumianym otoczeniem społeczno-gospodarczym umożliwi osiągnięcie celów stojących współcześnie przed wyższym szkolnictwem zawodowym. Zaprezentowanie projektu Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* oraz otwarcie na dyskusję wokół *Konstytucji dla Nauki* stanowią dodatkową zachętę, aby wskazać te elementy, które w planach ministra Jarosława Gowina wymagają poprawy.

Należy jednak podkreślić, że działania twórców polityki publicznej, odpowiadających za szkolnictwo wyższe, nie powinny ograniczyć się tylko do wprowadzenia zmian w zakresie regulacji ustawowych oraz sposobu finansowania uczelni. Równie ważnym narzędziem powinno być przygotowanie zakrojonej na wielką skalę kampanii informacyjnej promującej zarówno wśród kandydatów na studia, jak i interesariuszy z otoczenia społeczno-gospodarczego zalety i znaczenie wyższego szkolnictwa zawodowego. Co jednak najistotniejsze, skala tego zadania wobec wieloletnich zapóźnień i obecnych w społeczeństwie stereotypów jest na tyle duża, że w jego wykonywanie powinny zaangażować się wszystkie podmioty administracji publicznej, mające wpływ na politykę gospodarczą, edukacyjną i rynku pracy. Szczególną rolę w tym procesie muszą odegrać Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej, które dziś odpowiadają za „sztucznie” podzieloną edukację zawodową. Z uwagi na stojące przed Polską wyzwania demograficzne i gospodarcze problematyka szkolnictwa zawodowego powinna stać się jednym z priorytetów całego rządu.

6.1 Propozycje zmian systemu wyższego szkolnictwa zawodowego

- Wskazany w projekcie *Konstytucji dla nauki* podział na uczelnie akademickie (z dodatkową podgrupą uczelni badawczych, wyłonionych w drodze konkursu) oraz zawodowe jest oczywisty, ale mało wyrazisty. W obecnej formie sprzyja on nadal akademickiemu dryfowi, który w większości państw OECD prowadzi do erozji wyższego szkolnictwa zawodowego. Bez wyraźnego, ustawowego nakazu dostosowania misji i strategii uczelni po pierwsze do ich rzeczywistych możliwości, a po drugie do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego, nadal będziemy utrzymywać kosztowny system szkolnictwa wyższego: rozdrobniony, ale jednocześnie niezróżnicowany. Docelowo zdecydowana większość uczelni powinna realizować misję zawodową (w różnych kierunkach), a nie akademicką. Ważnym działaniem wspierającym ten kierunek zmian mogłoby być wprowadzenie dodatkowych kryteriów publicznego finansowania uczelni zawodowych. Jednym z możliwych rozwiązań jest uzależnienie części dotacji od wysokości zarobków jej absolwentów w relacji do przeciętnego wynagrodzenia w danym regionie – w tym celu można wykorzystać zarówno dane pochodzące z ELA, jak również z baz Ministerstwa Finansów. Ponadto, można rozważyć wprowadzenie jakiejś formy zasady „złotówka za złotówkę”, zgodnie z którą część dotacji podstawowej będzie uzależniona od wysokości środków pozyskanych przez uczelnie od interesariuszy z otoczenia społeczno-gospodarczego.
- Powołanie nowego organu w postaci rady uczelni, w której więcej niż połowę członków muszą stanowić osoby spoza wspólnoty (czyli pracowników bądź studentów) uczelni, należy uznać za krok w dobrą stronę. Wydaje się jednak, że zwłaszcza w odniesieniu do publicznych uczelni zawodowych, należy wprowadzić jasny wymóg wybierania na członków rady uczelni osób, które reprezentują pracodawców (ze szczególnym naciskiem na lokalny/regionalny samorząd gospodarczy) oraz związki zawodowe (z zastrzeżeniem, że ma to być reprezentacja regionalna). Ich udział w pracach rady, za sprawą wprowadzenia wynagrodzenia za zasiadanie w radzie uczelni, powinien w końcu przestać być jedynie fasadowy.

