

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/20/2002

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Zasoby dla nauki

Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Stefan **Amsterdamski**
Ireneusz **Biatecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemba**

Redaguje zespół

Ireneusz **Biatecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Julita **Jabłocka**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. (0-22) 826-07-46

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2002

HORIZON

28153

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/20/2002, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

ZASOBY DLA NAUKI A SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY

Janusz **Goćkowski**, Ewa **Kopczyńska**, Nauki społeczne a pluralizm cywilizacyjny świata **7**

Andrzej **Ziabicki**, Komunikacja globalna w czasach internetu
– dostosowanie (do) języków narodowych **22**

Barbara **Stefaniak**, Czasopisma zagraniczne (tradycyjne i elektroniczne) w polskich
bibliotekach naukowych **34**

Marek **Ratajczak**, Studia doktoranckie jako element kształcenia ustawicznego w obszarze
nauk ekonomicznych **45**

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Aktywność naukowa doktorantów
– komunikat z badań **54**

Paweł B. **Sztabiński**, Badanie absolwentów studiów doktoranckich
– problemy warsztatowe i wstępne hipotezy **77**

Sławomir **Wiankowski**, Przekształcenia własnościowe i strukturalne
jednostek badawczo-rozwojowych w Polsce (część I) **91**

MISJA I STRATEGIA SZKOŁY WYŻSZEJ

Marijk C. **van der Wende**, Don F. **Westerheijden**, Międzynarodowe aspekty
zapewniania jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem
szkolnictwa wyższego w Europie **112**

Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**, Problemy finansowania strategii rozwoju
szkolnictwa wyższego 130

Arnold **Pabian**, Promocja szkoły wyższej 138

Kronika 145

Summaries 149

Informacje o autorach 153

449828 II / 2002

BIBL. UAM

2002 EO 1723

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/20/2002, semi-annual, Warsaw

From the Editor 5

SCIENTIFIC RESOURCES AND THE KNOWLEDGE SOCIETY

Janusz **Goćkowski**, Ewa **Kopczyńska**, Social Sciences and World Social Pluralism 7

Andrzej **Ziabicki**, Global Communications in the Internet Age
– Adaptation of/to National Languages 22

Barbara M. **Stefaniak**, Foreign Periodicals (Traditional and Electronic) inside Polish
Scientific Libraries 34

Marek **Ratajczak**, Doctors' Degree Courses as an Element of Substantive Education
in the Economic Sciences 45

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, The Academic Activity of Graduate (Doctorate) Students
– Communique of Survey 54

Paweł B. **Sztabiński**, Surveys into the Holders of Doctorates
– Practical Problems and Preliminary Hypotheses 77

Stawomir **Wiankowski**, Ownership and Structural Changes of Research and Development
Establishments in Poland (Part I) 91

THE MISSION AND STRATEGY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Marijk C. **van der Wende**, Don F. **Westerheijden**, International Aspects of Ensuring
a High Quality of Education, with Particular Regard to Higher Education in Europe 112

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler, Problems with Financing the Development Strategy
of Higher Education **130**

Arnold Pabian, Promotion of Higher Education Institutions **138**

Chronicle 145

Summaries 149

Information about the Authors 153

Od Redakcji Tematyka numeru, który oddajemy do rąk Czytelników, jest ukierunkowana głównie na tworzenie i wykorzystanie zasobów dla nauki. Podstawowy zasób stanowią kadry badawcze, im też poświęcono najwięcej uwagi.

Problematyka zasobów kadrowych w nauce stanowi jeden z podstawowych kierunków badawczych Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (ekspertyza i publikacja *Mobilność pracowników naukowo-badawczych w Polsce*, 1998; grant Komitetu Badań Naukowych i publikacja *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju*, 2001; konferencja na temat *Uwarunkowania kariery naukowej w Polsce*, 2001; artykuły w numerach 1/15/2000 i 1/17/2001).

Podjęmowane są głównie takie aspekty zasobów kadr badawczych w Polsce jak: niekorzystna struktura instytucjonalna – zmniejszanie się udziału badaczy pracujących na rzecz gospodarki narodowej i rozwoju technologicznego, niekorzystna struktura wiekowa pracowników naukowo-badawczych i możliwości zapobiegania tendencji odchodzenia od kariery naukowej ludzi młodych (w tym warunki finansowania nauki i naukowców), misja i skuteczność studiów doktoranckich. W latach 1990–2000 liczba doktorantów wzrosła ponaddziesięciokrotnie i wzrasta nadal, a liczba nadanych stopni doktora zwiększyła się dwukrotnie. Nasuwające się pytanie o skuteczność studiów doktoranckich należy poprzeździć sformułowaniem podstawowych celów i funkcji studiów doktoranckich, które niegdyś stanowiły pierwszy etap kariery naukowej, a obecnie przekształcają się w Polsce (podobnie jak w krajach Europy Zachodniej) w trzeci stopień kształcenia. Odpowiedzi na te niezwykle ważne pytania próbowaliśmy udzielić w wymienionych wyżej publikacjach, a w niniejszym numerze podejmują ten wątek: Marek Ratajczak (na podstawie obserwacji przebiegu studiów doktoranckich), Ewa Świerzbowska-Kowalik (na podstawie ogólnopolskich badań ankietowych doktorantów II roku studiów) i Paweł S. Sztabiński (na podstawie badania pilotażowego).

Sławomir Wiankowski informuje o stanie i formach przekształceń własnościowych oraz strukturalnych jednostek badawczo-rozwojowych. Wprowadzanie tych zmian może mieć istotny wpływ na strukturę kadr badawczych. Jest to pierwsza część interesującego tematu (część drugą opublikujemy w następnym numerze).

Niezwykle istotny element zasobów dla nauki stanowią zasoby informacji naukowej. Ich wielkość oraz sposób wykorzystania decydują o efektywności całego systemu nauki oraz działaniach poszczególnych instytucji i zespołów. Wątki te znajdują się w artykule Barbary Stefaniak na temat zasobów czasopism zagranicznych i możliwości ich wykorzystania oraz w artykule Andrzeja Ziabickiego poświęconym możliwościom wykorzystania komunikacji multimedialnej do przekazywania informacji naukowej. Po raz pierwszy na naszych łamach analizowany jest wątek porządkowania katalogów i baz danych według normy ISO w ramach dążenia do ujednoczenia narodowych systemów porządkowania.

W numerze kontynuujemy też temat misji i strategii szkoły wyższej, m.in. w artykule Marijk C. van der Wende i Dona F. Westerheijdena dotyczącym międzynarodowego kontekstu jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Autorzy podejmują próbę odpowiedzi na pytania, w jaki sposób globalizacja znajduje wyraz w umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego, a to z kolei – w procesach zapewnienia standardów edukacyjnych. W tej części znajdują się ponadto dwa artykuły o charakterze dyskusyjnym: Małgorzata Dąbrowa-Szeffler odnosi się do sposobu uwzględnienia w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2010 roku*, sformułowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, kwe-

stii finansowania szkolnictwa wyższego, a Arnold Pabian proponuje różne formy promocji szkoły wyższej z wykorzystaniem znanych z teorii zarządzania instrumentów oddziaływania na rynek.

Całość numeru spina umieszczony na początku artykuł Janusza Goćkowskiego i Ewy Kopczyńskiej *Nauki społeczne a pluralizm cywilizacyjny świata*. Traktuje on bowiem o zależnościach między wiedzą naukową a systemem wartości, o opozycji metafizyka–sceptycyzm, o kulturotwórczych funkcjach nauki, a także o uprawianiu polityki naukowej oraz o potrzebie upowszechniania wiedzy naukoznawczej.

Zakładamy, że w następnym numerze będzie dominowała tematyka szkolnictwa wyższego w różnych aspektach, gdyż tematem kierunkowym są kontrowersje i problemy związane z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego w Polsce. Zachęcamy Szanownych Czytelników do przysyłania publikacji z dziedziny szkolnictwa wyższego. Celowe wydaje się kontynuowanie dyskusji nad misją studiów doktoranckich w obecnych uwarunkowaniach funkcjonowania nauki.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler

ZASOBY DLA NAUKI A SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY

Janusz **Goćkowski**, Ewa **Kopczyńska** Nauki społeczne a pluralizm cywilizacyjny świata

Część pierwsza artykułu poświęcona jest zagadnieniu osobliwości poznania naukowego w aspekcie perspektywy antropologicznej, czyli z uwzględnieniem tego, że świat międzyludzki wypełniony jest wielością rozmaitych (częściej niżby życzyli sobie humaniści-universalisci), wzajem alternatywnych łańcuchów aksjologicznych.

W części drugiej mowa jest o „skłonnościach” uczonych (rzeczników i szermierzy „odczarowywania świata”) do ukształtowania (w skali globalnej) myślenia i działania ludzi w sposób odpowiadający regułom naukowego oglądu i obrazowania rzeczywistości.

LOGIK:

Logika nie ma granic! [...]

To nie byłoby sprawiedliwe.

Czyli nie byłoby logiczne. [...]

Bo sprawiedliwość to logika.

Eugène Ionesco: *Nosorożec*

Wprowadzenie

Tekst nasz składa się z dwóch części. Autorką części pierwszej jest Ewa Kopczyńska, a część drugą napisał Janusz Goćkowski. Jest to jednak nasz wspólny artykuł. Jego treść została wzajemnie uzgodniona przez oboje autorów. Pomysł wspólnego autorstwa pojawił się po konferencji *Problemy cywilizacyjne współczesności*, na której oboje wystąpiliśmy na sesji II *Nauka a pluralizm cywilizacyjny*. Uznaliśmy, iż nasze poglądy są sobie na tyle bliskie, a nasze zainteresowania poznawcze łączą się na tyle, iż najzupełniej zasadne będzie połączenie naszych dyskursów w jednym tekście.

Część pierwsza poświęcona jest zagadnieniu osobliwości poznania naukowego w aspekcie perspektywy antropologicznej, czyli z uwzględnieniem tego, że świat międzyludzki wypełniony

jest wielością rozmaitych (częściej niżby życzyli sobie humaniści-uniwersaliści), wzajem alternatywnych łańcuchów aksjologicznych.

W części drugiej mowa jest o „skłonnościach” uczonych (rzeczników i szermierzy „odczarowywania świata”) do ukształtowania (w skali globalnej) myślenia i działania ludzi na sposób odpowiadający regułom naukowego oglądu i obrazowania rzeczywistości.

Rzec można, iż nasz artykuł poświęcony jest stałej „skłonności” uczonych do pojmowania zstającego świata jako stanu, na który przystać nie można, gdyż nieodzowna jest *Instauratio Magna*. Znaczy to, iż uczeni występują chętnie w roli badaczy świata i projektantów utopii dla tego świata.

Część I. Poznanie naukowe a wartości kulturowe – w perspektywie antropologicznej

*To, co nazywamy duchem naukowym, jest postawą kulturalną,
związaną swoiście z cywilizacją zachodnią i jej hierarchią wartości.
Mamy prawo głosić idee tolerancji i krytycyzmu,
nie wolno nam jednak utrzymywać, że są to idee „neutralne”,
mianowicie wolne od normalnych założeń.*

Leszek Kotakowski (1984, s. 15).

Pytanie o charakter poznania naukowego dotyczy m.in. relacji między nauką, traktowaną jako swoisty i modelowy wytwór cywilizacji zachodnioeuropejskiej z jednej strony, oraz horyzontem zasad etycznych i reguł współlistnienia, który wyłania się jako efekt pluralizmu kulturowego współczesnego świata – z drugiej strony. Pomiedzy tymi dwiema płaszczyznami zachodzą skomplikowane relacje, które podlegają ciągłym zmianom; pojawiają się tu różnego rodzaju mniej lub bardziej trwałe kompromisy, zawieszenia broni, czasem zadziwiająco zgodne współdziałanie i dążenie ku wspólnym celom. Historia cywilizacji europejskiej dostarcza nam wielu przykładów każdego z wymienionych typów związków między tymi systemami: nauka była niejednokrotnie wyklętą burzycielką moralności, mącąca „małuczkiem” w głowach, z czasem jednak zdobyła sobie pozycję wiedzy uniwersalnej i zajęła się z kolei wykorzenianiem zabobonów, obalaniem mitów oraz budowaniem „nowego człowieka”. Ale przecież zdarzało się również, że mądrość (lub też wiedza) i dobro współlistniały w zgodzie, stanowiły dwie strony tej samej monety, uzupełniały się i wzajemnie przyciągały. Mimo to raz po raz wychodzą na światło dzienne różne niesnaski, ukryte dotychczas i niewidoczne konflikty, zawarte kompromisy okazują się wymuszone, wzajemne ustępstwa nie równoważą się, a żadna ze stron nigdy nie zechce zrezygnować z własnej wizji świata. Jeśli jednak uważnie przyjrzeć się tej walce, to okazuje się, iż nie ma jednego przedmiotu sporu: ile bitew, tyle sztandarów; ile dyskusji, tyle argumentów, a wszelkie próby ostatecznego podsumowania wydają się nic nie wnoszącym uproszczeniem i zbiorem banatów, które każda ze stron odrzuci jako niesprawiedliwe i krzywdzące pomówienie. Pojawia się jednak pytanie: czy konieczne jest uzgadnianie wspólnego stanowiska? Czy najrozsądniejszym wyjściem nie byłoby po prostu rozgraniczenie stref wpływów, ustalenie względnie jednoznacznego kryterium demarkacji i pokojowej współegzystencji opartej na rozłączności terytoriów? Czy nie można by zobowiązać się wzajemnie do prowadzenia działalności wyspecjalizowanej, przejrzystej, skromnie samoograniczającej się do własnych spraw? Rozwiązanie takie zdaje się oczywiste i bezwarunkowo skuteczne. Opiera się na rozróżnieniu między twierdzeniami naukowymi, które traktowane są jako wiedza pewna, uzasadniona, wyprowadzona z faktów i obiektywna, oraz twierdzeniami dotyczącymi aksjologii (w sensie twierdzeń wartościujących, a nie „nauki o wartościach”), które są su-

biektywne, względne i w gruncie rzeczy wyłączone z dyskursu racjonalnego („o gustach się nie dyskutuje”). To podstawowe, można rzec archetypiczne, rozróżnienie odgrywa wielką rolę przy samookreśleniu uczestników wspomnianego wyżej sporu. Naturalnie, każdy z nich przyjmuje inny punkt widzenia, ten mianowicie, który uznaje za poprawny, niezafałszowany, ten, który pozwala dostrzec rzeczy prawdziwe, realne, istotne. Ważne w tej samoidentyfikacji jest to, iż odbywa się ona dopiero w sytuacji konfliktu, jest efektem konfrontacji, na co dzień nikt z nas nie jest w stanie wyznaczyć ostrej linii pomiędzy myśleniem „o faktach” a wartościowaniem. Ogromna większość twierdzeń (jeśli nie wszystkie) jest skrzyżowaniem tych dwóch perspektyw.

Na gruncie nauk społecznych problem uwikłania wszelkiej wiedzy w systemy aksjonormatywne przedstawił i próbował rozwikłać Max Weber. Jego formuła *Wertfreiheit* w myśleniu naukowym (szczególnie zaś w naukach społecznych) dotyczy, co znamienne, nie odrzucenia wszelkiego wartościowania i ograniczenia się do twierdzeń obiektywnych, opartych na empirii, ale jest raczej postulatem uświadomienia sobie owego uwikłania, żądaniem możliwie głębokiej szczerości badacza wobec własnej sytuacji kulturowej, która „barwi” jego myślenie o świecie wartościami, normami i innymi elementami społecznej świadomości (por. np. Weber 1985). Sam fakt podjęcia danego tematu przez badacza, samo definiowanie sytuacji problemowej jest koniecznie powiązane z momentem wyboru, który musi opierać się na zawsze w pewnym stopniu arbitralnie przyjętym kryterium. „W każdym przypadku interesuje nas tylko pewna część rzeczywistości jednostkowej i tylko ona ma dla nas znaczenie, gdyż tylko ona jest powiązana z ideami kulturowych wartości, poprzez które kształtujemy nasz stosunek do rzeczywistości” (Weber 1985, s. 70). Każde stwierdzenie jest zakorzenione w subiektywnej sytuacji mówiącego choćby już dlatego, że zostało wypowiedziane, a zatem wybrane z nieskończonej liczby innych stwierdzeń. Niemożliwe jest odcięcie się od tego, co Hans-Georg Gadamer nazywa „przedsądami”, od własnej historyczności, tradycji, języka. Zatem postulowane przez Webera wejście w samego siebie i uświadomienie sobie kulturowo-aksjologicznych korzeni uprawianej przez siebie aktywności poznawczej wydaje się bardzo rozsądnym wyjściem z owego błędnego koła. A areną zmagania między wiedzą naukowo dowiedzioną a powinnością subiektywnie uświadamianą jest ogromna większość pytań, które musi sobie zadawać badacz, będący jednocześnie uczestnikiem konkretnej kultury. Jeden z takich problemów, z którym wciąż nie może się do końca uporać europejska cywilizacja, zostanie przedstawiony poniżej.

Tem dla owego problemu niech będzie znana teza Leszka Kołakowskiego o chronicznym kryzysie kultury europejskiej. Kryzys ów jest cechą charakterystyczną i istotnym wyróżnikiem europejskiego sposobu patrzenia na świat, a przede wszystkim postrzegania przez tę kulturę samej siebie i swoich własnych dokonań. Każde poważne osiągnięcie myśli zachodniej jest przez nią samą z wielką podejrzliwością analizowane i podważane, często określane jako niepełne, jednostronne, nierzetelne, zatem – niedokończone. Wymaga ono zazwyczaj poważnych poprawek, uzupełnień i korekt, czasem nawet zostaje określone jako kompletnie nieudane i odrzuca się je jako wytwór umysłów zbłąkanych. Właśnie owa nieustająca krytyka jest siłą, która sprawia, iż kultura europejska podlega ciągłym zmianom, ciągłej redefinicji, z godnym podziwu uporem i zaciętością podejmuje i spodziewa się rozwikłać zarówno nowe, jak i klasyczne, towarzyszące jej niemal od narodzin, problemy. Leszek Kołakowski (1990) ujmuje ten mechanizm w ramy schematu ciągłej walki między dwiema tradycjami filozoficznymi: metafizyczną i sceptyczną. Jest to oczywiście pewien model, który w toku dziejów przyjmuje rozmaite postaci, podlega ciągłej ewolucji, jego przeciwnicy używają coraz to bardziej wymyślnych narzędzi argumentacji, wierząc w ostateczne zwycięstwo. Schemat ten można by przyrównać do modelu przytoczonego na początku, z tym jednak zastrzeżeniem, że podobieństwo ogranicza się do zasady kierującej zmianą, a nie do typu wysuwanych przez obie strony tez. Zwłaszcza że opozycja

metafizyka – sceptycyzm przybiera coraz to inną formę, coraz to inaczej definiują się strony, by nie być oskarżonymi o zasklepienie i bezwład, a ostatecznie nie dać się pochować¹. Jako że siły rozłożone są tu dość równomiernie, nie dochodzi do zakończenia sporu i pojawia się „horror metafizyczny”, ciągła niepewność, brak solidnych punktów oparcia, konieczność ciągłej rezygnacji z sądów, które jeszcze niedawno zdawały się pewne i ostateczne, ustawiczne podważanie własnych fundamentów, powiązane z europejskim dążeniem do odkrycia prawdy absolutnej, do odnalezienia greckiej *arche*, uniwersalnych, niepodważalnych korzeni wszelkiego poznania. W tym dążeniu wyraża się specyfika zachodniego sposobu myślenia. Można rzec za Georgiem Simmlem, iż (dla Europejczyka) człowiek urodzony jest po to, by przekraczać granice, jego istotą jest ciągle odrzucanie jednej formy po to, by przybrać inną, życie jest pochodem form, przechodzeniem jednej w drugą, strumieniem przemian, który ani na chwilę nie zastyga i nie daje się uchwycić w nieruchomej skończoności. Jednym z takich strumieni jest nauka, traktowana tu jako sztuka racjonalnego myślenia, przy czym pojęcie „racjonalność” rozumiano i rozumie się na różne sposoby, stąd i definicje nauki mogą przybierać różną postać. To, co w nich wspólne, to przyjęcie pewnych reguł metodologicznych, które umożliwiają mniej lub bardziej systematyczne poznawanie różnych sfer otaczającej nas rzeczywistości.