- Bardzo dobrym rozwiązaniem, wzmacniającym rolę uczelni zawodowych, jest przypisanie wyłącznie im możliwości oferowania kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi Polskiej Ramy Kwalifikacji. Krótkie cykle kształcenia, pozwalające na uzyskanie niezbędnych kwalifikacji i kompetencji, są rozwiązaniem szczególnie istotnym. Cytowani po wielokroć eksperci OECD stwierdzają wyraźnie, że wyższe szkolnictwo zawodowe ma do odegrania istotną rolę, „gdyż niemal dwie trzecie przewidywanego wzrostu zatrudnienia w Unii Europejskiej będzie się zawierać w kategorii kadry technicznej i profesjonalnej, a ostatnie prognozy z USA wskazują, że do 2018 roku niemal jedna trzecia nowych miejsc pracy będzie wymagać jakiegoś kształcenia ponadmaturalnego, ale w wymiarze mniejszym niż czteroletnie studia”³⁹. Jednocześnie zgodnie z sugestią Fundacji Rektorów Polskich warto do ustawy wprowadzić definicję „krótkiego cyklu”, który jednak nie będzie oznaczać wyłącznie studiów dwuletnich, oraz „modułu kształcenia”, jak również tytuł „dyplomowanego specjalisty” dla absolwentów tego rodzaju studiów – brak tych pojęć może bowiem wprowadzić niepotrzebne zamieszanie. Należy wspomnieć, że stworzenie oferty kształcenia modułowego ma niebagatelne znaczenie także w kontekście imigracji zarobkowych i rosnącego popytu na krótkie cykle edukacyjne, zwłaszcza ze strony osób z Ukrainy i Białorusi, które dziś w obliczu problemów z uznawaniem kwalifikacji zawodowych nabytych poza UE *de facto* zmuszone są do uzyskiwania w Polsce kwalifikacji na poziomie 6 (licencjat) lub 7 (magister).
- Ponadto, ważnym elementem reformy wyższego szkolnictwa zawodowego powinno być zastąpienie lub – co najmniej wzbogacenie „kultury kontroli” (która funkcjonuje pomimo wprowadzenia ustawy deregulacyjnej) – tzw. „kulturą zachęt”. W modelu zaproponowanym w projekcie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* wiele miejsca poświęcono bowiem metodom ewaluacji, oceny jakości/doskonałości dydaktycznej czy naukowej. Zabrakło natomiast wyraźnie systemu zachęt dla uczelni dydaktycznych (czyli zawodowych) – i to zarówno dla samych instytucji, jak i ich pracowników (więcej punkt niżej). Dlatego jeśli uczelnie zawodowe mają rzeczywiście zajmować ważne miejsce w systemie szkolnictwa wyższego, w systemie tym powinny pojawić się specjalne granty i nagrody instytucjonalne dla tych jednostek, które będą realizować swoją misję dydaktyczną na najwyższym poziomie.

39 OECD, *Skills Beyond School...*, op. cit., s. 11.

- Podobnie jak w przypadku innych reform edukacyjnych, powodzenie reformy wyższego szkolnictwa zawodowego uzależnione jest od odpowiedniego przygotowania osób odpowiedzialnych za wdrożenie zmian. Pracownicy dydaktyczni uczelni zawodowych powinni dzielić się na kadre stałą oraz tzw. kadre kontraktową, zatrudnioną w przedsiębiorstwach lub innych podmiotach zewnętrznych (np. administracja samorządowa, organizacja pozarządowa, etc.). W przypadku kadry stałej warunkiem zatrudnienia powinien być docelowo certyfikat potwierdzający kwalifikacje w zakresie pedagogiki, w tym także andragogiki (co jest kluczowe z perspektywy otwarcia uczelni zawodowych na osoby już pracujące). Poza obowiązkami dydaktycznymi, pracownicy stali powinni wspierać pracowników kontraktowych (bez kwalifikacji dydaktycznych). Odpowiedzialność za ich przygotowanie metodyczne i merytoryczne powinien docelowo ponosić zinstytucjonalizowany samorząd gospodarczy. W okresie przejściowym należy zachęcać średnie i duże firmy do przygotowywania wybranych pracowników do roli kontraktowych pracowników dydaktycznych. Uczelnia powinna mieć natomiast całkowitą autonomię w zakresie definiowania warunków zatrudnienia (zwłaszcza z kadre kontraktową), wysokości pensum i systemu wynagrodzeń.