Ważną cechą nowożytnej myśli zachodniej jest wspomniane wyżej dążenie do ogólności i uniwersalności. Odkryte prawdy aspirują do bycia powszechnymi i niepodważalnymi, inaczej nie przysługiwałoby im zaszczytne miano „prawdziwych”, lecz obraźliwe określenie: „relatywne”. Twierdzenie powszechne nie może pozostawiać możliwości odrzucenia, musi dać się uzasadnić w każdej sytuacji i w każdych warunkach, a przynajmniej minimalizować niebezpieczeństwo okazania się „prawdą lokalną”. Jednak w warunkach pluralizmu kulturowego odmienne systemy wiedzy stanowią niewyczerpalne źródła zarzutów. Są one bowiem dowodem, że „można inaczej”, mało tego, nierzadko owo „inaczej” okazuje się „lepiej”, „bezpieczniej” lub wreszcie „szczęśliwiej”. W takich warunkach nauka europejska, której przecież jedną z podstawowych wartości jest bycie wiedzą obiektywną i powszechną, musi wspiąć się na wyżyny intelektualnej sprawności i skonstruować coś naprawdę specjalnego. Dlatego solidny system naukowy musi mieć wyjątkową umiejętność „wchtłania” innych perspektyw poznawczych we własne ramy i wyznaczania im odpowiedniego, dla nich właściwego miejsca w strukturze wiedzy. Jest w nim przecież miejsce na religię, mity, zabobony i irracjonalne emocje, na wiarę bez dowodu, a nawet na niewiarę w naukę. Wszystko to daje się naukowo wytłumaczyć i uzasadnić; wcale nie trzeba odrzucać politeizmu jako bluźnierczego, można wskazać mu odpowiednie miejsce w dziejach rozwoju człowieka. Światopogląd oświeconego, racjonalnego Europejczyka jest rodzajem *typu idealnego*, stanowi pewien absolutny punkt odniesienia, jest rodzajem matrycy, którą przykłada się do „inności”, by stwierdzić kierunek odchylenia i umieścić ją w odpowiedniej szufladce. Do tego potrzebny jest porządek, który będzie systemem na tyle ogólnym, że pomieści całą różnorodność cywilizacyjną świata. Potrzebne są odpowiednio pojemne pojęcia, które jednak nie będą budzić wątpliwości co do swojej rzetelności i szacunku dla faktów.

Problem leży w tym, iż wymóg uniwersalności oznacza także możliwość przyjęcia naukowego systemu wiedzy przez każdego człowieka, pod warunkiem, iż będzie on kierował się regułami racjonalności. O wieloznaczności tego pojęcia już wspomniano, dodać tylko należy, że przez „racjonalność” rozumie się europejski sposób myślenia². Nie da się dowieść zasadności tego utożsamienia, jeśli nie

¹ Hasła typu „śmierć filozofii”, „śmierć Boga”, „koniec historii” zawsze budzą grupkę oponentów, którzy ochoczo przystąpią do wykazywania, że to, co miało na wieki spocząć w podręcznikach historii ma się świetnie, jest bardzo aktualne, świeże i płodne.

² Należy tu przywołać Gellnerowskie (ale odwołujące się do Weberowskiego) rozróżnienie na racjonalność koherencyjną i racjonalność instrumentalną, ta pierwsza jest cechą każdej kultury, druga zaś wyróżnia jedynie kulturę zachodnią.

przyjmie się perspektywy europejskiej. Pojawia się tutaj moment wyboru, związany z przyjęciem określonego wzorca aksjologicznego, z deklaracją przynależności do określonego kręgu kulturowego. Ten moment jest jedynym fundamentem i gwarantem prawdziwości przyjmowanej wiedzy.

Antropologia społeczna jest modelowym przykładem omawianej sytuacji funkcjonowania zachodniej nauki w warunkach pluralizmu kulturowego. Po raz kolejny odwołamy się do Leszka Kolałkowskiego, który antropologię społeczną nazwał „nauką europejską *par excellence*”. Można rzec, iż jest ona rodzajem lustra, w którym przegląda się kultura zachodnia. To myśl zrodzona ze zdziwienia „innością kulturową” i w tym sensie pokrewna autorefleksji filozoficznej. Pytanie o charakter stosunku *europejscy „my” – nieeuropejscy „oni”* raz po raz pojawia się w przedmowach do wielkich monografii antropologicznych czy etnograficznych. Relacja ta komplikuje się wskutek udziału wartości, od których nawet badacz-specjalista nie może abstrahować w swoich „czysto naukowych” rozważaniach. Antropolog jest ponadto postawiony w sytuacji etycznej, jaką jest zawsze rozmowa z drugim człowiekiem. Reguły metodologiczne, na których opiera się proces badawczy, trzeba uzgodnić z regułami etycznymi, gdyż odrzucenie ich byłoby rezygnacją z uniwersalistycznych aspiracji europejskiego ideału kulturowego na rzecz samej tylko przewagi technicznej i intelektualnej. Tymczasem relacja międzyludzka oparta na schemacie poznania (podmiot – przedmiot) nie spełnia podstawowej zasady etycznej, głoszącej fundamentalną równość uczestników takiej relacji. Badacz, jako reprezentant nauki, zajmuje pozycję dominującą, ma możliwość wstępnego definiowania ról w interakcji. Schemat podmiot – przedmiot zakłada rodzaj myślowego ubezwłasnowolnienia, opierającego się na tezie, iż poznawany nie może wpływać na sam proces poznania, a poznający ma być maksymalnie niezależny, bezinteresowny i niezaangażowany. Efektem takiego procesu jest weryfikowalne, intersubiektywnie komunikowalne twierdzenie, należące do wspólnoty ludzi nauki, a ogólniej – do kultury, która naukę wygenerowała. Nierówny rozkład „mocy definiowania” klóci się z wszelkimi zasadami egalitaryzmu, równowagi i swobodnej wymiany sądów, które cechować powinny ludzkie interakcje. Problem ten od początku tkwił w antropologii społecznej. Początkowo przybrał postać sprzeciwu wobec postugiwania się terminami typu: „dzikus”, „społeczeństwo prymitywne”, „człowiek prymitywny”. Ewolucyjna koncepcja rozwoju społeczeństw (w myśl której wszelkie kultury dają się uporządkować według osi hierarchizującej je od najbardziej pierwotnej do najbardziej rozwiniętej, złożonej i różnorodnej) była kolejnym przejawem perspektywy europocentrycznej, którą w myśl uniwersalizmu nauki należało odrzucić. Następnym wielkim problemem antropologii były jej związki z kolonializmem europejskim. Jak widać, jest to dziedzina wiedzy najbardziej chyba zaprawiona w bojach z samą sobą, własną tradycją i własnymi bohaterami.

Marian Kempny (1994, s. 10) pisze: „Niespełniony projekt antropologii jako nauki zdolnej do wykroczenia poza ograniczenia kultury, która ją właśnie powołała do życia, dowodnie pokazuje, że tzw. «obiektywna» wiedza o rzeczywistości okazuje się w każdym przypadku po części przejawem obiektywizowania własnego doświadczenia kulturowego jej twórców”. Teza ta, utrzymana w duchu Weberowskim, wskazuje na rzeczywistą rolę nauki w ogóle, a antropologii w szczególności, w świecie, w którym trudno stworzyć uniwersalny, powszechnie podzielany obraz świata. Otóż wizerunek rzeczywistości społecznej, wytworzony przez antropologię społeczną, nie daje się analizować w oderwaniu od kontekstu historyczno-kulturowego, w jakim powstał. Nie zamierzamy oczywiście twierdzić, iż zawartość teorii naukowych daje się wyprowadzić z warunków, w jakich się one kształtowały czy też z sytuacji emocjonalnej, rodzinnej lub ekonomicznej autora. Jednak systematyczna i konsekwentna refleksja nad treściami jakiegokolwiek wiedzy musi doprowadzić do twórcy, zadane zostanie pytanie: przed czyimi oczami jawi się taka rzeczywistość? Antropologia

społeczna podjęła się odpowiedzi na to pytanie, ryzykując konflikt z europejską ideą-mitem – postulatem uniwersalizmu poznawczego. Balansując na cienkiej linii zawieszony nad otchłanią samozniszczenia, próbuje pogodzić utrzymanie własnej tożsamości z dążeniem do rzetelnego, niezafałszowanego przedstawienia innych kultur. Przeważająca większość dyscyplin poznawczych nigdy nie dotknęła i nie dotknie tego problemu, przynajmniej nie w tak jaskrawej postaci – na przykład obcy jest on naukom ścisłym, a także, jak się wydaje, filozofii. Nauki społeczne zmuszone są jednak każdą swą wypowiedź kończyć klauzulą: „z punktu widzenia takiej-a-takiej kultury, w ramach takiego-a-takiego systemu teoretycznego”. Wracamy więc znów do Webera i do jego *Wertfreiheit*, które w przypadku nauk o kulturze okazuje się wymogiem maksymalnej przejrzystości i pogłębionej autorefleksji kultury-narratora. Są to zatem narzędzia służące realizacji ideału pełnej obiektywności i uniwersalności wiedzy naukowej. Racjonalizm zachodni i w tym przypadku znajduje sposób na pogodzenie sprzecznych czasem postulatów, które konstytuują tożsamość europejską – ale tylko współlistniejąc. Leszek Kołakowski (1984, s. 10) podsumowuje: „Nie mamy wyboru między doskonałością totalną i samozniszczeniem totalnym. Naszym przeznaczeniem jest troska nigdy się nie kończąca, wieczne niezakończenie. Tak to w duchu niepewności względem samej siebie kultura europejska może utrzymać swoją duchową pewność i prawo swoje do nazywania się uniwersalną”.

Część II. Charakter nauki

Nauka jest bestią.

Witold Gombrowicz, *Dziennik (1957–1961)*

„Skłonności” uczonych

Zacznijmy od przytoczenia słów autora *Drogi do wiedzy* (Popper 1996, s. 19, 22): „Jest oczywiste, że bardziej ogólna teoria prawdopodobieństwa powinna objąć także takie *obciążone* możliwości. Jest również jasne, że przypadki *równych* możliwości mogą i powinny być traktowane jako szczególne przypadki możliwości nierównych: można bez wątplenia uważać równe możliwości za możliwości «obciążone», których «ciężary» okazują się sobie równe. [...] Tendencja średnich statystycznych do stabilizowania się, przy założeniu, że stabilne pozostają warunki zachodzenia danego rodzaju zdarzenia, jest jedną z najbardziej zdumiewających własności naszego wszechświata. Można, jak sądzę, wyjaśnić je wyłącznie za pomocą teorii skłonności, to znaczy za pomocą teorii, według której istnieją możliwości «obciążone», które są *czymś więcej niż zwykłe możliwości*, to znaczy są tendencjami lub skłonnościami do wydarzenia się czegoś. Są to tendencje lub skłonności do wydarzenia się, które są zawarte we wszystkich możliwościach w różnym stopniu i które są czymś w rodzaju sił nadających stabilność średnim statystycznym”.

Podzielamy pogląd Poppera, iż nauka zaczyna się od małego archipelagu w starożytności. Twierdzimy, iż dzieje nauki (odrębnej i swoistej formy wiedzy i poznania – samoistnej i nie do zastąpienia „perspektywy światowej”) są dziejami: (a) ujawniania przez uczonych (znawców spraw nauki – twórców i sędziów specyficznych dla niej „wartości poznawczych” oraz wychowawców następnych pokoleń takich twórców i sędziów) silnej „skłonności” do uczynienia z nauki formy hegemonicznej w „kulturze powszechnej”; (b) tworzenia przez wielu intelektualistów (ludzi ze

środowiska uczonych i ludzi spoza niego) konceptów-projektów ładu życia kulturalnego, w którym nauka jest wiedzą hegemoniczną oraz szerzenia przez rozmaite ośrodki przekazu argumentacji perswazyjnej, uzasadniającej nieodzowność-pożyteczność owej hegemoniczności.

„Słowność” owa przejawia się w postawach uczonych wobec innych „form symbolicznych” – innych „perspektyw światowych”. Uczeni są przekonani, iż nauka jest najlepszą albo nawet jedyną formą oglądu i obrazowania świata, która legitymuje się jednocześnie walorami: (a) poprawności w poznaniu i prawdziwości w sprawozdaniu dotyczącym rzeczywistości dostępnej ludzkiemu badaniu i ludzkiemu rozeznaniu; (b) wiedzy stanowiącej podstawę zarówno dla edukacji obywateli i specjalistów (zwłaszcza inteligentów), jak i dla koncipowania i realizowania projektów z zakresu wszelakich zawodów inżynierskich (od umiejętności leczenia do umiejętności sądzenia, od umiejętności tworzenia narzędzi do umiejętności przetwarzania materiałów, od umiejętności perswadowania do umiejętności regulowania zachowań zbiorowych).

Przekonani są, iż nauka może spełniać, spełnia i spełniać powinna następujące funkcje kulturotwórcze: (a) problematyzowanie i strukturalizowanie rzeczywistości w formie teorii i modeli teoretycznych („uładanie”, dające podstawę do odpowiedniego „oświecania”); (b) wpływanie, inspirowanie i stymulowanie, swymi ideami i perspektywami na koncepty-projekty w inżynierach wszelakich – na doskonalenie reguł i sposobów rozwiązywania problemów poznawczych typu technicznego; (c) bycie dostatecznym zasobem wiedzy dla praktykujących, świadczenie usług eksperckich, czyli wykonywanie czynności konsultanta, diagnosty, projektanta dla decydentów zainteresowanych strategią i taktyką planów operacyjnych.

Dlatego też są zdania, że nie należy pozostawiać niczego samemu sobie i nie wolno godzić się na bezingerencyjną/bezinterwencyjną kontynuację *status quo*. Nauka, zdaniem owych uczonych – którzy stanowią frakcję bardzo liczną i aktywną, ale tylko frakcję populacji osobników praktykujących zawód znawcy oglądów i obrazowań rzeczywistości na sposób, w którym funkcjonują jako „sprawdziany prawdziwości”, „dwa sprawdziany: spójności logicznej i zgodności z faktami” (Znaniecki 1984, s. 506, 507) – powinna tedy być tą „praktyką społeczną”, która zmienia świat zastany dzięki walorom wytworów „czynności poznawczych” swoich specjalistów. Bycie wszakże czynnikiem **wielkiej odnowy** całego życia kulturalnego nie powinno zależeć jedynie od owych walorów – od samej tylko obecności owych wytworów na rynku wiedzy. Idea nauki zmieniającej świat zastany w **świat nowy** łączy się tu z koncepcją uprawiania odpowiedniej polityki wobec nauki. Polityka taka powinna zaś łączyć: (a) facylitację i projekcję w odniesieniu do poszukiwań i dociekań naukowych; (b) upowszechnianie naukowych treści poznawczych w formie udostępnień i rozmaitych szkoleń; (c) wprowadzanie uczonych do rozmaitych gremiów i kolektywów elity decyzji i planowań, na zasadzie realizowania strategii tworzenia i utrwalania merytokracji; (d) „przywoływanie do rady” uczonych ze środowiska akademickiego gwoli scjentyzacji ekspertyz oraz nasycania gremiów ekspertów ludźmi o naukowym sposobie analizowania i interpretowania sytuacji wyłaniających problemy poznawcze typu technicznego; (e) kształtowanie klimatu poszanowania i uznania dla uczonych jako twórców wiedzy szczególnej doniosłości („nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”) oraz klimatu protekcji dla instytucji nauki akademickiej, gdyż one to zajmują się tworzeniem wiedzy naukowej i wychowaniem twórców takiej wiedzy oraz kształceniem specjalistów na podstawach i wedle reguł naukowych; (f) wprowadzenie i rozpowszechnienie obyczaju stałego porozumiewania się (gwoli wzajemnego dostrojenia swych mentalności – „punktów widzenia” i „stylów myślenia”) uczonych akademickich – teoretyków ze specjalistami uprawiającymi rozmaite inżynierie; (g) krzewienie (zwłaszcza w instytucjach działalności naukowej oraz instytucjach nastawionych na stałą współpracę z uczonymi) wiedzy z zakresu nauki o nauce (naukoznawstwo).

Scjentyzacja życia międzyludzkiego (zdaniem jej rzeczników i szermierzy ze świata uczonych) jest długotrwałym procesem zmiany socjokulturowej, w którym łączą się: (a) „intencjonalne współdziałania” twórców „wartości poznawczych” typu naukowego gwoźli dostarczenia (na różne pola aktywności w porządku „podziału pracy społecznej”) jak najlepszego wyposażenia cywilizacyjnego w formie teorii i modeli teoretycznych oraz leksykonu terminów i listy problemów; (b) wielorakie i wielokierunkowe działania socjotechniczne (oddawania instytucjom działalności naukowej odpowiedniego „wyposażenia materialnego” do uprawiania, w rozmaity sposób, masowej argumentacji perswazyjnej na rzecz korzystania z „wartości poznawczych” typu naukowego w rozwiązywaniu problemów poznawczych typu technicznego swojej specjalności, jak też na rzecz korzystania z doradztwa uczonych jako znawców teorii i metod przydatnych im do uczestniczenia w rozwiązywaniu owych problemów).

Konsekwencją takiego poglądu na kulturotwórczą funkcję nauki, wraz z przekonaniem o nieodzowności uprawiania polityki wobec nauki (działalności socjotechnicznej ułatwiającej pracę uczonych przez stwarzanie korzystnych warunków do tworzenia, szerzenia i użytkowania wiedzy naukowej oraz przez eliminowanie czy choćby marginalizowanie tego, co stoi na zawadzie utrwalaniu i rozszerzaniu obecności nauki w globalnym „życiu kulturalnym”), jest podzielenie tego, co się zastaje na kategorie „x”, „y”, „z”. Nauka, uznana za uprzywilejowaną „perspektywę światową” – uprzywilejowaną „praktykę społeczną” – porządkuje zastany obszar wielości oglądów i obrazowań: (a) transformuje i integruje (na ile to możliwe, tzn. jak dalece pozwala na to charakter tego czy innego rodzaju oglądu i obrazowania) składniki zbioru „x”; (b) marginalizuje/skansuje składniki zbioru „y”, które wprawdzie nie mogą być do nauki dostrojone, ale nie „zawadzają”, a zatem nie muszą być „usunięte”/„unicestwione”; (c) eliminuje/likwiduje składniki zbioru „z”, czyli takie, których znieść nie może, z którymi niemożliwa jest „pokojowa koegzystencja” – które „zawadzają”, poważnie utrudniają integrację kultury globalnej, są przeszkodą na drodze do hegemoniczności „naukowej perspektywy świata”.

Rzecznicy i szermierze scjentyzacji życia kulturalnego – hegemoniczności „naukowej perspektywy świata” w krainie oglądów i obrazowań rzeczywistości opowiadają się (mówimy o tym, co ich łączy – o generalnej tendencji ich wywodów w tej kwestii, acz wiemy, iż ich poglądy są zróżnicowane odnośnie do zasięgu i stopnia pożądanej scjentyzacji, jak też *modus operandi* starań o jej zaistnienie) na rzecz realizowania programu autora *Nowej Atlantydy*. Stoją oni na stanowisku zawartym w słowach (Bacon 1967, s. 125–126): „Nie jest zapewne gorsza ta cecha nauki, dzięki której zniesione zostały kłopoty powstające za sprawą samych ludzi, od tej drugiej, dzięki której uwolnili się ludzie od konieczności narzucanej przez naturę. [...] Jest to najlepiej widoczne wtedy, gdy sami królowie czy też podlegające im osobistości państwowe, tudzież inni władcy republik i państw, są obeznani z nauką. [...] Bo chociażby nawet królowie mieli swoje wady w upodobaniach i zwyczajach, to jednak, jeżeli tylko umysły ich oświecone są przez naukę, mają takie pojęcia religijne, polityczne i moralne, które ich chronią i bronią przed zgubnymi i niechybnyymi błędami oraz ekscesami”.