6.2 Uczelnie zawodowe a otoczenie społeczno-gospodarcze

- Doświadczenia międzynarodowe wskazują bezspornie, że efektywność uczelni zawodowych jest wprost proporcjonalnie zależna od stopnia współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Poza włączeniem przedstawicieli tego otoczenia do rad uczelni należy wprowadzić zachęty do podejmowania współodpowiedzialności za tworzenie, prowadzenie i finansowanie programów kształcenia przez przedsiębiorców, a docelowo przez samorząd gospodarczy. Zachęty te powinny dotyczyć zarówno uczelni (np. wspomniana zasada „złotówka za złotówkę”), jak i przedsiębiorców („edukacyjne” ulgi podatkowe, podobne do ulg na działalność badawczo-rozwojową; wsparcie inwestycji w B+R ze szczególnym uwzględnieniem ułatwień w zakresie nabywania dodatkowych umiejętności przez pracowników). Ponadto przedsiębiorcy, którzy zdecydują się zaangażować w organizację konkretnego pro-

- gramu kształcenia zawodowego, powinni mieć obowiązek (a w obecnej sytuacji w praktyce przywilej) zatrudnienia absolwentów tego programu. Docelowo to jednak właśnie samorząd gospodarczy oraz związki zawodowe powinny przejąć współodpowiedzialność za funkcjonowanie wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce.
- Mając jednak na uwadze *de facto* brak samorządu gospodarczego w Polsce i niską świadomość wśród przedsiębiorców korzyści wynikających z funkcjonowania efektywnego systemu szkolnictwa zawodowego, jak również słabość związków zawodowych, należy rozważyć model funkcjonowania wyższego szkolnictwa zawodowego w okresie przejściowym, tj. do 2022 roku, czyli końca obecnej perspektywy finansowej UE. W tym okresie odpowiedzialność za regionalne uczelnie zawodowe powinny przejąć władze poszczególnych województw, dysponujące m.in. środkami w ramach Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO), które już dziś realizują działania skierowane na poprawę jakości kształcenia zawodowego (np. działanie 9.4 RPO województwa podkarpackiego, działanie 10.2 RPO województwa małopolskiego, działanie 11.3 RPO województwa śląskiego, etc.). Ponadto należy rozważyć skierowanie wyłącznie do uczelni zawodowych dodatkowego strumienia finansowania w ramach działania 3.1 Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (Program Rozwoju Kompetencji), z którego dziś mogą korzystać wszystkie szkoły wyższe.
 - Pamiętając o konieczności zbudowania szerokiej grupy interesariuszy wokół wyższego szkolnictwa zawodowego, warto w tym procesie wykorzystać możliwości płynące z wdrażanych obecnie projektów wspierających rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, przewidzianych do 2022 roku, czyli końca wspomnianego okresu przejściowego, zanim współodpowiedzialność za edukację zawodową przejmą samorząd gospodarczy i związki zawodowe. Projekty te mogą bowiem pomóc wypracować zinstytucjonalizowane formy skutecznego dialogu pomiędzy organizacjami branżowymi, przedstawicielami uczelni oraz władzami regionów.
 - Uwzględniając wielość podmiotów oferujących w regionach kształcenie zawodowe na poziomie policealnym (PWSZ, uczelnie prywatne, szkoły policealne), należy rozważyć wprowadzenie mechanizmów koordynacji polityki w zakresie edukacji zawodowej. Jednym z możliwych rozwiązań jest wprowadzenie instytucji Regionalnych Centrów Umiejętności (RCU), wzorowanych na duńskich i holenderskich regionalnych centrach doskonałości, które dbałyby o potrzeby rozwojowe regionu (np. prowadzenie sprofilowanego kształcenia w kierunkach

powiązanych z Regionalnymi Inteligentnymi Specjalizacjami). Zadaniem RCU, wybieranych w drodze konkursu na wykonanie w okresie czteroletnim zadania zleconego przez urzędy marszałkowskie, byłoby nie tylko prowadzenie kształcenia, ale także tworzenie swego rodzaju platformy edukacyjnej (zarówno w wymiarze rzeczywistym – np. poprzez udostępnianie sal dydaktycznych, jak i wirtualnym – np. poprzez udostępnianie serwerów czy doradztwo w zakresie e-learningu i tworzenia tzw. Massive Open Online Courses). Ponadto, do obowiązków RCU mogłoby należeć (w ściśle określonym stopniu) uznawanie i potwierdzanie nabytych kwalifikacji – wydaje się bowiem zasadne przeniesienie tej kompetencji na niższy szczebel (obecnie podmiotem właściwym do prowadzenia tego zadania jest Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Warto dodać, że ze względu na potencjał infrastrukturalny naturalnymi zarządcami RCU w wielu województwach są PWSZ, posiadające już niezbędną infrastrukturę dydaktyczną, choć procedura wyboru takich zarządców powinna być otwarta na konkurencję ze strony prywatnych instytucji edukacyjnych. Ważnym kryterium oceny konkursowej powinna być udokumentowana zdolność współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Liczba RCU w województwie powinna być uzależniona od regionalnych potrzeb (adekwatnie do liczby podregionów, tzw. NUTS 3).