Są zdania, iż dzięki **wielkiej odnowie** powstanie nie tylko **nowa nauka**, ale także dokona się **wielka przemiana** rozmaitych rodzajów systemów wzorów myślenia i działania – ukształtuje się nowa „osobowość podstawowa”, tzn. człowiek umiejący posługiwać się teorią i metodą naukową w rozwiązywaniu problemów poznawczych w swoim życiu i w swojej pracy. Awangarda świata uczonych, tzn. krąg rzeczników i szermierzy scjentyzacji życia kulturalnego – wojowników krucjaty na rzecz hegemoniczności „naukowej perspektywy świata” w krainie oglądów i obrazowań – powinna: (a) znać dobrze naukę o nauce (zwłaszcza metodologię nauk); (b) umieć łączyć prze-myślność taktyka w manipulacjach i perswazjach z bezwzględnością zdobywcy, który przystępu-

je do urządzania ogrodu znawstw na swój sposób – wedle swej (starannie obmyślanej i bezwzględnie poprawnej) koncepcji i metody **dobrego ładu mniemań i działań**.

„Skłonność” uczonych, o której tu mowa, wywodzi się z immanentnych właściwości „naukowej perspektywy świata”. Są nimi: (a) obiektywizm w stosunku do wszelakich przedmiotów oglądów i obrazowań; (b) sceptycyzm wobec wszelakich opinii i propozycji światopoglądowych; (c) jasno i wyraźnie zarysowane reguły przedstawiania i uzasadniania twierdzeń, jak też reguły testowania tych twierdzeń przed krąg kompetencji merytorycznej oraz postępowanie się językiem wywodu deskryptywno-eksplicyjnego; (d) łatwość i trwałość pojawienia się dodatniego sprzężenia zwrotnego pomiędzy „horyzontami oczekiwań” inżynierów-technologów, inżynierów-konstruktorów i inżynierów-logistyków. Ten syndrom, zdaniem bardzo wielu uczonych, upoważnia do wyróżnienia nauki (jako formy wiedzy i poznania – stylu oglądu i obrazowania rzeczywistości) spośród zbioru „perspektyw światowych”. Tytułem do wyróżnienia jest eufunkcjonalność nauki wobec przemienienia społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo nowoczesne, w którym światopogląd ludzi elity nasycony jest w wysokim stopniu ideami technokratycznymi i merytokracyjnymi. Dochodzi do tego przekonanie (potwierdzone doświadczeniem z różnych czasoprzestrzeni) o tym, że recepcja teorii i metod naukowych, przekazywanych z łacińskiej cywilizacji do innych kręgów kulturowych, jest bez porównania łatwiejsza niż recepcja idei stanowiących składniki innych „perspektyw światowych” łacińskiej „metody ustroju życia zbiorowego”.

Przekonanie, że *theatrum mundi* wymaga/potrzebuje **wielkiej odnowy** (powszechnej i zupełnej) wzorów myślenia i działania przez uczynienie nauki homogeniczną „perspektywą światową”, pozwala twierdzić historykom-socjologom nauki, żyjącym owo przekonanie, iż są rzecznikami i szermierzami programu całościowej scjentyzacji życia kulturalnego. Czynnikiem owej zmiany ma być nauka, a wojownikami owej krucjaty (przeciwko „przesądom”) i konkwisty (dla urządzenia całego świata rozumnie i nowocześnie) powinni być uczeni występujący w rolach „mędrców-technologów”. Jest to program łączący plan modernizacji metody pracy naukowej (plan wielkiej „kampanii naprawy stylu pracy” uczonych) z planem zbudowania „nowego, wspaniałego świata”, w którym problemy ludzkie rozpatrywane i rozwiązywane są w sposób świadczący, iż zajmujący się tymi problemami uczynili naukę „wytyczną działania” – narzędziem przemieniania świata (środowiska naturalnego, wyposażenia materialnego, kultury symbolicznej i psychiki ludzkiej).

Sily społeczne o jasno i wyraźnie zarysowanym nastawieniu światopoglądowym (łączącym przekonania dotyczące tego, co powinno być, z przekonaniem, iż należy zrobić to i to, gwoili zaistnienia tego, co być powinno) są zdania, iż dziejową misją nauki jest globalna unifikacja kulturowa. Pogląd taki łączy z przekonaniem, iż rozwój społeczny *sensu proprio* wiedzie ku globalnej cywilizacji, w której naukowy ogląd i naukowe obrazowanie rzeczywistości: (a) wyznaczają „horyzonty oczekiwań”; (b) wyznaczają „plany operacyjne” ludzi. Dotyczy to zaś podmiotów indywidualnych i podmiotów kolektywnych, kręgów wspólnych wyobrażeń i przeświadczeń personelu instytucji. Ponieważ są przekonani o możliwości i słuszności spełnienia owej misji/funkcji przez naukę, przeto postulują/proponują zapewnienie (przez odpowiednie gwarancje instytucjonalne oraz stosowną facylitację i propagandę) należynej pozycji uczonym i należytego statusu wiedzy naukowej. Zapewniającymi powinni być (przede wszystkim): (a) uczestnicy elity teatru życia politycznego (zwłaszcza ci ludzie legislatury i egzekutywy, którzy zajmują się sprawami nauki i oświaty); (b) uczestnicy elity teatru życia ekonomicznego (zwłaszcza ci, którzy grają rolę mecenasów i sponsorów badań naukowych, jak też są i chcą być klientami ekspertów naukowych); (c) uczestnicy kręgów opiniotwórczych w środowisku dziennikarzy i publicystów (zwłaszcza ci, którzy tworzą obrazy nauki przekazywane w mediach).

Działanie na rzecz **wielkiej odnowy** przedstawiane jest jako gra o charakter *theatrum mundi*, czyli gra o oczyszczenie mentalności ludzkiej z przesądów, złudzeń, zniewoleń niewiedzą. Grę taką prowadzić należy, gdyż jest ona grą na rzecz powszechnego i stałego panowania rozumu analitycznego i krytycznego – na rzecz władztwa obiektywnego oglądu i obrazowania, czyli poznawania i wiedzy dotyczących wszystkiego i wszystkich. Jest to idea wielkiej wojny, z zastosowaniem „szachowej wizji świata”, o **globalne królestwo nauki** – porządek uniwersalny i stabilny.

Formuły zarządzania ogrodem znawstw

Przedstawiamy teraz wybrane formuły, które ukazują (na zasadzie wielogłosu poglądów dopełniających się) ideę charakteru nauki jako czynnika zarządzania globalnego ogrodu znawstw wszelakich i myślenia o wszystkim.

Formuła pierwsza – „kultura oparta na nauce”. Idea globalnej ekspansji nauki łączy się z relacjonowaniem procesu zmiany socjokulturowej. Niemniej mamy tu do czynienia z aprobatą aksjologiczną owego procesu – daje się tu odczytać myśl: „tak trzymać!”.

„Studia kulturologiczne, obejmowane mianem antropologii społecznej lub antropologii kultury, nie mają na ogół do czynienia z nauką w dzisiejszym znaczeniu tego wyrazu. Nauka nie jest bowiem składnikiem tych wszystkich różnorodnych kultur, którymi zajmuje się antropolog czy etnolog. Każdą prawie kulturę charakteryzuje pewna religia, pewna magia, sztuka, technika, moralność, ale nauka w perspektywie czasu i przestrzeni jest zjawiskiem raczej wyjątkowym. Odgrywa ona za to niezmiernie doniosłą rolę w jednej tylko wprawdzie, ale szczególnie dla nas ważnej kulturze: w nowoczesnej kulturze europejskiej. Większość bodaj dzisiejszych socjologów sądzi, że właśnie dzięki nauce nowoczesna kultura jest zupełnie nowym typem kultury w dziejach, niewspółmiernym ze wszystkimi kulturami przednaukowymi. Mo ona za sobą nie więcej niż ponad trzy stulecia, a odrębność jej w stosunku do wszystkich kultur dawniejszych rośnie w każdym roku w miarę tego, jak coraz potężniejszy staje się wpływ nauki na wszystkie dziedziny życia. [...] W tym niepowstrzymanym rozwoju nauki w ciągu ostatnich trzech stuleci jest coś zupełnie nowego. [...]

1. Kultury przednaukowe w założeniu miały być stałe. [...] Nowoczesna kultura naukowa nie tylko jest w stadium ciągłych zmian, ale ta jej dynamiczność jest przyjęta za postulat przez tych, którzy ją tworzą.

2. Równie nową cechą naukowej kultury jest jej uniwersalność. Istnieje tylko jedna kultura naukowa, która wchłania wszelkie zdobycze naukowe, gdziekolwiek i przez kogokolwiek byłyby dokonane. Nie ma konkurencyjnych kultur naukowych, nie ma konkurencyjnych nauk, tak jak są konkurencyjne religie czy kodeksy prawne. [...] Kultura nasza staje się również uniwersalna w znaczeniu geograficznym: oplótła glob ziemski od bieguna do bieguna, na falach radiowych wnika w najdziksze zarośla dżungli, dociera do najbardziej izolowanych wysp Pacyfiku.

3. Nowoczesna kultura w coraz większym stopniu umożliwia człowiekowi przekształcanie środowiska według własnych celów zamiast przystosowywania się doń. [...] Nie ograniczając się do władania nad środowiskiem pozaludzkim, nauka usiłuje opanować instynkty ludzkie, siły społeczne, siły ekonomiczne. [...] Powstają naukowe plany organizacji życia ludzkiego w skali globalnej. Tego nie znafa żadna przednaukowa kultura.

4. Zmiany w poglądzie na świat, powodowane przez naukę nowoczesną, są niewspółmierne z wszelkimi zmianami, jakie zachodziły w czasie przechodzenia od jednej przednaukowej kultury do innej. Mamy tu na myśli nie tylko takie zmiany, wywołane bezpośrednio

przez pewne odkrycia naukowe, jak np. rozszerzenie się granic czasu i przestrzeni na skutek odkryć astronomicznych i geologicznych, albo zmiana pozycji człowieka w świecie istot żyjących, wynikała z odkryć biologii. Wchodzą tu w grę również pewne ogólne tendencje myślowe. Z jednej strony ów dynamiczny pogląd na ludzką kulturę [...], z drugiej – racjonalizm. Na gruncie kultury naukowej wytworzył się konflikt pomiędzy nauką a sferami, które przetrwały z kultur przednaukowych. Konflikt ten bywa ujmowany rozmaicie: intelekt i podświadomość, racjonalizm i tradycyjne nawyki myślowe, nauka i religia. Przyszłość pokaże, czy ten konflikt jest tylko czymś przejściowym, czy też stale ma charakteryzować nasz nowy typ kultury” (Ossowsky 1967, s. 99–101).

Formuła druga – „odczarowywanie świata”. Funkcją nauki w powszechnych dziejach kultury jest odmiana pojmowania i traktowania świata jako przedmiotu naszego myślenia.

„Praca naukowa jest wprzęgnięta w proces postępu. [...] Postęp naukowy jest najistotniejszą częścią składową intelektualizacji, której podlegamy od tysiącleci i którą oceniamy dzisiaj zazwyczaj bardzo negatywnie. Wyjaśnijmy sobie przede wszystkim, co w praktyce oznacza intelektualna racjonalizacja dokonująca się dzięki nauce i technice, która idzie w jej ślady. [...] Wzrastająca intelektualizacja i racjonalizacja nie oznacza zatem wzrostu powszechnej wiedzy o warunkach życiowych, którym podlegamy. Oznacza ona coś innego: wiedzę o tym, albo wiarę w to, że gdyby tylko człowiek tego chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można – w zasadzie – opanować przez kalkulację. Oznacza to jednak odczarowanie świata. Nie jesteśmy już jak dzikusy, którzy w takie moce wierzyli i sięgali do magicznych środków, by duchy opanować lub przebłagać – dziś rolę tę spełniają techniczne środki i kalkulacje. To właśnie przede wszystkim oznacza intelektualizacja jako taka. [...] Jakie jest powołanie nauki w całości ludzkiego życia oraz jaka jest jej wartość? [...] W każdym postępowaniu naukowym zawsze zakłada się ważność reguł logiki i metod: tych ogólnych podstaw naszej orientacji w świecie. [...] Rezultaty uzyskane w naukowym postępowaniu są ważne, w sensie czegoś «wartego poznania»” (Weber 1998, s. 120–123, 126).

Formuła trzecia – „kultura światowa”. Ma ona być „podstawą społeczeństwa światowego”. Powinna stanowić komponent konstytutywny „cywilizacji przyszłości”, o której Florian Znaniecki pisał w roku 1934: „Oczywiście uznaje się powszechnie, że urzeczywistnienie [...] ideałów – poprawy ludzkiego zdrowia i wzrostu dobrobytu – wymaga ciągłego, twórczego rozwoju wiedzy naukowej o świecie przyrody, dokonującego się dzięki nowym odkryciom i nowym teoriom, oraz jej praktycznego zastosowania dzięki nowym wynalazkom. [...] Większość wybitnych ideologów usiłujących przyczynić się do postępu ludzkości świadoma jest faktu, że postęp taki możliwy jest tylko wtedy, gdy prymitywne, potoczne poglądy zastąpione zostaną wiedzą naukową – teoretyczną i stosowaną – o jednostkach i zbiorowościach ludzkich oraz o ich kulturach; tak jak wiedza naukowa zastąpiła prymitywne – przepojone mitologią i magią – ujęcia zjawisk przyrodniczych. Dlatego też ciągły postęp badań w dziedzinie psychologii, socjologii i nauk o kulturze uważany jest przez wybitnych myślicieli za rzecz istotną dla realizacji [...] ideałów: pełnego rozwoju osobowości ludzkich, który każdą jednostkę uczyni wartościową, rozwoju funkcjonalnie zjednoczonego społeczeństwa światowego oraz nieograniczonego, twórczego, opartego na współdziałaniu rozwoju kultury” (Znaniecki 1990, s. 259, 261–262).

Formuła czwarta – „naukowa kuźnia pojęć najlepszą przewodniczką życia”. Ta cywilizacja, w której nauka rozwija się jako „praktyka społeczna”, daje najkorzystniejsze perspektywy człowiekowi i społeczeństwu.

„Stanowisko nauki zależy przede wszystkim od cywilizacji, w której obrębie ona się wykluwa i rozwija, lub też wykluczyć się nie może. [...] Tylko sama łacińska cywilizacja jest naukowa. [...] Ogrom nauk stosowanych wdarł się już we wszystko. [...] Niemożliwością wyliczyć wszystko, do czego zastosowano nauki. [...] Nauki stosowane odmieniły kształt życia, wytoniły z siebie mnóstwo nowych zawodów, dopomogły do opanowania czasu, przestrzeni itd. Nauka z cichej pracowni uczonego zamienia się w huk hut, fabryk, kopalń, stoczni itd. Ten rozwój techniczny wprawia w osłupienie każdego; ja dorzucę podziw nad nieskończonymi możliwościami przemienności sił w tej dziedzinie życia. Nauka działa przemienne jeszcze dalej i głębiej, gdy rozcieńczona staje się oświatą. [...] Oświata jest sprawą pochodną, a pochodzi z nauki. Uniwersytety są zaś o sześć wieków starsze od szkoły powszechnej. [...] Gdyby nauka przestała istnieć, oświata zgastyby wkrótce potem. [...] Za pomocą oświaty dokonuje nauka przemiany sił jak najrozleglejszych, i to we wszystkich dziedzinach życia, nie wyłączając polityki. [...] W cywilizacji łacińskiej kultura czyni opiera się w przeważnej części na nauce” (Konieczny 1997, s. 107–110, 329).

Formuła piąta – „zorganizowany sceptycyzm”. Autonomiczna w oglądach i obrazowaniu świata, nastawiona na doskonalenie właściwych dla niej „czynności poznawczych” i „wartości poznawczych”, nauka może i powinna przyczyniać się do emendacji życia kulturalnego i stosunków społecznych przez posługiwanie się „sowim zwierciadłem”.

„Jedno z przekonań, które uczoney internalizuje już u progu swego przygotowania zawodowego, dotyczy czystości nauki. W żadnym wypadku nie może ona przyjąć służebnej roli wobec teologii, ekonomii lub państwa. Funkcją owego sądu jest również utrzymywanie niezależności nauki. Jeśli bowiem się przyjmie takie pozanaukowe kryteria wartości nauki, jak jej ewentualna zgodność z doktryną religijną, ekonomiczną użytecznością czy racją polityczną, to nauka będzie uznawana tylko o tyle, o ile odpowiadać będzie owym kryteriom. Innymi słowy, w miarę jak zanika wartość czystej nauki, zaczyna podlegać bezpośredniej kontroli innych czynników instytucjonalnych i jej pozycja w społeczeństwie staje się coraz bardziej niepewna. [...] Podnoszenie wartości czystej nauki jest zatem pojmowane jako obrona przeciw inwazji norm, które ograniczają możliwości potencjalnego rozwoju oraz zagrażają systematyczności i ciągłości badań naukowych jako wysoko cenionej działalności społecznej. Rzecz jasna, kryterium technologiczne również pełni w nauce pozytywną funkcję społeczną. Coraz większe wygody i ułatwienie życia, płynące ze zdobyczy technologicznych, a tym samym – w ostatecznym rozrachunku – z nauki, rodzą społeczną aprobatę badań naukowych. [...] Kolejną cechą postawy naukowej jest zorganizowany sceptycyzm, który często przybiera postać obrazoburstwa. Nauka wydaje się kwestionować «wygodne założenia władzy» innych instytucji, poddając je po prostu bezstronnej analizie. Zorganizowany sceptycyzm oznacza nieustanną gotowość do podawania w wątpliwość podstaw ustalonej rutyny autorytetów, przyjętych metod postępowania i w ogóle całej sfery «świętości». Z punktu widzenia logiki przedstawienie empirycznej genezy przekonań i wartości nie jest oczywiście tożsame z zakwestionowaniem ich słuszności, lecz tak właśnie zazwyczaj oddziałuje na naiwny umysł. Zinstytucjonalizowane symbole i wartości wymagają postawy lojalności, przywiązania i szacunku. Postawa naukowa, zmuszająca do zadawania pytań o fakty dotyczące wszelkich aspektów przyrody i społeczeństwa, popada w psychologiczny – a nie logiczny – konflikt z innymi postawami wobec tych samych danych, które zostały utrwalone, a nierzadko również i rytualizowane przez inne instytucje. Większość instytucji wymaga bezwarunkowej lojalności – tymczasem instytucja właśnie sceptycyzm uważa za cnotę. W tym też sensie wszystkie instytucje posiadają obszar świętości, niedostępny dla niewtajemniczonych, którzy chcieliby go zbadać za pomocą naukowej obserwacji i logiki” (Merton 1982, s. 571–572, 575–576).

Formuła szоста – „planowanie dla wolności”. Skoro „nie ma wyboru pomiędzy leseferyzmem a planowaniem, jest natomiast wybór pomiędzy planowaniem totalitarnym a «planowaniem dla wolności»”, to planowanie staje się testem kompetencji (znanstwa socjologii i socjotechniki) merytokracji chcącej rozwiązać syndrom problemów społecznych w „demokracjach masowych”.

„*Principia media* [...] są to siły występujące powszechnie, które jednak w konkretnych warunkach, w danym miejscu i w danym czasie, w szczególnym układzie okoliczności, które mogą nigdy nie powtórzyć się, przejawiają się w określonej zintegrowanej postaci, wskutek działania rozmaitych czynników. *Principia media* są zatem sprowadzalne do zawartych w nich praw ogólnych. [...] Z drugiej jednak strony należy je badać ze względu na określone warunki, z którymi stykamy się w pewnym stadium rozwoju, indywidualne układy, w których działają prawa drugiego stopnia, występujące tylko w tym, określonym układzie. [...] Planowanie [...] opiera się na tym, co jest bezpośrednio, realnie dostępne. Cele, środki i podstawy planowania znajdują się na tej samej płaszczyźnie rzeczywistości historycznej. Podstawą planowania jest określone skupienie ludzi i rzeczy w społeczeństwie. Tu tkwią jedyne środki i jedyna baza, dzięki której możemy osiągnąć następny cel i podjąć próbę kształtowania społeczeństwa w pożądanym kierunku. Za sprawą *principia media* nie mamy nieograniczonej swobody działania. Natomiast niezbędne jest posiadanie właściwej strategii, dzięki której można będzie skutecznie współdziałać lub przeciwdziałać biegowi rzeczy nadawanemu przez owe *principia*, w oparciu o możliwie najbardziej efektywne formy kontroli, z jakich może korzystać planowanie. [...] Pytanie «czy człowiek jest wolny» [...] może być konkretne tylko wtedy, gdy [...] uwzględni się fakt, że formy wolności można rozpatrywać tylko w ramach określonego społeczeństwa i istniejącej techniki społecznej. [...] Panujące formy wolności zależą w dużej mierze od poziomu techniki społecznej, a ponadto warunkują je następujące czynniki: 1) poziom i charakter kontroli spraw społecznych – w ramach istniejącej struktury społecznej, 2) typ przewidywania możliwy w danym systemie społecznym, 3) intensywność dążenia do dysponowania wiedzą na temat kierowania i zarządzania na danym etapie rozwoju. Rozumiem przez to dążenie elit rządzących do korzystania z wszelkiej dostępnej bądź potencjalnej wiedzy o najlepszych, najbardziej efektywnych metodach kierowania życiem społecznym” (Mannheim 1974, s. 257–258, 279–280, 546–547).