- Dostrzegając niską świadomość obywatelską absolwentów uczelni i brak ich zaangażowania w rozwiązywanie problemów lokalnych/regionalnych, jak również sygnalizowany przez pracodawców brak umiejętności miękkich, na wzór doświadczeń europejskich i amerykańskich należy wyraźniej wprowadzić do kształcenia elementy formowania kompetencji społecznych (*character education*) w duchu odpowiedzialności za wspólnotę regionalną oraz zgodnie z wdrażanym w Polsce Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji (w Polskiej Ramie Kwalifikacji efekty uczenia się opisano w trzech kategoriach, wśród których znajdują się m.in. kompetencje społeczne).
- Warto zwrócić uwagę, że liczne postulaty wskazane w niniejszym raporcie, dotyczące współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym (biznes, samorząd regionalny), można osiągnąć między innymi poprzez wdrożenie do 2022 roku europejskich projektów wspierających rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Zwłaszcza że PWSZ mogą wnioskować do Ministra Edukacji Narodowej o status Podmiotu zewnętrznego, odpowiedzialnego za zapewnianie jakości w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji⁴⁰.

40 <https://www.kwalifikacje.gov.pl/pzzj>; <https://www.kwalifikacje.gov.pl/lista-pzzj>

Bibliografia

- 15 lat Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w Polsce, <https://www.malopolska.pl/aktualnosci/samorzad/15-lat-panstwowych-wyzszych-szkol-zawodowych-w-polsce> (dostęp: 21.10.2017).
- Antończak-Świder, K., Biernat, A., Dawid, B., Furmanek, M., Leńczuk, M., Zabrzańska, E., „Barometr zawodów 2016. Raport podsumowujący badanie w Polsce”, Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, <https://www.obserwatorium.malopolska.pl/raporty/barometr-zawodow-2016-raport-podsumowujacy-badanie-polsce/> (dostęp: 23.10.2017).
- Chmielecka, E., Kraśniewska, N. (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*, red. E. Chmielecka, N. Kraśniewska, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich 2017.
- Choińska, K., Stanienda, J., *Wyższe szkolnictwo zawodowe – stan i postulaty zmian*, raport przygotowany w ramach projektu „Dialog” (M.P. poz. 596) „Przyszłość wyższego szkolnictwa zawodowego”.
- European Commission, *Poland’s Higher Education and Science System. Horizon 2020 Policy Support Facility*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2017.
- European Commission, *Science, Research and Innovation Performance of the EU*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2016.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Education and Training in Europe 2020*, Brussels: Eurydice 2013.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process. Implementation Report*, Luxembourg: Publication Office of the European Union 2015.
- Field, S. et. al., *A Skills Beyond School. Review of Denmark*, OECD 2012.
- Future skill needs in Europe: critical labour force trends*, CEDEFOP 2016.
- Izdębski, H. et al., *Założenia do projektu ustawy „Ustawa 2/0 założenia systemu szkolnictwa wyższego*, Warszawa: Uniwersytet SWPS 2017.
- Kehm, B., *Higher Education in Germany. Developments, Problems, and Perspectives*, Bucharest: UNESCO European Center for Higher Education 1999.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 2016.

- Marton, S., *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden. Research Overview*, OECD 2005.
- Ministry of Education, Culture and Science, „Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science”, The Hague 2011.
- OECD, *Skills Beyond School Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD 2014.
- OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*, OECD 2014.
- OECD, *Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden. Annexes to the Report*, OECD 2006.
- PWSZ w Lesznie, *Mechanika i budowa maszyn*, <http://www.pwsz.edu.pl/index.php/pl/rekrutacja-2/oferta-studiow/mechanika-budowa-maszyn> (dostęp 23.10.2017).
- Radwan, A. (red.), *Plus Ratio quam Vis Consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0*, Kraków: Oficyna Allerhanda 2017.
- Swedish National Agency for Higher Education, *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Sweden*, OECD 2006.