Dwa „naukowe światopoglądy”

Wypada zwrócić uwagę na to, iż sposób myślenia o statusie i funkcjach nauki (myślenia uczonych czasów naszej „historii współczesnej”), w stylu, który nazwać można konceptem–projektem uczynienia z „naukowej perspektywy świata” hegemonicznej formy w krainie oglądów i obrazowań, wywodzi się wprawdzie od autora *Nowej Atlantydy* (co najmniej od niego), ale dopiero uformowanie się mentalności „oświeceniowej” stworzyło dobry klimat do pojawienia się wojujących „naukowych światopoglądów”. Mentalność owa i renesansowa fascynacja „nową magią”, po której zastosowaniu nastąpi *Instauratio Magna*, wiodą ku dwóm, ważnym dla pojmowania nauki jako czynnika powszechnego i zupełnego przemienienia *theatrum mundi*. Są to pozytywizm i marksizm. Różni je syndrom istotnych właściwości (znanych dobrze badaczom dziejów idei dotyczących modeli normatywnych życia kulturalnego). Niemniej warto zwrócić uwagę na pewne rysy, pozwalające mówić o znaczących podobieństwach. „Pozytywiści” proklamują wojnę przeciwko „przesądom” i „metafizyce”. „Marksiści” proklamują wojnę przeciwko „świadomości fałszywej”, „złudzie utopii” oraz zniekształcaniu prawdy przez ideologów klas posiadających. Głównym orężem, w obu wojnach, ma być nauka: pojmowana jako wiedza solidna i stosowana przez

elity sił postępu w służbie dziełu dokonywania zmiany będącej postępowaniem społecznym. Scjentyzacja pozytywistyczna i scjentyzacja marksistowska miały przynieść zupełną i powszechną scjentyzację życia kulturalnego – dającą ludziom oświecenie, wyposażenie oraz poprawę warunków życia i pracy ogółu obywateli. Obydwie scjentyzacje miały być urzędzeniem globalnej krainy oglądów i obrazowań na zasadzie obmyślnego „ogrodu znawstw”, który staje się faktem dzięki „unicestwieniu” tego, co „zawadza” – nie daje się inkorporować i upiera się przy swej, „niewłaściwej” tożsamości.

Paretowa mapa wiedzy

Należy przypomnieć to, co o wiedzy naszej (wiedzy ludzi europejskiego kręgu kulturowego) pisał autor *Systemów socjalistycznych*. Jego sceptycyzm zasługuje na uwagę, zważywszy optymizm głoszących formuły, o których mowa w podrozdziale *Formuły urządzania ogrodu znawstw*. Otóż autor *Traktatu o socjologii ogólnej* twierdził, iż: (a) myślenie naukowe obecne jest na małym archipelagu, a myślenie pozanaukowe/nienaukowe to przestrzeń otaczającego oceanu; (b) to, co nazywane jest nauką bywa nader często pozorami nauki czy dekompozycją myślenia i działania naukowego; (c) nader rozpowszechnione i częste jest mieszanie twierdzeń typu naukowego i twierdzeń typu religijnego; (d) teorie wykraczające poza doświadczenie, ale przedstawiane i zachwalane jako twierdzenia prawdziwe, są stałym wyposażeniem ludzi w ich grach o sukcesy w życiu społecznym; (e) teorie pseudonaukowe (będące w istocie mitami) są również rozpowszechnionym sposobem przedstawiania i objaśniania rzeczywistości; (f) ludzie najchętniej i najczęściej swe dążenia/pragnienia przedstawiają tak, jak im się wydaje, że powinni je przedstawiać gwoli uzyskania dla nich akceptacji społecznej, ale także, jak sądzą, że sprawy mają się naprawdę – „derywacje” są tedy najbardziej rozpowszechnioną formą argumentacji perswazyjnej typu ideologicznego, udającej argumentację naukową.

Dwoistość obecności nauki w naszym świecie

Nauka rozpowszechniana jest w kręgach kulturowych naszego świata. Umacnia się jej znacząca obecność – jej funkcja kulturotwórcza. Niemniej wypada wskazać na pewne aspekty „kultury opartej na nauce”, o których nader często (i chętnie) zapominają (chcą zapomnieć) rzecznicy i szermierze scjentyzacji *theatrum mundi*. Po pierwsze: powinno się stale i wszędzie prowadzić badania gwoli odróżnienia tego, co jest nauką *sensu proprio* od tego, co nauką jest jeno nazywane. Po drugie: godzi się nieustannie pamiętać, że przetwarzanie i wchłanianie przez naukę (na wielką skalę) tego, co inne od niej, łatwo wiedzie do zanieczyszczeń i zakłóceń, które wpływają znacząco na taki rozziw pomiędzy tożsamością nauki realnej a tożsamością nauki wzorcowej, który upoważnia do stwierdzenia poważnych schorzeń w praktykowaniu „naukowej perspektywy świata”. Po trzecie: warto też pamiętać, iż powszechne naśladowanie nauki nie jest bynajmniej tym samym, co powszechna obecność nauki w życiu kulturalnym. Po czwarte: spełnienie wizji „Domu Salomona” (z *Nowej Atlantydy*) wiedzie do uczynienia nauki służką technologii, a to (w czasach naszej „historii współczesnej”) znaczy tyle, że nauka zostaje poważnie uzależniona od decydentów politycznych i sponsorów sfery biznesu.

Literatura

Bacon F. 1967

O postępie i rozkwicie nauk boskich i ludzkich, w: K. Leśniak: *Franciszek Bacon*, Warszawa.

Kempny M. 1994

Antropologia bez dogmatów – teoria społeczna bez iluzji, Warszawa.

Kołąkowski L. 1984

Szukanie barbarzyńcy, w: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn.

Kołąkowski L. 1990

Horror metaphysicus, Warszawa.

Konieczny F. 1997

Prawa dziejowe, Komorów.

Mannheim K. 1974

Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy, Warszawa.

Merton R.K. 1982

Nauka i porządek świata, w: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.

Ossowski M. i S. 1967

Nauka o nauce, w: S. Ossowski: *Dzieła*, t. IV, *O nauce*, Warszawa.

Popper K.R. 1996

Świat skłonności, Kraków.

Weber M. 1985

„Obiektywność” poznania w naukach społecznych, w: A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, S. Rainko (red.): *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa.

Weber M. 1998

Nauka jako zawód i powołanie, w: *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków.

Znaniecki F. 1984

Ewolucja twórcza i dyfuzja wiedzy, w: *Spoleczne role uczonych*, Warszawa.

Znaniecki F. 1990

Współczesne narody, Warszawa.

Andrzej Ziabicki

Komunikacja globalna w czasach internetu – dostosowanie (do) języków narodowych

Komunikacja globalna (internet, poczta elektroniczna) wymaga rozwoju narzędzi umożliwiających zapisanie i przesyłanie informacji w rozmaitych językach. Nowy system kodowania pisma Unicode pozwala na przekazywanie informacji zapisanych dowolnym alfabetem bądź systemem ideogramów bez konieczności transkrypcji lub transliteracji. Trudności sprawia natomiast, niezbędne do efektywnego korzystania z baz danych, porządkowanie wyrazów i danych. Zasady porządkowania w różnych językach (nawet w językach posługujących się alfabetem łacińskim) są sprzeczne i porządkowanie zbiorów wielojęzycznych wymaga przyjęcia jednolitych (kompromisowych) zasad. W artykule przedyskutowano konsekwencje wprowadzenia międzynarodowej normy ISO 12199 dla różnych języków europejskich.

Wstęp

Komunikacja multimedialna odgrywa coraz większą rolę. Oprócz szybkiego przekazywania informacji (tekstowych i graficznych) oraz możliwości dyskusji, wielkie znaczenie ma dostęp do encyklopedii, słowników, baz danych, katalogów i indeksów. Pewne ograniczenia w tej dziedzinie wynikają z różnorodności języków narodowych i niedostosowania ich do komunikacji globalnej. Na przestrzeni wieków wykształciły się różne pisma i odmienne zasady porządkowania haseł leksykograficznych (wyrazów, danych). Konieczne jest więc zarówno **dostosowanie programów komputerowych do istniejących języków**, jak i **ujednoczenie narodowych systemów porządkowania**. Niedawno analizowałem techniczne aspekty kodowania pisma i porządkowania wielojęzycznych baz danych (por. Ziabicki 2002). W tym artykule skoncentruję się na cywilizacyjnych i psychologicznych konsekwencjach zmian w językach europejskich zalecanych przez międzynarodową normę ISO (por. *Norma ISO 12199*, 2000).

Kodowanie pisma

Pisma alfabetyczne i sylabiczne posługują się stosunkowo niewielkimi zbiorami znaków (10–100). W pismach ideograficznych, obejmujących tysiące ideogramów (np. w chińskim, japońskim), kodowanie jest trudniejsze. Kodowanie polega na przy-

pisaniu każdemu znakowi określonej wartości liczbowej. W początkach komputerowego zapisu i transmisji tekstów podstawą były 7-bitowe kody ASCII (por. *ASCII...*) różniące 128 (= 2^7) znaków, w tym duże i małe litery, cyfry i znaki przestankowe standardowego 26-literowego alfabetu łacińskiego. Następny krok polegał na zastosowaniu kodów 8-bitowych, obejmujących do 256 znaków. Tak zwane strony kodowe, utworzone przez normę ISO 8859, oprócz znaków ASCII objęły niestandardowe litery alfabetu łacińskiego, litery łacińskie ze znakami diakrytycznymi (por. *Norma ISO 8859-x*), a także kombinacje alfabetu łacińskiego z cyrylicą, alfabetem greckim, arabskim i hebrajskim (por. *Norma ISO 8859-x*). Powszechnie stosowane w komputerach 256-elementowe strony kodowe pozwalają kodować i transmitować teksty w poszczególnych językach, ale nie wystarczają do pracy z **tekstami wielojęzycznymi**. Nawet w obrębie alfabetu łacińskiego stosuje się różne zbiory znaków niestandardowych i tekst wysłany może przybrać inną formę u odbiorcy, jeżeli w jego komputerze zainstalowany jest inny zestaw znaków. Rozwiązanie tego problemu osiągnięto przez wprowadzenie nowego, jednolitego systemu kodowego Unicode. Kalifornijskie konsorcjum Unicode we współpracy z Międzynarodową Organizacją Normalizacyjną postawiło sobie ambitny cel opracowania jednolitego kodu do transmisji tekstów **we wszystkich językach świata**. System Unicode i związana z nim norma ISO/IEC 10646 tworzy przestrzeń kodową składającą się z 17 płaszczyzn, z których każda zawiera 65 536 kodów (łącznie 1 114 112 elementów). Każdemu znakowi pisma (litera, cyfra, sylaba, ideogram, znak specjalny) odpowiada liczba pozycyjna o podstawie szesnastkowej, Dotychczas opracowano kody składające się z ok. 100 tys. znaków. Pierwsza płaszczyzna, zwana BMP (*Basic Multilingual Plane*), kodowana jest 4-cyfrowymi liczbami szesnastkowymi (UXXXX) oraz zawiera znaki ważniejszych pism alfabetycznych i sylabicznych, podstawowe ideogramy chińskie, znaki specjalne, znaki matematyczne, muzyczne, techniczne itp. „U” oznacza system Unicode, a „X” jest dowolną cyfrą w układzie szesnastkowym (0, 1, ..., E, F). Zbiór 65 536 kodów na płaszczyźnie BMP pokrywa bieżące potrzeby transmisji tekstów, pozostawiając wiele miejsca na rozszerzenie repertuaru znaków. W odniesieniu do języków opartych na alfabecie łacińskim wykorzystuje się tylko dwa dwucyfrowe kody szesnastkowe (U00XX i U01XX) – łącznie 512 znaków.

Zbiór znaków Unicode został już zastosowany w systemie Windows NT. Powszechne wprowadzenie tego kodu umożliwi transmisję tekstów wielojęzycznych bez utraty jakichkolwiek cech graficznych właściwych poszczególnym językom.

Znaczenie uporządkowania katalogów i baz danych

Alfabetyczne uporządkowanie baz danych i katalogów ma olbrzymie znaczenie. Wyszukiwanie hasła w bazie **nieuporządkowanej** wymaga przeprowadzenia liczby operacji równej (średnio) połowie liczby elementów w przeszukiwanym zbiorze, $x_{un} = \frac{1}{2}N$. W przypadku bazy **uporządkowanej alfabetycznie** liczba potrzebnych operacji (a więc i czas wyszukiwania) jest równa **logarytmowi liczby elementów**, $x_{ord} = \log_2 N$. Stosunek liczby operacji w zbiorach nieuporządkowanych i uporządkowanych (charakteryzujący efektywność porządkowania) podano w tabeli 1.

Tabela 1

Stosunek liczby operacji (czasów wyszukiwania) w bazach danych: nieuporządkowanej i uporządkowanej alfabetycznie

Liczba rekordów w bazie N	Stosunek czasów wyszukiwania
	$\frac{x_{un}}{x_{ord}} = \frac{t_{un}}{t_{ord}} = \frac{N}{2\log_2 N}$
10	1,5
100	7,5
1 000	50,2
10 000	373,3
100 000	3 010,3
1 000 000	25 085,8

Jak widać z tabeli 1, w przypadku niewielkich zbiorów zysk czasu wynikający z uporządkowania jest niewielki, ale w przypadku dużych katalogów i baz (a z takimi mamy do czynienia w internecie) uporządkowanie haseł (rekordów) jest absolutnie konieczne.

W odróżnieniu od kodowania, opracowanie jednolitych zasad porządkowania, zgodnych z zasadami języków narodowych, jest niemożliwe. Przyczyną tego jest odmiennosc (często sprzeczność) zasad porządkowania w różnych językach. W poszczególnych krajach stosuje się rozmaite systemy porządkowania lokalnych baz danych i katalogów. Sam tworzyłem dla własnego użytku komputerowe systemy porządkowania w językach polskim, rosyjskim i nowogreckim (por. Ziabicki 1990).

Ogólne zasady porządkowania haseł leksykograficznych

We wcześniejszych pracach analizowałem systemy porządkowania haseł leksykograficznych w różnych językach i opracowałem ogólny algorytm porządkowania w dowolnym języku alfabetycznym (por. Ziabicki 1988; 1990; 1992).

Porządkowanie jest dwustopniowe. **Pierwszy stopień** obejmuje właściwe dla każdego języka elementy pisma, nazwane ostatnio **sortemami** (por. Ziabicki 2002). Rolę sortemów mogą odgrywać **litery standardowe** (a–z), **litery niestandardowe** (np. *æ, ø* w języku duńskim), **litery ze znakami diakrytycznymi** (ą, ó w języku polskim, ö w językach szwedzkim, fińskim i węgierskim), a także wieloznaki (np. „ch” w czeskim, „cs”, „dzs” w węgierskim). Uporządkowany zbiór sortemów nazywamy **alfabetem**.

Porządkowaniu **drugiego stopnia** poddaje się tylko wyrazy zbudowane z identycznych sortemów, a różniące się **znakami diakrytycznymi**. Na przykład w języku francuskim litery ze znakami diakrytycznymi nie są sortemami i traktowane są w pierwszym stopniu porządkowania tak jak litery bez znaków diakrytycznych. Porównajmy kilka wyrazów francuskich. W pierwszym stopniu porządkowania akcenty nie wpływają na kolejność haseł i pozycje wyrazów *élève* i *élevé*, a także *élude* i *éludé* są jednakowe. W drugim stopniu porządkowania pojawiają się znaki diakrytyczne, które wprowadzają dodatkowy porządek różnie akcentowanych wyrazów.

I stopień	II stopień
<i>élan</i> (rozpęd)	<i>élan</i>
<i>élève</i> (uczeń) ↔ <i>élevé</i> (wychowany)	<i>élève</i>
<i>élite</i> (elita)	<i>élevé</i>
<i>élude</i> (omijać) ↔ <i>éludé</i> (ominięty)	<i>élite</i>
<i>emballage</i> (opakowanie)	<i>élude</i>
<i>être</i> (być)	<i>éludé</i>
<i>exulter</i> (nie posiadać się z radości)	<i>emballage</i>
	<i>être</i>
	<i>exulter</i>

Znaki diakrytyczne mają określoną hierarchię. W języku francuskim litera nieakcentowana pojawia się najwcześniej, dalej następuje ta sama litera z akcentem *acutus*, potem z akcentem *gravis*, a wreszcie z akcentem *circumflexus*. W języku francuskim litery za znakami diakrytycznymi porządkuje się *od prawej do lewej*.

W języku polskim wszystkie litery alfabetu zmodyfikowane znakami diakrytycznymi (**ą, ć, ę, ł, ń, ó, ś, ź, ż**) są sortemami i porządkowanie ogranicza się do pierwszego stopnia.

Wyższe stopnie porządkowania mogą dotyczyć dowolnych atrybutów pisma (np. krój czcionki, kursywa, wytłuszczenie) lub własności wyrazów, takich jak kategoria gramatyczna, kategoria semantyczna itp.

Porządkowanie zbiorów wielojęzycznych

Problem porządkowania zbiorów **wielojęzycznych** pojawił się wraz z powstaniem wielkich bibliotek i archiwów dysponujących tekstami w różnych językach, a także międzynarodowych baz danych dostępnych w internecie. Najwcześniejsze systemy automatycznego porządkowania baz danych opierały się na kodach ASCII, a więc na literach standardowego alfabetu łacińskiego. Nie uwzględniano liter specjalnych występujących w językach narodowych (np. polskich liter **ą, ć, ..., ź, ż**, skandynawskich **æ, å, ä, ö, ø**), a także wieloznaków podlegających porządkowaniu jak pojedyncze litery alfabetu (np. czeskie i hiszpańskie **ch**, węgierskie **cs, dz, dzs, ..., zs**). W połowie lat dziewięćdziesiątych w Instytucie Podstaw Informatyki PAN w Warszawie odbyła się dyskusja polonistów i informatyków, podczas której rozważano konieczność dostosowania polskiego alfabetu do komunikacji elektronicznej. Wydawało się wówczas, że najprostszym rozwiązaniem będzie zastąpienie liter polskich ich standardowymi odpowiednikami (**ą** → **a**, **ć** → **c**, **ź** → **z** itd.), co zresztą robiło już (i robi) wielu użytkowników poczty elektronicznej i internetu. Ciekawe, że w tym samym czasie (1994) formalną decyzję o zmianie systemu porządkowania w języku hiszpańskim przyjął Kongres Akademii Języka Hiszpańskiego (por. *X Congreso...* 1994). Zrezygnowano z traktowania jako samodzielnych elementów alfabetu (sortemów) dwuznaków **ch** i **ll**, zamieniając je na pary liter (**ch** → **c + h**, **ll** → **l + l**). Nie zdecydowano się natomiast na rezygnację z litery specjalnej **ñ**, położonej w alfabecie pomiędzy **n** i **o**.

Rezygnacja ze specyfiki alfabetu narodowego na pierwszy rzut oka może się wydawać szokująca, ale dostosowanie narodowych zasad porządkowania wyrazów do komunikacji elektronicznej nie pociąga za sobą zmiany ortografii. Ortograficzną wierność transmitowanych tekstów gwarantuje system Unicode, obejmujący wszystkie znaki pisma.

Uniwersalny system porządkowania według normy ISO 12199

Opublikowana ostatnio norma międzynarodowa ISO 12199 (2000) zaleca następujące, jednolite zasady porządkowania haseł we wszystkich językach posługujących się rozszerzeniami alfabetu łacińskiego:

- Przygotowanie tekstu do porządkowania polega na przekształceniu wszystkich nie-standardowych liter i ligatur na standardowe znaki alfabetu łacińskiego. Wieloznaki rozбивa się na litery składowe (**ch** → **c + h**, **dzs** → **d + z + s**).
- Pierwszy stopień porządkowania opiera się na standardowym alfabecie łacińskim, do którego dopisano literę runiczną **þ** (*thorn*). 27 liter, spacja (SPC) i 10 cyfr tworzy pełny zbiór sortemów – jedyną podstawę uporządkowania alfabetycznego.

**(SPC) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 a b c d e f g h i j k
l m n o p q r s t u v w x y z þ**

W pierwszym stopniu porządkowania nie odróżnia się małych i dużych liter oraz ignoruje znaki diakrytyczne. Porządkowanie sortemów w wyrazie odbywa się *od lewej do prawej*.

- Drugi stopień porządkowania opiera się na określonej hierarchii 22 pojedynczych znaków diakrytycznych i ich 21 kombinacji.
- Trzeci stopień porządkowania dotyczy małych i dużych liter. Inaczej niż w systemie ASCII, małe litery poprzedzają duże.
- Czwarty stopień porządkowania dotyczy znaków specjalnych według norm ISO/IEC 14651 i ISO/IEC 10646-1.

Zasady zalecane przez normę ISO 12199 w różnym stopniu zmieniają tradycyjne systemy porządkowania w językach narodowych. Porządkowanie drugiego stopnia ma znaczenie marginalne, gdyż dotyczy nielicznych wyrazów, które bez znaków diakrytycznych są homografami. Przeanalizujemy konsekwencje wprowadzenia tej normy w różnych językach.

Odchylenia narodowych alfabetów i zasad porządkowania od normy ISO 12199

Porównamy zbiory sortemów (alfabety) 17 wybranych języków europejskich posługujących się alfabetem łacińskim. Dla uproszczenia pominiemy spację i cyfry 0–9, które we wszystkich językach poprzedzają w alfabecie literę „a”. Pogrubioną czcionką zaznaczymy *sortemy nietypowe* wyeliminowane przez normę ISO 12199.

angielski, francuski, niemiecki, niderlandzki, włoski, portugalski
(standardowy alfabet łaciński)

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

hiszpański (po zmianach w 1994 r.)

a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s t u v w x y z

szwedzki

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z å ä ö

norweski

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z æ ø å

*duński*a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z **å æ ø***fiński*a b c d e f g h i j k l m n o p q r s **š** t u v w x y z **ž å ä ö***polski*a **ą** b c **ć** d e **ę** f g h i j k l **ł** m n **ń** o **ó** p q r s **ś** t u v w x y z **ź***chorwacki*a b c **č** **ć** d **dž** **đ** e f g h i j k l l j m n n j o p q r s **š** t u v w x y z **ž***rumuński*a **ă** **â** b c d e f g h i i j k l m n o p q r s **ș** **ț** t u v w x y z*węgierski*a b c **cs** d **dz** **dzs** e f g **gy** h i j k l **ly** m n **ny** o **ö** p q r s **sz** **ty** u **ü** v w x y z **zs***czeski*a b c **č** d e f g h **ch** i j k l m n o p q r **ř** s **š** t u v w x y z **ž***litewski*a **ą** b c **č** d e **ė** **ę** f g h i y i j k l m n o p q r s **š** t u **ū** v w x z **ž**

Odchylenie narodowych zasad porządkowania od systemu ISO wynika z obecności w alfabetach narodowych nietypowych sortemów, a także nietypowego położenia w alfabecie sortemów standardowych. „Nietypowe” cechy porządkowania zebrano w tabeli 2.

Tabela 2

Cechy porządkowania alfabetycznego (porządkowanie pierwszego stopnia)
w wybranych językach europejskich

Język	Nietypowe zasady porządkowania		
	niestandardowe litery	wieloznaki	nietypowy porządek
Angielski	–	–	–
Francuski	–	–	–
Niemiecki	–	–	–
Włoski	–	–	–
Portugalski	–	–	–
Niderlandzki	–	–	–
Hiszpański (po 1994 r.)	ñ	–	–
Szwedzki	å, ä, ö	–	z < å < ä < ö
Duński	å, æ, ø	–	z < å < æ < ø
Norweski	æ, ø, å	–	z < æ < ø < å
Fiński	š, ž, ä, å, ö	–	z < ž < ä < å < ö
Polski	ą, ć, ę, ł, ń, ó, ś, ź, ż	–	–
Chorwacki	č, ć, đ, š, ž	dž, lj, nj	–
Rumuński	ă, â, î, ș, ț	–	–
Węgierski	ö, ü	cs, dz, dzs, gy, ly, ny, sz, ty, zs	–
Czeski	č, ř, š, ž	ch	h < ch < i
Litewski	ą, č, é, ę, į, š, ū, ų, ž	–	i < y < į < j

Zmiany porządku haseł w różnych językach wynikające z zastosowania normy ISO

Języki zachodnioeuropejskie postępujące się standardowym alfabetem łacińskim (m.in. **angielski, francuski, niemiecki, włoski, portugalski i niderlandzki**) nie zawierają żadnych nietypowych elementów porządkowania i norma ISO 12199 nie wprowadza do nich żadnych zmian. Wieloznaki, skróty i ligatury (np. **æ, œ**) rozwijane są na pojedyncze litery i porządkowane według standardowego, 26-literowego alfabetu łacińskiego.

Inne analizowane w tej pracy języki odbiegają od normy ISO. W uproszczonym języku **hiszpańskim** pozostawiono niestandardowy sortem **ñ**, położony w alfabecie między **n** i **o**. Zalecane przez normę ISO zastąpienie **ñ** standardową literą **n** prowadzi do zmian w porządku wyrazów. Uporządkowanie II stopnia w znikomym stopniu poprawia kolejność haseł (tabela 3).

Tabela 3
Porządek wyrazów w języku hiszpańskim

Według zasad narodowych	Według normy ISO 12199	
	I stopień	II stopień
<i>nada</i> (nic)	<i>nada</i>	<i>nada</i>
<i>nota</i> (notatka)	<i>ñaque</i>	<i>ñaque</i>
<i>nupcial</i> (ślubny)	<i>ñoño</i>	<i>ñoño</i>
<i>nutrir</i> (żywić)	<i>nota</i>	<i>nota</i>
<i>nylon</i> (nylon)	<i>ñu</i>	<i>ñu</i>
<i>ñaque</i> (kupa gratów)	<i>nupcial</i>	<i>nupcial</i>
<i>ñoño</i> (głupi)	<i>nutrir</i>	<i>nutrir</i>
<i>ñu</i> (antylopa gnu)	<i>nylon</i>	<i>nylon</i>
<i>objeto</i> (przedmiot)	<i>objeto</i>	<i>objeto</i>
<i>sonar</i> (dźwięczec)	<i>sonar</i> ↔ <i>soñar</i>	<i>sonar</i>
<i>sonrisa</i> (uśmiech)	<i>sonrisa</i>	<i>soñar</i>
<i>soñar</i> (śnić, marzyć)		<i>sonrisa</i>

Alfabety języków wschodnioeuropejskich zawierają wiele nietypowych sortemów (litery niestandardowe, wieloznaki, skróty). W językach, w których niestandardowe litery i wieloznaki występują w alfabecie obok swoich standardowych odpowiedników (tak jest w językach **polskim, chorwackim, rumuńskim, węgierskim**) przemieszczenia haseł mają charakter lokalny (w obrębie jednej litery). Występowanie w języku **polskim** dziewięciu niestandardowych sortemów (**ą, ć, ... ż**) prowadzi jednak do częstego występowania takich odchyłań. Zamiana (w I stopniu porządkowania) liter polskich na niemodyfikowane litery standardowe (**ą = a, ć = c, ... ż = z**) powoduje oddalenie haseł obecnie sąsiadujących w słownikach, indeksach i katalogach (tabela 4).

System porządkowania jest szczególnie czuły na nietypowe położenie sortemów w alfabecie. O ile obecność niestandardowych liter obok standardowych odpowiedników (w hiszpańskim **ñ** po **n**, w polskim **ą** po **a**, **ź** i **ż** po **z** itd.) powoduje tylko lokalne przemieszczenia, o tyle nietypowa kolejność sortemów całkowicie burzy strukturę uporządkowa-

nia. Sytuacja taka występuje m.in. w językach skandynawskich (**szwedzki, duński, norweski**), a także w **fińskim**, który posługuje się podobnym alfabetem. Rozbieżność uporządkowanych indeksów wynika z obecności niestandardowych liter **å, ä, æ, ö, ø** położonych **na końcu alfabetu**, po **z**. Zastąpienie tych liter standardowymi literami **a**, (**a + e**), i **o** powoduje, że hasła z końca alfabetu przemieszczają się na początek (wyrazy na **å, ä, æ**) lub lokują się w drugiej połowie alfabetu (wyrazy na **ö i ø**). Widać to wyraźnie w przykładach z języka **szwedzkiego** podanych w tabeli 5.

Tabela 4
Porządek wyrazów w języku polskim

Według zasad narodowych	Według normy ISO 12199	
	I stopień	II stopień
macać	mać	mać
mać	macać	macać
martyrologia	mącić	mącić
marynarz	mądrość	mądrość
mat	mąka	mąka
mazać	martyrologia	martyrologia
maż	marynarz	marynarz
mącić	mat	mat
mądrość	maż ↔ mąż	maż
mąka	mazać	mąż
mąż	pak ↔ pąk	mazać
pak	wąchać	pak
pąk	wahać	pąk
wahać	wąż	wąchać
ważyć	ważyć	wahać
wąchać		wąż
wąż		ważyć

Sytuacja podobna do tej, jaką obserwowaliśmy w językach skandynawskich, występuje w językach **czeskim** i **litewskim**. W czeskim nietypowa kolejność sortemów dotyczy dwuznaku **ch**, położonego w alfabecie nie między literami **c** i **d**, lecz między **h** oraz **i**. Zalecane przez normę ISO traktowanie sortemu **ch** jako sumy liter (**c + h**) całkowicie zaburza tradycyjny, narodowy system porządkowania. Przykłady podaje tabela 6.

W **litewskim** nietypowe miejsce w alfabecie zajmuje litera **y**, położona pomiędzy standardowym **i** i nosowym **į**. Traktując sortem **į** jako równoważny **i** oraz lokując standardową literę **y** pomiędzy **x** i **z** otrzymujemy porządek mało przypominający narodowe zasady porządkowania (tabela 7).

Tabela 5
Porządek wyrazów w języku szwedzkim

Według zasad narodowych	Według normy ISO 12199	
	I stopień	II stopień
<i>agg</i> (złość)	<i>ǎ</i>	<i>ǎ</i>
<i>akademisk</i> (akademicki)	<i>agg</i> ↔ <i>ǎgg</i>	<i>agg</i>
<i>djur</i> (zwierzę)	<i>akademisk</i>	<i>ǎgg</i>
<i>flicka</i> (dziewczyna)	<i>ǎldras</i>	<i>akademisk</i>
<i>onsdag</i> (środa)	<i>djur</i>	<i>ǎldras</i>
<i>zoológ</i> (zoolog)	<i>flicka</i>	<i>djur</i>
<i>ǎ</i> (rzeczka)	<i>ö</i>	<i>flicka</i>
<i>ǎldras</i> (starzec się)	<i>öde</i>	<i>ö</i>
<i>ǎgg</i> (jajko)	<i>onsdag</i>	<i>öde</i>
<i>ö</i> (wyspa)	<i>zoológ</i>	<i>onsdag</i>
<i>öde</i> (opustoszały)		<i>zoológ</i>

Tabela 6
Porządek wyrazów w języku czeskim

Według zasad narodowych	Według normy ISO 12199	
	I stopień	II stopień
<i>celek</i> (całość)	<i>čaditi</i>	<i>čaditi</i>
<i>cíl</i> (cel)	<i>čas</i>	<i>čas</i>
<i>čaditi</i> (dymić)	<i>celek</i>	<i>celek</i>
<i>čas</i> (czas)	<i>charakter</i>	<i>charakter</i>
<i>čtvrť</i> (ćwierć)	<i>chlád</i>	<i>chlád</i>
<i>dálka</i> (odległość)	<i>chov</i>	<i>chov</i>
<i>hvězda</i> (gwiazda)	<i>chyba</i>	<i>chyba</i>
<i>hybný</i> (poruszający się)	<i>cíl</i>	<i>cíl</i>
<i>charakter</i> (charakter)	<i>čtvrť</i>	<i>čtvrť</i>
<i>chlád</i> (chtód)	<i>dálka</i>	<i>dálka</i>
<i>chov</i> (hodowla)	<i>hvězda</i>	<i>hvězda</i>
<i>chyba</i> (omyłka, błąd)	<i>hybný</i>	<i>hybný</i>
<i>identický</i> (identyczny)	<i>identický</i>	<i>identický</i>
<i>impuls</i> (impuls)	<i>impuls</i>	<i>impuls</i>

Tabela 7
Porządek wyrazów w języku litewskim

Według zasad narodowych	Według normy ISO 12199	
	I stopień	II stopień
<i>ilsūs</i> (męczący)	<i>jbauginti</i>	<i>jbauginti</i>
<i>istubà</i> (izba)	<i>ilsūs</i>	<i>ilsūs</i>
<i>išdarbis</i> (wyrób)	<i>išdarbis</i>	<i>išdarbis</i>
<i>ižus</i> (kruchy)	<i>įsmągti</i>	<i>įsmągti</i>
<i>yda</i> (brak, feler)	<i>istubà</i>	<i>istubà</i>
<i>yštaka</i> (ujście)	<i>įžambūs</i>	<i>įžambūs</i>
<i>jbauginti</i> (nastraszyć)	<i>ižus</i>	<i>ižus</i>
<i>įsmągti</i> (ściszyć)	<i>jáunas</i>	<i>jáunas</i>
<i>įžambūs</i> (ukośny)	<i>jutrumàs</i>	<i>jutrumàs</i>
<i>jáunas</i> (młody)	<i>yda</i>	<i>yda</i>
<i>jutrumàs</i> (czujność)	<i>yštaka</i>	<i>yštaka</i>

Konsekwencje dostosowania języków narodowych do uniwersalnego systemu porządkowania ISO

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie w komunikacji globalnej uniwersalnego systemu kodowania oraz porządkowania pisma jest konieczne i nieuniknione. Jednolity system porządkowania przewidziany w normie ISO 12199 jest zgodny z tradycyjnymi zasadami porządkowania w niektórych językach zachodnioeuropejskich i nie stwarza tam żadnego problemu. W Szwecji, Norwegii, Danii, Finlandii, a także w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, nowy system porządkowania wymaga jednak radykalnych zmian w językach narodowych.

Perspektywa wprowadzenia normy ISO 12199 nasuwa szereg pytań. Jaki ma być zakres funkcjonowania normy i czas wprowadzania nowego systemu? Można sobie wyobrazić kilka rozwiązań.

- Nowy system porządkowania stosuje się tylko do **międzynarodowych** baz danych, słowników, katalogów i indeksów dostępnych w formie **elektronicznej**. Zbiory **lokalne**, a także **drukowane** katalogi i słowniki porządkowane są nadal według dotychczasowych zasad.
- Nowy system stosuje się tylko **wewnętrznie**. Dla użytkownika internetowej bazy danych **system porządkowania** jest w gruncie rzeczy obojętny. System wyszukuje informacje na temat podanego hasła i nie wymaga od użytkownika znajomości wewnętrznej struktury systemu. Elektroniczne bazy danych, encyklopedie, katalogi biblioteczne istniały już 20 lat temu i każda posługiwała się jakimś systemem porządkowania. Stosowane obecnie wyszukiwarki internetowe (Yahoo, Altavista, Google, Onet) porządkują swoje zbiory według własnych zasad. Wewnętrzna struktura baz danych i programów wyszukiwawczych nie dotyczy użytkowników internetu.
- Nowy system obowiązuje **powszechnie** oraz dotyczy zarówno zbiorów elektronicznych, jak i drukowanych, międzynarodowych i lokalnych. Wszystkie nowo two-

rzony zbiory muszą być porządkowane według nowych zasad. Można tu zapytać o los **istniejących katalogów** w bibliotekach i archiwach, a także drukowanych **słowników i encyklopedii**. Powszechne wprowadzenie nowego systemu porządkowania będzie budzić zrozumiałe opory psychiczne. Konieczne będzie wprowadzenie nowych zasad do programów szkolnych, a także kosztowne dostosowanie, przynajmniej najważniejszych, baz danych i katalogów. Program wprowadzania takich zmian musiałby być zaplanowany i realizowany w ciągu wielu lat.

- Ekstrapolując obecne tendencje, można sobie wyobrazić, że drukowane słowniki, encyklopedie, katalogi i bazy danych stopniowo będą wychodzić z użycia, aby ustąpić miejsca zbiorom **multimedialnym**. Gdy to nastąpi, problem porządkowania stanie się zmartwieniem informatyków budujących bazy danych i systemy wyszukiwawcze, a nie użytkowników.
- Zakres, czas i sposób wprowadzania zmian w narodowych systemach porządkowania powinien być poddany dyskusji z udziałem wszystkich zainteresowanych, a więc językoznawców, informatyków, pedagogów i ekonomistów.

Literatura

Alphabetical Ordering...

Alphabetical Ordering of Multilingual Terminological and Lexicographical Data Represented in the Latin Alphabet.

ASCII...

ASCII, *American Standard Code for Information Interchange*, 7-bit Coded Characters (ASCII).

Bojar B. 2002

Słownik encyklopedyczny informacji, języków i systemów informacyjno-wyszukiwawczych, Wyd. SBP, Warszawa.

X Congreso... 1994

X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española (www.spanishpronto.com).

Norma ISO 12199 2000

International Standardisation Organisation. Norma ISO 12199.

Norma ISO 8859-x

International Standardisation Organisation. Norma ISO 8859-x: *8-bit, Single-byte Coded Graphic Character Sets*. ISO 8859-1 - 8859-4 *Latin Alphabet*. Includes Characters Appearing in European Languages Using Modified Latin Alphabet.

Norma ISO 8859-6

ISO 8859-5 „*Latin & Cyrillic Alphabet*”; ISO 8859-6 „*Latin & Arabic Alphabet*”; ISO 8859-7 „*Latin & Greek Alphabet*”; ISO 8859-8 „*Latin & Hebrew Alphabet*”.

Norma ISO/IEC 10646-1 (2000)

Information Technology – Universal Multiple Octet Coded Character Set (UCS).

Meyer Myklestad J., Søråas H. 1955

Damms Lommeordbøker, Engelsk-Norsk, Norsk-Engelsk, Damm & Søn, Oslo.

Podlawska D., Ptóciennik I. 2002

Leksykon nauki o języku, Wyd. Park, Bielsko-Biała.

Unicode Consortium (www.unicode.org)

Wierzbicki J., Rachmanović U., Chłabin J. 1966

Mały słownik serbochorwacko-polski, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Ziabicki A. 1988

Automatyczne porządkowanie łańcuchów alfanumerycznych według różnych alfabetów i zasad porządkowania, „Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN”, nr 40.

Ziabicki A. 1990

Dwustopniowe porządkowanie haseł leksykograficznych w różnych językach, „Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN”, nr 47.

Ziabicki A. 1992

The Theory of Ordering Lexicographic Entries: Principles, Algorithms and Computer Implementation, „Computers and the Humanities”, t. 26, s. 119–137.

Ziabicki A. 2002

Problem automatycznej transmisji i porządkowania haseł leksykograficznych w zbiorach wielojęzycznych, „Przegląd Biblioteczny”, nr 4.