Pięć Zasad Niezależności Eksperckiej Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego

1. Misyjność

Klub Jagielloński, w tym Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego, prowadzi działalność na rzecz zmiany prawa poprzez uczestnictwo w konsultacjach publicznych, udział w posiedzeniach komisji Sejmu i Senatu, kierowanie petycji do organów władzy publicznej oraz udział w innych formach konsultowania rozwiązań prawnych organizowanych przez instytucje publiczne, polityków i organizacje obywatelskie. Działalność ta ma charakter misyjny, jest prowadzona zgodnie z zasadą prymatu dobra wspólnego i finansowana ze środków własnych stowarzyszenia. Zdecydowana większość publikowanych przez nas materiałów ma charakter misyjny. Każdorazowo, jeżeli materiał powstał we współpracy z partnerem zewnętrznym lub został sfinansowany ze środków innych niż środki własne Klubu Jagiellońskiego, jest to wyraźnie zaznaczone w jego treści.

2. Niezależność

Warunkiem podjęcia współpracy doradczej z podmiotami rynkowymi jest zagwarantowana w umowie pomiędzy stronami niezależność badawcza. Nie dopuszczamy sytuacji, w której publikujemy materiał lub opracowujemy analizę pod tezy opracowane „na zewnątrz”.

3. Przejrzystość

Warunkiem podjęcia współpracy doradczej z podmiotami rynkowymi jest zagwarantowanie w umowie pomiędzy stronami pełnej transparentności zasad współpracy. Opracowany we współpracy z zewnętrznym partnerem materiał oznaczony jest na stronie tytułowej nazwą i logiem partnera. Informacja o partnerstwie zawarta jest również w ewentualnych materiałach dla mediów.

4. Samoograniczenie

Podjęcie przez stowarzyszenie lub należącą do niego spółkę współpracy z podmiotami rynkowymi w zakresie opracowania analiz, ekspertyz, raportów czy projektów aktów prawnych wyklucza dalsze zaangażowanie Klubu Jagiellońskiego w proces stanowienia prawa w obszarze bezpośrednio zwią-

zanym z tematem współpracy na co najmniej 12 miesięcy od publikacji materiału powstałego w partnerstwie. Eksperti CA KJ, którzy uczestniczą w procesie stanowienia prawa, a za pośrednictwem CA lub indywidualnie wykonywali zlecenia na zamówienie podmiotów rynkowych, zobowiązani są do uprzedniego, każdorazowego i publicznego przedstawienia tej informacji (np. w stanowisku wysyłanym w ramach konsultacji publicznych lub w informacji do władz odpowiedniej komisji parlamentarnej).

5. Odpowiedzialność

W ramach współpracy z partnerami rynkowymi CA KJ nie pośredniczy w kontaktach pomiędzy ich przedstawicielami a politykami i urzędnikami. Do udziału w spotkaniach promocyjnych i dyskusyjnych wokół materiałów powstałych w partnerstwie z podmiotami rynkowymi, a zawierających rekomendacje legislacyjne, CA KJ nie zaprasza imiennie zawodowych polityków ani urzędników. Klub Jagielloński, w ramach działalności statutowej, organizuje różnego rodzaju debaty, spotkania i seminaria z udziałem przedstawicieli różnych dziedzin życia publicznego, w tym osób ze świata biznesu i polityki. Spotkania tego rodzaju, gdy dotyczą zagadnień regulacyjnych i pokrewnych, zawsze mają charakter misyjny i finansowane są wyłącznie ze środków własnych stowarzyszenia.



Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego

Misją Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego jest stworzenie programu na rzecz podmiotowości Polaków. Wierzymy, że skuteczne, sprawne i dobre państwo stworzyć mogą tylko obywatele, którzy dzięki zorganizowanej wspólnocie są w stanie osiągać swoje zbiorowe i indywidualne cele.

Nasza działalność angażuje jednak nie tylko czas, ale także środki finansowe, których rozmiar rośnie wprost proporcjonalnie do liczby inicjatyw, które podejmujemy. Jeśli podzielasz nasze cele i dostrzegasz tak jak my potrzebę budowy podmiotowości Polski i Polaków, zachęcamy Cię do wsparcia Centrum Analiz darowizną pieniężną, której wysokość możesz określić sam.

Klub Jagielloński

Nr konta: 47 1020 2892 0000 5102 0582 9454 (PKO BP S.A.)

Tytuł: Darowizna na cele statutowe: CA KJ

1% na rozwój Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego

nr KRS: 0000128315 Cel szczegółowy: CA KJ

Raport ekspertów Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego
Październik 2017

Autorzy: dr hab. Radosław Rybkowski, dr Marcin Kędzierski
Współpraca: Paula Koleśnik, Marta Ponikowska, Ziemowit Socha

Korekta: Magdalena Kędzierska-Zaporowska

Skład: Rafał Siwik

Okładka: Magdalena Karpińska

Zapraszamy na naszą stronę internetową: www.cakj.pl