Barbara Stefaniak

Czasopisma zagraniczne (tradycyjne i elektroniczne) w polskich bibliotekach naukowych

W artykule przedstawiono ogromne zmiany, jakie zachodzą na naszych oczach, w dostępie do światowych zasobów piśmiennictwa naukowego. Przeprowadzono analizę zasięgu działania konsorcjów wielkich wydawców czasopism – Springer Verlag, Academic Press i Elsevier Science Publishers na terenie Polski. Zbadano rozmieszczenie i przynależność organizacyjną kilkudziesięciu krajowych bibliotek naukowych należących do tych konsorcjów. Przedstawiono też zasięg działania międzynarodowego Konsorcjum EIFL Direct. Podano przykłady wyników wyszukiwań w bazie ScienceDirect posadowionej w Interdyscyplinarnym Centrum Modelowania Matematycznego Uniwersytetu Warszawskiego, które wskazują na wysoki stopień wykorzystania zagranicznych czasopism elektronicznych. Możliwość korzystania z tych czasopism nie tylko rekompensuje brak wielu niezbędnych tytułów w bibliotekach, spowodowany bardzo ograniczonymi funduszami, ale również pozwala na znacznie bardziej efektywne poszukiwania literaturowe i dużą oszczędność czasu.

Wprowadzenie

W czasach, kiedy zachodnie czasopisma naukowe sprowadzono do Polski z „drugiego obszaru płatniczego” drastyczne ograniczenia importu były spowodowane niustającymi „brakami dewizowymi”. Te braki okazały się szczególnie ewidentne, gdy w połowie lat siedemdziesiątych sprowadzono do Polski kilka bibliograficznych baz danych, które były przetwarzane w Politechnikach Wrocławskiej i Warszawskiej. Duże zainteresowanie tą nową formą usług informacyjnych spowodowało, że użytkownicy systemu Selekttywnej Dystrybucji Informacji (SDI) często wyrażali rozczarowanie z powodu trudności lub niemożności dotarcia do oryginalnych publikacji wskazywanych im przez system. Studium na temat dostępności zachodnich periodyków w bibliotekach polskich w latach 1980–1991, przeprowadzone w ramach IFLA Programme for Universal Availability of Publications (por. Stefaniak 1992), wskazało nie tylko na malejącą liczbę tytułów i egzemplarzy czasopism, ale również na brak aktualnej informacji o lokalizacji tych czasopism oraz mało sprawny system wypożyczeń i kopiowania zamawianych artykułów.

Po roku 1991 nastąpiły znaczące zmiany szczególnie w dziedzinie gromadzenia czasopism naukowych. Sprawę polityki importu czasopism i innych źródeł informacji naukowej nowo utworzony Komitet Badań Naukowych powierzył Polskiej Fundacji Upowszechniania Nauki (PFUN), która, podejmując się koordynacji importu, uporała się z dobrym skutkiem z wieloma problemami. Podsumowanie siedmioletniej działalności PFUN i jej wyniki zostały przedstawione na łamach czasopisma „Nauka”, gdzie omówiono m.in. dane dotyczące zaopatrzenia bibliotek naukowych w czasopisma zagraniczne w latach 1992–1998 (por. Haman, Wiśniewski 1999). Te niewątpliwe osiągnięcia – które przekładały się na stopniowo doskonalony schemat działania, akceptację i współpracę ze strony bibliotekarzy oraz korzyści dla użytkowników bibliotek naukowych – zostały częściowo zagrożone przez źle przyjętą przez bibliotekarzy decyzję KBN ze stycznia 1998 roku, znoszącą wypracowaną już procedurę koordynacji importu czasopism.

I choć dzisiaj wypowiedianych jest wiele krytycznych słów pod adresem polityki KBN w kwestii importu czasopism zagranicznych (a jak niektórzy twierdzą – jej braku), mimo to użytkownicy bibliotek naukowych mają obecnie bez porównania łatwiejszy dostęp do piśmiennictwa światowego, niż to było do roku 1992 oraz do końca XX wieku. Zmiany zachodzące w ostatnich dwóch latach są tak dynamiczne, że najbardziej aktualne dane, które przedstawiam (na koniec listopada 2002 roku), mogą po paru miesiącach wydawać się przestarzałe, tym bardziej że biblioteki otrzymują coraz to nowe oferty od wydawców i dystrybutorów czasopism oraz innych źródeł informacji. Nęcące oferty mogą zostać jednak tylko w sferze marzeń, jeśli decyzje finansowe będą dla bibliotek w dalszym ciągu niekorzystne.

Czasopisma zagraniczne w polskich bibliotekach naukowych po 1998 roku

Dostępność czasopism naukowych w bibliotece oznacza w gruncie rzeczy, z punktu widzenia pracownika nauki, możliwość odnalezienia i zapoznania się z treścią artykułów, które stanowią przedmiot jego zainteresowań. Tak więc muszą być spełnione trzy warunki – obecność fizyczna lub wirtualna czasopism w bibliotece, możliwość odnalezienia w nich artykułów o poszukiwanej tematyce oraz możliwość bezpośredniego dotarcia do oryginalnych tekstów w bibliotece, wypożyczenia czasopism lub uzyskania kopii artykułów.

Przedmiotem analizy, której wyniki będą przedstawione poniżej, jest obecność czasopism w bibliotekach, czyli ich potencjalna dostępność. Podstawowym źródłem informacji o czasopismach naukowych pochodzących z zagranicy są kolejne roczniki „Wykazu czasopism naukowych i innych nośników informacji importowanych do Polski w ... roku”, poczynawszy od ostatniego „Wykazu”, przygotowanego przez PFUN w 1998 roku, i edycje następne 1999–2002, wydawane przez Departament Studiów i Polityki Naukowej KBN. „Wykazy” obejmują czasopisma z prenumeraty, wymiany oraz darów i w swojej zasadniczej części zawierają: „wykaz czasopism naukowych w układzie alfabetycznym”; „wykaz baz danych w nośnikach magnetycznych i optycznych CD-ROM w układzie alfabetycznym”; „wykaz baz danych udostępnianych przez sieć rozległą, metropolitalną lub lokalną w układzie alfabetycznym”; „indeks”; „wykaz odbiorców”; a od roku 2000 również „wykaz bibliotek uczestniczących w konsorcjach umożliwiających dostęp do pełnotekstowych wersji elektronicznych czasopism”. Ze wszystkich tych części czerpano dane do przeprowadzenia analizy.

Analizę rozpoczęto od zestawienia podstawowych danych dotyczących czasopism za lata 1998–2002; pokazano też liczebność baz danych na nośnikach maszynowych, które, po krótkim przypomnieniu ich roli w procesie informacji, nie będą przedmiotem szerszych rozważań.

Tabela 1

Liczba tytułów czasopism zagranicznych (drukowanych), zagranicznych baz danych (na nośnikach magnetycznych i optycznych) oraz baz danych *online* (udostępnianych przez różnego typu sieci komputerowe) dostępnych w krajowych bibliotekach naukowych w latach 1998–2002

Rok	Czasopisma (tytuły)	Bazy danych	
		dostępne lokalnie	dostępne <i>online</i>
1998	18 138	305	27
1999	18 517	326	25
2000	18 203	307	21
2001	17 764	306	29
2002	17 145	276	30

Źródło: Wykazy czasopism naukowych i innych nośników informacji naukowej importowanych do Polski w latach 1998–2002.

Bazy danych uwzględnione w tabeli 1 są pochodnymi źródłami informacji, które odsyłają użytkownika do źródeł pierwotnych, czyli artykułów z czasopism naukowych, książek, patentów, materiałów konferencyjnych (bazy bibliograficzne) lub zawierają opisy pewnych faktów i zjawisk, często wyrażanych za pomocą danych liczbowych (bazy faktograficzne). Te pierwsze są nieocenionym źródłem informacji o lokalizacji poszukiwanych prac naukowych – zarówno o miejscu ich publikacji, jak i fizycznej lokalizacji (katalogi biblioteczne). Począwszy od 33 zagranicznych baz danych w 1992 roku (por. Haman, Wiśniewski 1999) ich liczba w latach dziewięćdziesiątych wzrosła około dziewięciokrotnie. Służą one do prowadzenia wyszukiwań na miejscu, w bibliotekach macierzystych. Spośród baz danych na nośnikach maszynowych, dawniej dostępnych *online* tylko poprzez zagraniczne serwisy informacyjne, 27 zostało w roku 1998 posadowionych na serwerach krajowych i udostępnionych polskim użytkownikom poprzez krajowe sieci – rozległą, metropolitalną lub lokalną, co znacznie poszerzyło możliwości wyszukiwania informacji. Liczba tych sieci wahała się w ciągu ostatnich pięciu lat w granicach 21–30.

Drastyczny spadek liczby czasopism rejestrowanych w „Wykazach” – o ponad 1370 tytułów w ciągu ostatnich czterech lat (tabela 1) – jak również zmniejszanie się liczby prenumerowanych tytułów (por. Dudzińska 2001) było wynikiem, jak już wspomniano, niefortunnej dla bibliotek decyzji przewodniczącego KBN ze stycznia 1998 roku. Przy ograniczonych możliwościach finansowych liczba tytułów zawsze musi konkurować z liczbą egzemplarzy – za te same malejące pieniądze można tylko zaprenumerować więcej tytułów, a mniej egzemplarzy lub odwrotnie. Przy dużych kłopotach finansowych bibliotek, począwszy od roku 1999 i pogłębionych w roku 2001, obie te liczby maleją. W roku 2002 zagraniczne czasopisma drukowane były dostępne w 486 bibliotekach naukowych (w sumie poniżej 43 tys. egz.), a średni wskaźnik liczby egzemplarzy na jeden tytuł wynosił mniej niż w roku poprzednim, bo około 2,5 (obliczony bowiem za rok 2001, na podstawie danych (por. Dudzińska 2001 – rys. 5 i tabela) przytoczonych dla łącznej liczby (pre-

numerata + wymiana) tytułów i egzemplarzy wynosił 2,58. Tak mają się sprawy w odniesieniu do tradycyjnych, drukowanych czasopism naukowych. Zmniejszanie się liczby czasopism dostępnych w postaci drukowanej można obserwować nie tylko w odniesieniu do liczby tytułów, ale także w odniesieniu do liczby egzemplarzy, co pokazano na przykładzie tytułów zaprezentowanych w tabeli 2. Tylko w trzech spośród 20 wymienionych czasopism liczba egzemplarzy nie zmalała. W 1999 roku, pomimo pogarszającej się sytuacji finansowej bibliotek, pojawiła się jednak szansa na poprawę możliwości udostępniania czytelnikom czasopism zagranicznych nie w postaci materialnej, ale w postaci elektronicznej. Szansę taką stworzyła inicjatywa bibliotek naukowych, przede wszystkim akademickich, które z dobrym skutkiem podjęły starania w kierunku tworzenia konsorcjów we współpracy z wydawcami i dostawcami czasopism naukowych. W „Wykazie... 2002” można już znaleźć adresy bibliotek, które potwierdziły dostęp do elektronicznej wersji czasopism poprzez internet.

Tabela 2

Wykaz tytułów czasopism, które w roku 1998 znajdowały się w bibliotekach krajowych w największej liczbie egzemplarzy (co najmniej 20) i zmiany, jakim podlegała ich liczba w latach 2000 i 2002

Tytuł czasopisma	1998	2000	2002	E ^a
„Nature”	75	77	71	21
„Science”	57	58	58	10
„New England Journal of Medicine”	48	37	38	14
„Lancet”	38	26	30	17
„Analytical Chemistry”	27	26	24	–
„JAMA. Journal of the American Medical Association”	26	17	16	10
„Journal of Immunology”	26	21	21	13
„Physical Review B”	23	23	18	12
„IEEE Transactions on Automatic Control”	22	22	20	1
„IEEE Transactions on Instrumentation and Measurement”	22	21	19	–
„Journal of Biological Chemistry”	22	21	17	4
„Physical Review Letters”	22	24	22	12
„American Journal of Obstetrics and Gynecology”	21	16	16	10
„Circulation”	21	20	21	15
„Physical Review A”	21	20	18	9
„American Journal of Cardiology”	20	18	15	9
„Cancer and Cancer Cytopathology”	20	17	18	6
„IEEE Transactions on Computers”	20	18	14	1
„Journal of Organic Chemistry”	20	19	16	1
„Synthesis”	20	19	18	2

^a Liczba bibliotek, które w 2002 roku udostępniały te czasopisma w wersji elektronicznej przez Internet.
Źródło: jak do tabeli 1.

Wśród 17 tys. tytułów – według klasyfikacji tematycznej przyjętej w „Wykazie ... 2002” – najwięcej było czasopism z zakresu nauk biologicznych (ponad 2100 tytułów), medycyny (ponad 1600 tytułów) oraz biznesu i ekonomii (ok. 1000 tytułów). Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że w grupie tytułów o największej liczbie egzemplarzy na pierwszych miejscach znalazły się dwa renomowane czasopisma z zakresu nauk przyrodniczych i ścisłych, natomiast tytuły medyczne wiodą prym wśród innych czasopism dziedzinowych, takich jak chemiczne, fizyczne i techniczne.

Czasopisma elektroniczne w polskich bibliotekach naukowych od roku 2000

Pojawienie się zagranicznych czasopism elektronicznych, dostępnych w krajowych bibliotekach naukowych poprzez Internet, było z jednej strony możliwe, bo:

- w latach dziewięćdziesiątych zbudowano infrastrukturę informatyczną dla polskich środowisk naukowych, o co zadbał KBN;
 - zagraniczni wydawcy i dystrybutorzy czasopism naukowych składali interesujące oferty na udostępnianie czasopism elektronicznych zarówno instytucjom naukowym, jak i bezpośrednio bibliotekom,
- a z drugiej konieczne, bo:
- trudna sytuacja finansowa bibliotek pod koniec lat dziewięćdziesiątych spowodowała m.in. znaczne ograniczenia importu drukowanych czasopism naukowych.

Pierwsze dwa czynniki – stworzenie sieci i propozycja dostępu do czasopism poprzez sieć – stworzyły możliwość, trzeci był bodźcem do podjęcia działań, które pozwoliłyby na wykorzystanie tej możliwości. Kierunek takich działań – partnerska współpraca bibliotek naukowych – wcześniej podjęty w celu wspólnego wdrażania jednolitych, zintegrowanych systemów bibliotecznych, budowy centralnego katalogu czasopism czy organizacji wspólnego dostępu do baz danych, również w tym przypadku zmobilizował dziesiątki bibliotek naukowych, przede wszystkim akademickich, do zakładania konsorcjów oraz wspólnych pertraktacji z wydawcami i dystrybutorami (por. Piotrowicz 2002). Korzyści płynące z przystąpienia do konsorcjum to przede wszystkim (pod warunkiem, że biblioteka ma swobodny dostęp do Internetu) możliwość korzystania z czasopism, których biblioteka nie posiada w postaci drukowanej. W większości przypadków konsorcja oferują dostęp do wersji *online* tych czasopism, które są prenumerowane w postaci drukowanej przez jedną przynajmniej bibliotekę należącą do konsorcjum. W ten sposób, przy dobrej organizacji doboru czasopism do wspólnego użytkowania, można znacznie zmniejszyć liczbę prenumerowanych egzemplarzy czasopisma drukowanego i poszerzyć listę czasopism dostępnych dla wszystkich uczestników. Niektóre konsorcja funkcjonują na odmiennych warunkach, np. jedno wyznaczają stały roczny koszt uczestnictwa, inne uzależniają koszty od wyboru określonego zestawu czasopism oraz od liczby pracowników i studentów uczelni macierzystej biblioteki (por. Maciejewska 2002).

Pierwsze polskie konsorcjum, które miało udostępniać czasopisma elektroniczne założono w 1999 roku. Konsorcjum organizowała Biblioteka Główna Politechniki Warszawskiej z firmą Swets i wydawnictwem niemieckim Springer, a czasopisma elektroniczne (z bazy Link posadowionej w Heidelbergu w Niemczech) udostępniono czytelnikom w 39 bibliotekach – uczestnikach konsorcjum w roku 2000. Również w 1999 roku przeprowadzono pierwsze rozmowy na temat konsorcjum Elsevier, w których uczestniczyli przedstawiciele

wydawcy oraz reprezentanci bibliotek akademickich i Polskiej Akademii Nauk. Stronę polską w kontaktach z wydawcą reprezentują Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego i Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego Uniwersytetu Warszawskiego (ICM UW), w którym w 2001 roku posadowiona została baza ScienceDirect (por. Stępnia 2002). Trzecie konsorcjum – wydawnictwa Academic Press, którego współorganizatorem ze strony polskiej jest Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, udostępnia czasopisma od roku 2001 z bazy Ideal, posadowionej w San Diego (USA).

Wyniki analizy danych zamieszczonych w trzech rocznikach „Wykazu bibliotek uczestniczących w konsorcjach umożliwiających dostęp do pełnotekstowych wersji elektronicznych czasopism” i „Wykazie odbiorców” zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

Liczba krajowych bibliotek naukowych biorących udział w konsorcjach wydawnictw Springer Verlag (Link), Academic Press (Ideal) i Elsevier Science Publishers (Science Direct) w latach 2000–2002 oraz liczba pełnotekstowych czasopism elektronicznych udostępnianych czytelnikom w bibliotekach – uczestnikach konsorcjów w latach 2000–2001

Konsorcjum	Rok prenumeraty	Liczba bibliotek	Liczba czasopism
Springer Verlag (Link)	2000	39	464
	2001	51	543
	2002	45	484
Academic Press (Ideal)	2001	22	208
	2002	30	176
Elsevier Science Publishers (ScienceDirect)	2001	37	645
	2002	51	648

Źródło: Wykazy czasopism naukowych i innych nośników informacji importowanych do Polski w latach 2000–2002.

W roku 2000 do pierwszego konsorcjum przystąpiło 39 krajowych bibliotek naukowych, a liczba udostępnianych przez Springera czasopism pełnotekstowych obejmowała 464 tytuły tego wydawcy. Wśród nich znalazło się 14 bibliotek głównych uczelni technicznych (politechniki + Akademia Górniczo-Hutnicza + Wojskowa Akademia Techniczna), 13 bibliotek uniwersyteckich, 4 biblioteki główne akademii medycznych (w tym Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego), 3 biblioteki główne akademii rolniczych, 2 biblioteki innych uczelni (Szkoła Główna Handlowa, Akademia Wychowania Fizycznego) oraz 3 instytuty resortowe i 1 instytut Polskiej Akademii Nauk.

W następnych dwóch latach funkcjonowały już trzy konsorcja. Powiększyło to znacznie sumaryczną ofertę czasopism pochodzących od trzech wydawców w porównaniu z ofertą z 2000 roku – do 1396 tytułów w roku 2001 i do 1308 w 2002 roku. W 2001 roku 63 biblioteki przyłączyły się do co najmniej jednego konsorcjum, a w 2002 roku było już ich 67 (7 bibliotek wycofało się ze współpracy, dołączyło 11 nowych placówek). Tabela 4 przedstawia strukturę instytucjonalną konsorcjów w latach 2001 i 2002 oraz liczbę czasopism dostępnych w poszczególnych układach.

Tabela 4

Liczba bibliotek, które uczestniczyły w jednym, dwóch lub trzech konsorcjach w latach 2001 i 2002 (SV, AP, ES) w podziale na typy uczelni macierzystych (uniwersytety, uczelnie techniczne, medyczne, rolnicze i inne), placówki PAN, instytuty resortowe i samodzielne biblioteki specjalne (medyczna i rolnicza)

Placówki naukowe	SV + AP + ES	SV + AP	SV + ES	AP + ES	SV	AP	ES	Liczba instytucji ^a
Uniwersytety	5 → 6	-	2 → 2	0 → 1	6 → 2	-	1 → 3	14 → 14
Politechniki	6 → 9	2 → 0	4 → 3	0 → 1	2 → 3	-	3 → 1	17 → 17
Akademie medyczne	1 → 1	3 → 2	1 → 1	1 → 1	1 → 0	0 → 1	0 → 1	7 → 7
Akademie rolnicze	1 → 2	0 → 1	3 → 2	-	1 → 0	-	-	5 → 5
Inne uczelnie	-	-	0 → 1	-	2 → 3	-	-	2 → 4
PAN	0 → 1	0 → 1	2 → 1	1 → 2	4 → 1	1 → 0	0 → 3	8 → 9
Jednostki badawczo-rozwojowe	-	1 → 0	-	0 → 1	2 → 1	-	5 → 7	8 → 9
Główna Biblioteka Lekarska	-	-	-	-	1 → 1	-	-	1 → 1
Centralna Biblioteka Rolnicza	-	-	1 → 1	-	-	-	-	1 → 1
Razem	13 → 19	6 → 4	13 → 11	2 → 6	19 → 11	1 → 1	9 → 15	63 → 67
Liczba czasopism	1396 → 1308	751 → 600	1188 → 1132	853 → 824	543 → 484	208 → 176	645 → 648	-

^a Liczba uczestników konsorcjów według typów instytucji.

Źródło: Wykazy czasopism naukowych i innych nośników informacji importowanych do Polski w latach 2001–2002.

Zastosowane w tabeli skróty nazw konsorcjów: SV – Springer Verlag; AP – Academic Press; ES – Elsevier Science Publishers.

Wyniki analizy danych za kolejne dwa lata wskazują, że w 2002 roku wzrosła liczba bibliotek, które zgłosiły akces do wszystkich trzech konsorcjów, zmalała natomiast liczba uczestników dwóch konsorcjów, a preferencje bibliotek przesunęły się w kierunku konsorcjum Elseviera. Zbyt jeszcze mało doświadczeń wynikających z niespełna dwuletniego funkcjonowania tych trzech konsorcjów opisano i przedyskutowano, aby można było pokusić się o jakiegokolwiek oceny. Ciągle jeszcze jest to nowość i dla bibliotekarzy, i dla czytelników. Dużą rolę mogą tu odgrywać nawyki, zwłaszcza u starszych pracowników nauki, którzy mają swoje ulubione i najbardziej cenione czasopisma i chcieliby je widzieć na półce w bibliotece, brać do ręki i czytać w oryginale, a nie przeglądać artykuły na ekranie i potem je drukować lub nie. Od bibliotekarzy, z kolei, zaangażowanie się w udział w konsorcjum wymaga sporo działań organizacyjnych we własnej bibliotece i nie tylko, opanowania nowych technik wyszukiwawczych, nauczania czytelników poruszania się w wirtualnym świecie czasopism.

Podobnie jak w 2000 roku najliczniej reprezentowane są wielkie biblioteki akademickie, chociaż w gruncie rzeczy one ponoszą największe koszty funkcjonowania konsorcjum. Stosunkowo nieliczne są w konsorcjach instytuty PAN lub ich biblioteki. Jest to o tyle zaskakujące, że nawet nie wychodząc do biblioteki, pracownicy naukowcy mogliby korzystać na miejscu z wielu czasopism dostępnych w Internecie. Do tych nielicznych placówek PAN, które w roku 2002 były członkami trzech, dwóch lub jednego konsorcjum należą:

- Centrum Badań Kosmicznych. Biblioteka.
- Centrum Badań Wysokociśnieniowych.
- Instytut Badań Systemowych.
- Instytut Biochemii i Biofizyki.
- Instytut Biologii Doświadczalnej im. Marcelego Nenckiego.
- Instytut Chemii Fizycznej.
- Instytut Chemii Organicznej.
- Instytut Fizyki Molekularnej.
- Instytut Matematyczny. Centralna Biblioteka Matematyczna.

Dwa instytuty, które były uczestnikami konsorcjum Springer Verlag w 2001 roku, wycofały się z udziału w 2002 roku.

Jeśli chodzi o rozmieszczenie terytorialne bibliotek czy instytutów należących do co najmniej jednego z trzech konsorcjów, to znaleźć je można w 21 dużych i małych ośrodkach akademickich – najwięcej, bo 22, w Warszawie, 5 we Wrocławiu, po 4 w Krakowie, Lublinie i Poznaniu, po 3 w Gdańsku, Katowicach i Łodzi, po 2 w Białymstoku, Bydgoszczy, Częstochowie, Opolu, Szczecinie i Zielonej Górze, a po 1 w Bielsku Białej, Gliwicach, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach, Toruniu i Rzeszowie.

Do konsorcjum Elseviera w 2002 roku należy 51 bibliotek, w tym 12 bibliotek uniwersyteckich, 14 bibliotek uczelni technicznych, 4 biblioteki akademii medycznych i 4 akademii rolniczych, 7 placówek PAN, 8 instytutów resortowych, oraz Centralna Biblioteka Rolnicza i Biblioteka Główna Akademii Podlaskiej. Na stronie internetowej ICM (<http://vls.icm.edu.pl/ss.html>) „Biblioteka Wirtualna” znajduje się m.in. informacja z 15 listopada 2002 roku, że: „Konsorcjum bibliotek polskich aktualnie posiada dostęp do 648 czasopism, zawierających 1 085 429 artykułów w 60 057 zeszytach”, a z „Informatora o bazach danych w ICM” (<http://vls.icm.edu.pl/opis.html>) wiadomo, że baza ScienceDirect obejmuje roczniki od 1995 roku do chwili bieżącej (wyszukiwanie 16 listopada 2002 roku).

Ze strony „Biblioteka Wirtualna”, z każdego komputera o zarejestrowanym numerze identyfikacyjnym z terenu instytucji należących do Konsorcjum Elseviera można wybrać opcję „Statystyki wykorzystania bazy – *online*”. Tam z kolei można znaleźć miesięczne statystyki podające zarówno liczby artykułów pobranych przez komputery instytucji-członków Konsorcjum, jak i liczby artykułów wybranych z poszczególnych czasopism i wydrukowanych albo przeniesionych na dyskietki czy dyski optyczne lub przekazanych na komputer czytelnika na adres poczty elektronicznej (*e-mail*). Aby pokazać, jakiego rzędu są liczby wyszukiwań prowadzonych w tym ponadmilionowym zbiorze artykułów z czasopism Elseviera, podam przykłady za okres jednego miesiąca – października 2002 roku (dostęp do statystyk 18 listopada 2002 roku, w Bibliotece Uniwersytetu Śląskiego).

Jeśli chodzi o wykorzystanie czasopism przez czytelników pochodzących z uczelni różnego typu, to najwięcej artykułów wybrali i wydrukowali lub zapisali w postaci elektronicznej na własne nośniki pracownicy i studenci:

- Politechnik: Wrocławskiej (15 204) i Śląskiej (13 320);
- Uniwersytetów: Jagiellońskiego (10 083) i Gdańskiego (9101);
- Akademii Rolniczej w Poznaniu (7202) i Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (3514);
- Akademii Medycznych w Warszawie (4887) i Lublinie (3224);
- a w placówkach Polskiej Akademii Nauk najwięcej artykułów pobrali pracownicy:
 - Instytutu Chemii Fizycznej w Warszawie (2048);
 - Instytutu Katalizy i Fizykochemii Powierzchni w Krakowie (1938).

Z kolei czasopisma, które były źródłem największej liczby pobranych artykułów (w nawiasach, za liczbą pobranych artykułów, podano liczbę prenumerowanych w 2002 roku egzemplarzy) to:

- „Materials Science and Engineering: R: Reports” – 5921 (6);
- „Journal of Chromatography A” – 5521 (5);
- „Tetrahedron Letters” – 3230 (9);
- „Analytica Chimica Acta” – 2788 (9);
- „Water Research” – 2548 (12);
- „Obstetrics and Gynecology” – 2238 (8);
- „Polymer” – 2102 (4);
- „Tetrahedron” – 2100 (10).

Ani jedno z przedstawionych tu najbardziej przydatnych czasopism nie znajduje się na wykazie prenumerowanych w największej liczbie egzemplarzy (por. tabela 2).

Przytoczone dane dotyczące wykorzystania czasopism elektronicznych przez nauczycieli akademickich i studentów wymienionych uczelni czy pracowników naukowych instytutów PAN nie mają żadnej wartości statystycznej, bo zostały zgromadzone w ciągu tylko jednego miesiąca. W dodatku odnoszą się tylko do użytkowania czasopism oferowanych jedynie w ramach jednego konsorcjum. Podane liczby dają natomiast wyobrażenie o tym, ile osób w tak krótkim czasie znalazło dla siebie tak wiele przydatnych publikacji. Z trudem można sobie wyobrazić, jak dużo czasu zaoszczędzili ci, którzy wyszukiwali interesujące ich publikacje bezpośrednio w postaci pełnych tekstów, które mogą być na miejscu wydrukowane lub zapisane na innym niż papier nośniku i przestudiowane wtedy, kiedy będzie taka potrzeba.

W tym miejscu należy przypomnieć, że przedstawione dotychczas wyniki odnoszą się do danych pochodzących z opisanych wcześniej „Wykazów”, a dane dotyczą trzech kon-

sorcjów wielkich wydawców literatury naukowej, w tym czasopism drukowanych i elektronicznych, nie uwzględniają natomiast wszystkich konsorcjów, nawet tak dużego jak EIFL Direct, ani też nie mogą obejmować wszystkich umów między mniejszymi grupami bibliotek czy bibliotekami i wydawcami czasopism elektronicznych.

Konsorcjum EIFL Direct (Electronic Information for Libraries), założone przez Open Society Institute w Budapeszcie i firmę EBSCO Publishing, ma charakter międzynarodowy. Stronę polską w Konsorcjum reprezentują Poznańska Fundacja Bibliotek Naukowych i Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu. EIFL Direct, w odróżnieniu od omówionych poprzednio, nie jest konsorcjum wydawcy i nie jest wyłącznie zbiorem pełnotekstowych artykułów pochodzących z czasopism naukowych. Firma EBSCO umożliwia dostęp do czterech baz czasopism z dziedziny humanistyki, nauk społecznych, biologii, techniki, ekonomii i biznesu oraz cztery bazy z zakresu medycyny i ochrony zdrowia. Bazy zawierają łącznie ponad 4500 czasopism naukowych, periodyków i gazet z pełnym tekstem oraz ponad 1300 pełnotekstowych informatorów, broszur i innych publikacji, jak również streszczenia i indeksy do ponad 7000 czasopism (por. Nikisch, Rucińska-Nagórny 2001). Aby zidentyfikować tytuły czasopism, z których udostępniane są pełne teksty artykułów, można to sprawdzić w internecie (www.epnet.com/maglist/maglist.htm).

EIFL Direct w Polsce obejmuje 79 instytucji, w znakomitej części biblioteki naukowe, ale również biblioteki innych typów (Biblioteka Polonijska, biblioteki regionalne, publiczne) oraz takie organizacje jak Ośrodek Badań Społecznych czy Stowarzyszenie KLON/JAWOR. Największe grupy uczestników Konsorcjum to biblioteki uniwersyteckie (15), biblioteki politechnik i innych szkół wyższych (11) oraz instytutów resortowych (10). Wśród tych ostatnich znajdują się instytuty resortu zdrowia, gospodarki, rolnictwa i administracji, natomiast wymienione przed nimi szkoły wyższe mają w swoich nazwach: zarządzanie, marketing, administrację, przedsiębiorczość, prawo, handel, psychologię społeczną, humanistykę i informatykę. W dalszej kolejności plasują się biblioteki placówek PAN (6), takie jak: Biblioteka Gdańska; Biblioteka Instytutu Filozofii i Socjologii; Biblioteka Instytutu Archeologii i Etnologii; Biblioteka Naukowa Instytutu Fizyki; Centralna Biblioteka Matematyczna przy Instytucie Matematycznym; Biblioteka Instytutu Centrum Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej; akademie ekonomiczne (3), Akademie: Bydgoska, Podlaska i Świętokrzyska, wyższe szkoły pedagogiczne (2) i Akademia Wychowania Fizycznego (1).

Jeśli zaś chodzi o rozmieszczenie bibliotek należących do Konsorcjum na terenie Polski, to można je znaleźć w 25 miastach i, podobnie jak w przypadku konsorcjów wydawców, największa liczba uczestników (26) znajduje się w Warszawie, znacznie mniejsza – (5) w Krakowie i Poznaniu, 4 – w Białymstoku, Lublinie i Łodzi, 3 – w Bydgoszczy, Szczecinie i Wrocławiu, 2 – w Częstochowie, Gdańsku, Katowicach, Kielcach, Opolu i Sopocie, oraz po 1 – w Gliwicach, Konstancinie, Olsztynie, Pułtusk, Radzikowie, Rzeszowie, Siedlcach, Słupsku, Toruniu i w Zielonej Górze.

Porównanie list uczestników konsorcjów wydawców i Konsorcjum EIFL Direct wskazuje na ich znaczną zbieżność, bo aż 36 bibliotek można znaleźć na tych obu wykazach. Siedziby 110 bibliotek należących do co najmniej jednego z tych konsorcjów to rozsiane po całej Polsce zarówno wielkie ośrodki akademickie, jak i mniejsze miejscowości, gdzie ulokowane są instytucje naukowe. Pracownicy nauki i studenci, którzy korzystają ze zbiorów wirtualnych bibliotek należących do wymienionych konsorcjów mają obecnie bezpośredni dostęp do kilkuset lub kilku tysięcy zagranicznych czasopism naukowych.

Jest to zupełnie nowa jakość, jeśli chodzi o możliwości dostępu do światowego czasopiśmiennictwa naukowego.

Literatura

Dudzińska E. 2001

Pisma zagraniczne w bibliotekach naukowych, „Forum Akademickie”, nr 12, s. 51–53.

Haman J., Wiśniewski W. 1999

Polityka w zakresie importu czasopism naukowych do Polski w latach 1991–1998, „Nauka”, nr 2, s. 185–195.

Maciejewska Ł. 2002

Czasopisma elektroniczne a konsorcja. Refleksje administratora serwisu e-czasopism, „EBIB – Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy”, nr 7 (<http://ebib.oss.wroc.pl/2002/36/maciejewska.php>).

Nikish J. A., Rucińska-Nagórny A. 2001

Projekt EIFL – dostęp do informacji naukowej w epoce globalizacji. w: *Informacja – wiedza – gospodarka*, Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej, Warszawa, s. 403–408.

Piotrowicz G. 2002

Konsorcja bibliotek uczelnianych – wczoraj, dziś, jutro, „EBIB – Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy”, nr 7 (<http://ebib.oss.wroc.pl/2002/36/piotrowicz.php>).

Stefaniak B. 1992

Availability of Western Periodical Literature in Polish Libraries, IFLA Programme for UAP.

Stępiak J. 2002

Konsorcjum Elsevier – sposób na dostęp do czasopism elektronicznych, „EBIB – Elektroniczny Biuletyn Informacyjny Bibliotekarzy”, nr 5 (<http://ebib.oss.wroc.pl/2002/34/stepniak.php>).

Marek Ratajczak

Studia doktoranckie jako element kształcenia ustawicznego w obszarze nauk ekonomicznych

Studia doktoranckie to specyficzna forma kształcenia ustawicznego na poziomie uniwersyteckim, obejmującego także studia podyplomowe, stosunkowo nowe w polskich realiach studia *Master of Business Administration* (MBA) oraz inne formy edukacji oferowanej na zamówienie konkretnych firm. Szczególny charakter studiów doktoranckich wynika przede wszystkim z faktu, że jest to jedyna forma kształcenia, w przypadku której finał – w postaci obrony rozprawy doktorskiej – zapewnia uzyskanie stopnia naukowego.

W artykule autor stara się przedstawić główne czynniki wpływające na rozwój studiów doktoranckich po stronie popytowej i podaźowej. Główne dylematy związane z dalszym rozwojem tych studiów wiążą się z następującymi kwestiami:

- 1) czy i jakie bariery rozwoju tej formy kształcenia występują po stronie uczelni;
- 2) czy w przypadku studiów doktoranckich popyt powinien być głównym czynnikiem decydującym o ich rozwoju?
- 3) jakie są i mogą być konsekwencje rozwoju tej formy edukacji?
- 4) jakim celem powinny służyć studia doktoranckie?

W artykule zawarto uwagi odnoszące się do studiów doktoranckich traktowanych jako specyficzna forma kształcenia ustawicznego, które na poziomie uniwersyteckim na ogół i tradycyjnie kojarzone jest z kształceniem podyplomowym. W skład szeroko rozumianego kształcenia ustawicznego oferowanego w obrębie nauk ekonomicznych wchodzi zarówno szczególnie nas w tym przypadku interesujące studia doktoranckie, studia podyplomowe, jak i stosunkowo nowe w polskich realiach i ciągle nie uregulowane prawnie studia *Master of Business Administration* (MBA), a także inne – jak na razie – sporadycznie występujące formy edukacji oferowanej na zamówienie konkretnych firm.

W tabeli 1 dokonano porównania wymienionych form edukacji na podstawie kilku, istotnych zdaniem autora, kryteriów.

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, studia doktoranckie są szczególną formą edukacji podyplomowej czy też ustawicznej. Po pierwsze, jest to jedyna forma kształcenia, w przypadku której finał – w postaci obrony rozprawy doktorskiej – zapewnia uzyskanie stopnia naukowego. Jest to także jedyna forma edukacji podyplomowej, której legalna organizacja jest koncesjonowana poprzez nałożenie na organizatora dodatkowych wyma-

Tabela 1
Formy edukacji ustawicznej w obrębie nauk ekonomicznych

Kryterium	Studia doktoranckie	Studia podyplomowe	Studia MBA	Szkolenia na zamówienie firm
1	2	3	4	5
Wymagany poziom wykształcenia kandydatów	Reguła ogólna przewiduje tytuł zawodowy magistra. W szczególnych przypadkach możliwe jest ubieganie się o stopień doktora przez osobę z tytułem licencjata.	Tytuł zawodowy magistra lub licencjata.	Na ogół tytuł zawodowy magistra, rzadziej licencjata.	Brak ścisłych kryteriów, zależne od konkretnych uzgodnień pomiędzy zlecaniodawcą i zleceńbiorcą.
Zgodność wykształcenia dyplomowego z zamierzoną dziedziną kształcenia ustawicznego	Odgrywa bardzo istotną rolę w przypadku kandydatów na studia dzienne – stacjonarne. Ograniczona rola w przypadku kandydatów na studia zaoczne.	Może, acz na ogół nie odgrywa, istotnej roli.	W zasadzie nie ma znaczenia, a nawet niekiedy preferencje dla kandydatów z wykształceniem dyplomowym spoza nauk ekonomicznych.	Nie ma żadnego znaczenia, chyba że warunki umowy stanowią inaczej.
Doświadczenie zawodowe – praktyczne kandydatów	Nie stanowi bezwzględnie warunku przyjęcia na studia zaoczne. W zasadzie nie dotyczy kandydatów na studia dzienne.	Na ogół wymagane.	Na ogół bezwzględnie wymagane przynajmniej w pewnym minimalnym wymiarze.	Uczestnicy rekrutują się spośród osób z doświadczeniem zawodowym.
Organizacja procesu dydaktycznego	Pomocnicza rola zajęć wykładowych, bardzo rzadko forma ćwiczeń. Główna rola seminarium doktorskiego i pracy własnej. Egzamin o charakterze obowiązkowym wynikające z regulacji prawnej, choć w różny sposób interpretowanej przez poszczególne uczelnie czy wydziały. Ukoronowaniem całego procesu powinna być publiczna obrona rozprawy doktorskiej.	Dominująca rola zajęć wykładowych, rzadziej ćwiczeniowych, uzupełnianych seminarium podyplomowym przygotowującym do napisania pracy końcowej. Na ogół część przedmiotów kończąca się egzaminem, a część zaliczeniem niekiedy opartym wyłącznie na kryterium obecności na zajęciach. W skrajnym przypadku obecność kontrolowana tylko wrywkowo, a zaliczenie przyznawane niejako automatycznie z tytułu uczestnictwa w studiach.	W założeniu dominująca rola zajęć opartych na wykorzystaniu metod aktywizujących. Na ogół wyraźniejsza niż w przypadku tradycyjnych studiów podyplomowych formalizacja zaliczania poszczególnych przedmiotów. Praca końcowa – w założeniu – powinna wiązać się z wymogami zbliżonymi, a nawet w pewnych elementach wyższymi, niż praca magisterska. W praktyce znaczna różnorodność wynikająca z braku ogólnie przyjętych standardów studiów MBA.	Organizacja procesu dydaktycznego jako pochodna konkretnej umowy. Na ogół ograniczona liczba uczestników i duży nacisk na zajęcia o maksymalnie aktywnym i praktycznym charakterze.

1	2	3	4	5
Wymogi stawiane instytucjom organizującym kształcenie	Tylko instytucje mające uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w danej dyscyplinie.	Każda szkoła wyższa, choć wątpliwości budzi organizowanie studiów podyplomowych przez szkoły nie mające uprawnień magisterskich.	W zasadzie każda instytucja edukacyjna. Wobec braku prawnej regulacji studiów MBA znaczna swoboda wykorzystywania tej nazwy dla bardzo różnych programów.	Każda instytucja edukacyjna.
Dokument końcowy	Jedynym dokumentem mającym wagę prawną jest dyplom doktora. Niekiedy osobom, które zrealizowały program studiów doktoranckich bez obrony rozprawy, wydawane są dokumenty poświadczające uczestnictwo, ale nie mają one formalnoprawnego statusu dyplomu czy świadectwa ukończenia studiów podyplomowych.	Świadectwo ukończenia studiów podyplomowych, którego wzór i ogólne warunki wydawania są uregulowane prawnie.	Brak regulacji prawnej powoduje, że nie ma oficjalnego dyplomu czy świadectwa ukończenia tych studiów. W praktyce stosowane są różne rozwiązania od wydawania różnych zaświadczeń, poprzez tzw. wspólne dyplomy z partnerami zagranicznymi, wydawanie świadectw ukończenia studiów podyplomowych, a na oryginalnych dyplomach MBA wydawanych przez instytucje zagraniczne skończywszy.	Dokument końcowy zależny od charakteru danego przedsięwzięcia: od zaświadczenia o uczestnictwie po świadectwo ukończenia studiów podyplomowych.
Odbiorca absolwentów	Głównie praktyka w przypadku uczestników studiów zaocznych. W pierwszej kolejności nauka i szkolnictwo wyższe w przypadku uczestników studiów dziennych.	Praktyka.	Praktyka.	Praktyka – konkretna instytucja.
Zmiana formalnych kwalifikacji i/lub pozycji naukowej/zawodowej absolwentów	W przypadku obrony istotna zmiana pozycji naukowej (uzyskanie pierwszego stopnia naukowego). W przypadku osób zatrudnionych w sferze nauki, a zwłaszcza w szkołach wyższych, niezbędny warunek zmiany pozycji zawodowej.	Ukończenie nie zmienia tytułu zawodowego i nie ma wymiaru naukowego. Niekiedy zapewnia albo stanowi warunek uzyskania lub oficjalnego podwyższenia formalnych kwalifikacji zawodowych.	W Polsce w obecnych warunkach prawnych ukończenie formalnie nie zmienia tytułu zawodowego. Nie ma wymiaru naukowego.	Niekiedy zapewnia albo stanowi warunek uzyskania lub oficjalnego podwyższenia formalnych kwalifikacji zawodowych. Nie ma wymiaru naukowego.

gań (uprawnienia habilitacyjne). Studia doktoranckie są również jedyną formą kształcenia ustawicznego, w ramach której klasyczne studia, rozumiane jako zajęcia typu wykładowego czy ćwiczeniowego, stanowią tylko uzupełnienie podstawowej formy aktywności uczestników, jaką powinna być praca własna pod kierunkiem opiekuna, a po otwarciu przewodu doktorskiego – promotora, uwieńczona publiczną obroną rozprawy doktorskiej. Studia doktoranckie to także jedyna forma edukacji ustawicznej obejmująca dwa częściowo odrębne elementy (studia dzienne i zaoczne). Przy tym, w przeciwieństwie do studiów na poziomie licencjackim czy magisterskim, w przypadku studiów doktoranckich nie ma często różnic pomiędzy uczestnikami formy dziennej i zaocznej z punktu widzenia czasu zajęć w ramach tradycyjnych form dydaktycznych, takich jak wykłady. Zajęcia te są nierzadko wspólne dla obu grup. Różnica, i to radykalna, tkwi w tym, że uczestnicy studiów dziennych występują w roli *quasi*-pracowników, z czym wiąże się m.in. prowadzenie zajęć dydaktycznych oraz – przynajmniej w założeniach – w miarę stałe uczestnictwo w pracach określonego zespołu badawczego. W przypadku uczestników studiów zaocznych ich kontakt ze środowiskiem naukowym jest nierzadko bardzo ograniczony i sporadyczny. Różni studia doktoranckie dzienne i zaoczne także to, że o ile te pierwsze są traktowane jako przede wszystkim swego rodzaju kuźnia kadr dla nauki, o tyle te drugie mają głównie służyć doskonaleniu szeroko rozumianych kadr menedżerskich dla tzw. praktyki.

Niejednorodność studiów doktoranckich, współwystępowanie dwóch odrębnych form, jest niewątpliwie źródłem różnych problemów i wątpliwości. Przy tym dyskusje wokół studiów doktoranckich w ramach nauk ekonomicznych są w dużej mierze pochodną znacznego rozwoju tej formy kształcenia w ostatnich latach, z wynikającymi z tego wszystkimi konsekwencjami.

Próbując choć pobieżnie zaprezentować najistotniejsze – zdaniem autora – problemy czy też dylematy związane z rozwojem studiów doktoranckich, zasadne wydaje się spojrzenie uwzględniające tak popularne wśród ekonomistów ujęcie popytowo-podażowe. W przypadku studiów zaocznych, których popularność stanowi swoisty fenomen, popyt jest pochodną kilku czynników. Po pierwsze i przede wszystkim jest to konsekwencja tego, co niekiedy bywa określane mianem efektu filtra czy też sita. Zgodnie z tą koncepcją kolejne fazy edukacji pozwalają na uzyskanie dodatkowego wyróżnika na rynku pracy, kojarzonego z większymi możliwościami, niż mają osoby o niższym pozornie wykształceniu. Wobec gwałtownego wzrostu w ostatnich latach liczby osób mających wyższe wykształcenie ekonomiczne, studia doktoranckie jawią się jako szansa podkreślenia własnej odrębności.

Jedynie nieliczni uczestnicy zaocznych studiów doktoranckich osiągną ostateczny cel, czyli dyplom doktora nauk ekonomicznych. Nawet jednak ci, którzy tego celu nie realizują, mogą już w trakcie studiów doktoranckich liczyć na to, że sam fakt uczestnictwa zyska przychylną aktualnego pracodawcy (awans) albo potencjalnego pracodawcy, a po zakończeniu studiów mogą oczekiwać, że nowy i nie aż tak powszechny element w tzw. *curriculum vitae* w różnych sytuacjach może odgrywać pozytywną rolę. Można przy tym założyć, że niekiedy odbiorca takiego życiorysu nie do końca będzie odróżniał informację o uczestnictwie w studiach doktoranckich od faktu, że ich realizacja bez obrony doktoratu w sensie formalnoprawnym niczego nie oznacza (nie ma niepełnego wykształcenia na poziomie doktoranckim, tak jak nie ma go na poziomie magisterskim).

Czynnikiem kreującym popyt na zaoczne studia doktoranckie jest też swoista moda, która w edukacji odgrywa niekiedy dość istotną rolę.

Studia doktoranckie są też czasem traktowane jako alternatywa wobec studiów podyplomowych. Umasowienie tych ostatnich, a także nierzadko dość wyraźne obniżanie zwłaszcza tego, co ekonomiści określają mianem „barier wyjścia”, spowodowało, iż część osób zastanawiających się nad wyborem formy edukacji kieruje swoje zainteresowania w stronę studiów doktoranckich, zakładając, że będą one bardziej elitarne i wymagające. Oczywiście niekiedy jest i tak, że to realizacja studiów podyplomowych odgrywa rolę czynnika zachęcającego do dalszej edukacji potencjalnie uwięzionej stopniem doktora.

Częściowo, acz niewątpliwie w znacznie mniejszym stopniu niż w przypadku studiów MBA, popyt na zaoczne studia doktoranckie jest pochodną internacjonalizacji gospodarki. Polski stopień magistra jest – z różnych względów – mało rozpoznawalny na arenie międzynarodowej. Dyplom MBA, zwłaszcza jeśli wydany przez zagraniczną uczelnię, czy stopień doktora, są zdecydowanie „czytelniejsze” i stwarzają dodatkową szansę na coraz bardziej umiędzynarodowionym rynku pracy.

Wreszcie, na zasadzie *last but not least*, popyt na zaoczne studia doktoranckie należy traktować jako wyraz rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy i związanej z tym idei edukacji ustawicznej. Coraz więcej osób uświadamia sobie, że uzyskanie dyplomu magistra nie może być traktowane jako ostateczne zamknięcie edukacji i że coraz większa zmienność otaczającego nas świata, a w tym rynku pracy, wymaga podejmowania różnych, nie zawsze kończących się pełnym sukcesem, prób wzbogacania czy aktualizowania wiedzy.

Podobne do wyżej wymienionych czynniki działają po stronie popytu na studia doktoranckie dzienne. W tym przypadku jednak dodatkowo występuje bardzo ważny motyw, jakim jest chęć uzyskania przez znaczną część kandydatów zatrudnienia w uczelni. Przy tym, o ile na początku lat dziewięćdziesiątych dość powszechnie obawiano się braku chętnych do pracy naukowo-dydaktycznej, o tyle dziś jest to raczej problem wyboru spośród wielu zainteresowanych tych, którym taka możliwość może być zaoferowana. Wyraźny wzrost popularności pracy akademickiej jest niewątpliwie pochodną stanu rynku pracy oraz szczególnej sytuacji w zakresie edukacji ekonomicznej.

Sytuacja na rynku pracy powoduje, że każda praca, nawet nie kojarząca się z intratnymi warunkami finansowymi, zyskuje na atrakcyjności. Na dodatek, w przypadku pracy w uczelni, mizerii finansowej towarzyszy jednak dość wysoki prestiż społeczny. Młodzi kandydaci na dzienne studia doktoranckie, traktowane jako wstęp do pracy w szkole wyższej, mają także często świadomość, iż w warunkach obecnych regulacji prawnych pracę w uczelni jest dość trudno uzyskać, ale jeszcze trudniej stracić, co jest kolosalną różnicą w stosunku do większości, kuszących znacznie wyższymi zarobkami, instytucji z tzw. świata biznesu.

Z kolei gwałtowny rozwój edukacji ekonomicznej – zarówno w państwowych, jak i niepaństwowych szkołach wyższych – doprowadził do powszechnie znanego zjawiska „wieloletowości”, co prawda kojarzonego głównie z grupą tzw. samodzielnych pracowników naukowych, ale nieobcego także osobom będącym na początku kariery. Posiadanie wizytówki świadczącej o pracy w dobrej uczelni państwowej niewątpliwie ułatwia dostęp do innych źródeł pozyskiwania dochodów.

Pisząc o popycie na dzienne studia doktoranckie, trzeba także wspomnieć o tym, że są one niekiedy traktowane jako swoista przechowalnia w sytuacji braku innej możliwości na rynku pracy. Jest to przy tym przechowalnia o tyle wygodna, że dająca możliwość uzyska-

nia pewnych przychodów (stypendium) i – jeśli tylko nie trafi się na zbyt „dokuczliwego” promotora czy kierownika katedry – to równocześnie można dość aktywnie rozglądać się za bardziej intratnym rozwiązaniem.

Przyjmując, że to popyt stymuluje podaż, rozwój studiów doktoranckich w obrębie nauk ekonomicznych należy traktować jako naturalną konsekwencję zapotrzebowania na tę formę edukacji. Dodatkowo należy także zwrócić uwagę na fakt, iż obowiązujący w pewnym okresie szczegółowy algorytm określania dotacji dla uczelni państwowych wyraźnie zachęcał do rozwoju studiów doktoranckich dziennych, co w niektórych szkołach wyższych wręcz doprowadziło do prawie całkowitego wstrzymania przyjmowania na etaty asystenckie bezpośrednio po ukończeniu studiów magisterskich.

Uznanie podaży studiów doktoranckich za naturalną konsekwencję popytu na tę formę edukacji nie może być oczywiście traktowane jako zamknięcie dyskusji na temat kilku istotnych kwestii. Po pierwsze – czy i jakie bariery rozwoju tej formy kształcenia występują po stronie uczelni? Po drugie – czy w przypadku studiów doktoranckich popyt powinien być głównym czynnikiem decydującym o ich rozwoju? Po trzecie – jakie są i mogą być konsekwencje rozwoju tej formy edukacji? Po czwarte – jakim celem powinny służyć studia doktoranckie?

W przypadku pierwszej z wymienionych powyżej kwestii należy zwrócić uwagę na problemy kadrowe. Jak już bowiem stwierdzono wcześniej, przygotowywanie rozprawy doktorskiej – a to przecież powinno być podstawowym celem uczestnictwa w studiach doktoranckich – wiąże się przede wszystkim z pracą własną kandydata do stopnia doktora pod kierunkiem tzw. samodzielnego pracownika nauki. Tak więc idea studiów doktoranckich to idea edukacji znacznie zindywidualizowanej. I choć, co prawda, nie oznacza to, że relacja kandydatów do stopnia doktora i ich opiekunów-promotorów powinna wynosić jeden do jednego, to zarazem trudno uznać za naturalną sytuację, gdy opiekun-promotor kieruje równocześnie przygotowaniem kilkunastu prac doktorskich.

Niestety, dostępność opiekunów-promotorów jest główną barierą prawidłowej realizacji studiów doktoranckich. Znaczna nawet liczba samodzielnych pracowników nauki na danym wydziale nie jest bowiem tożsama z tym, że ich specjalności badawcze będą zbliżone z zainteresowaniami uczestników studiów doktoranckich. Na dodatek, ponieważ studia doktoranckie mają generalnie charakter wydziałowy, niestety niekiedy prowadzi to do swobodnego zamykania się wyłącznie w kręgu własnej kadry i nieakceptowania pełnienia obowiązków opiekuna-promotora przez osoby wprawdzie kompetentne w kategoriach merytorycznych, ale nie będące pracownikami danego wydziału. Nie można także nie zwrócić uwagi na to, że wspomniane wcześniej zjawisko „wieloletowości” wśród samodzielnej kadry powoduje, iż niektóre osoby nie są specjalnie zainteresowane opieką nad doktorantami, pomijając pewne minimum zwyczajowo wymagane w przypadku kandydatów do tytułu profesorskiego.

Bariery kadrowe rozwoju studiów doktoranckich ściśle wiążą się z pytaniem o to, czy popyt powinien być głównym czynnikiem przesądzającym o rozwoju tej formy kształcenia. Przy tym pytanie to odnosi się przede wszystkim do dyskusji o zaocznych studiach doktoranckich. Jedną z możliwych odpowiedzi sprowadza się do zamknięcia dyskusji stwierdzeniem, że popyt kształtuje podaż i że rolą uczelni jest dostosowywanie swojej oferty edukacyjnej do zapotrzebowania, przy założeniu, że nie można jedynie dopuszczać do tego,

aby uczestnicy nie spełniali pewnych minimalnych warunków (np. brak wykształcenia na poziomie magisterskim).

Drugi możliwy wariant odpowiedzi na wyżej sformułowane pytanie wkracza częściowo w sferę rozważań natury etycznej i wiąże się z podkreślaną specyfiką studiów doktoranckich, które, jako jedyna forma kształcenia podyplomowego, powinny z założenia prowadzić do uzyskania stopnia naukowego, a nie zawodowego! W zawartej w art. 11 *Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych* (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 386) swoistej definicji rozprawy doktorskiej stwierdzono bowiem wyraźnie, że „Rozprawa doktorska [...] powinna stanowić oryginalne rozwiązanie przez autora zagadnienia naukowego oraz wykazywać jego ogólną wiedzę teoretyczną w danej dyscyplinie naukowej i umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej”. W związku z tym pojawia się dylemat dotyczący kryteriów przyjęć, a w konsekwencji liczby uczestników studiów doktoranckich. Jedno możliwe rozwiązanie to niskie bariery wejścia, niewiele różniące się od tych, jakie obowiązują w przypadku większości studiów podyplomowych, i towarzysząca temu świadomość, że po pierwsze – być może nie każdemu uczestnikowi będziemy w stanie zapewnić opiekuna w pełni adekwatnego do jego indywidualnych zainteresowań naukowych, a po drugie (i to najistotniejsze) – że część uczestników nie ma w zasadzie szans na dotarcie do doktoratu ze względu na brak predyspozycji do pracy naukowej, a nawet *quasi*-naukowej (co absolutnie nie jest tożsame ze stwierdzeniem, że osoby te nie są np. znakomitymi praktykami). Przyjęcie zarysowanego powyżej rozwiązania opartego na idei stwarzania szansy prawie każdemu, wiąże się – co jest oczywiste – ze znacznie większą masowością studiów doktoranckich niż w przypadku drugiego podejścia, wychodzącego z założenia, że bariery wejścia, w przypadku tej szczególnej formy edukacji, powinny być znacznie wyższe (co zresztą ma w praktyce miejsce w ramach studiów dziennych) i wynikać z możliwie dogłębnej analizy tego, czy dana osoba ma możliwość przygotowania rozprawy doktorskiej. Wysokie bariery wejścia powinny wiązać się ze znacznie, w konsekwencji, wyższą efektywnością studiów doktoranckich, ale za to także z ich zdecydowanie wyraźniejszą elitarnością.

Nie rozstrzygając, które z dwóch zarysowanych podejść do roli popytu (rozumianego jako liczba chętnych do podjęcia studiów doktoranckich, przede wszystkim w formie zaocznej) jest właściwe, należy zauważyć, że rozwiązanie zakładające niskie bariery wejścia jest potencjalnie bardziej brzemiennie w nie zawsze pozytywne skutki od rozwiązania opartego na idei traktowania studiów doktoranckich, w każdej ich formie, jako edukacji dość wyraźnie elitarnej. Liczba i struktura kształconych mogą wpływać na jakość prac doktorskich. Problem struktury uczestników studiów doktoranckich wiąże się z pytaniem o ich wykształcenie na poziomie magisterskim. Część uczestników studiów doktoranckich z nauk ekonomicznych stanowią osoby, które nigdy wcześniej w postaci sformalizowanej nie studiowały ekonomii czy zarządzania. Oznacza to, że o stopień naukowy (jeszcze raz podkreślimy, że nie zawodowy) zamierzają ubiegać się osoby, w przypadku których jest prawdopodobne, że nawet przygotowawszy rozprawę doktorską w ramach wąskiej specjalności, będą dysponować wiedzą ogólną związaną z daną dziedziną nauki na poziomie raczej niezbyt zaawansowanym.

Świadectwem słabości fundamentów wiedzy z danej dziedziny są same rozprawy doktorskie, niekiedy nadmiernie skoncentrowane na empirii i jej analizie, a za mało odwołujące się do podstaw teoretycznych, co powinno być wyrazem dojrzałości naukowej i uzasadniać aspiracje do stopnia naukowego. To swoiste przesuwanie się części prac doktor-

skich w stronę – skądinąd dobrych, a nawet bardzo dobrych – raportów czy też projektów menedżerskich, nie uzasadnia jednak obdarzania autora, zgodnie ze starą łacińską formułą promocji, najwyższą godnością, czyli stopniem doktora rozumianym właśnie jako wyraz oceny osiągnięć naukowych, a nie zawodowych, związanych z reprezentowaną przez zainteresowanego branżą czy obszarem jego aktywności profesjonalnej.

Pytanie o charakter rozprawy doktorskiej, zwłaszcza w obrębie zaocznych studiów doktoranckich, ściśle wiąże się z ostatnim ze sformułowanych wcześniej pytań dotyczących rozwoju tej formy edukacji, a które odnosiło się do celów studiów doktoranckich. Pierwszy cel, to rozwój osobisty uczestników i związane z tym zwiększanie szans (czy też możliwości) na rynku pracy, rozumianym, w przypadku zaocznych studiów doktoranckich, w pierwszej kolejności jako aktywność poza obszarem nauki i szkolnictwa wyższego. Z tego punktu widzenia w znacznej mierze zasadne wydaje się ograniczanie barier wejścia na te studia, po to, by stworzyć większości chętnych szansę rozpoczęcia tej formy edukacji i niejako empirycznego przekonania się przez samego zainteresowanego, czy wybór był właściwy. Przyjęcie, że większość uczestników zaocznych studiów doktoranckich przede wszystkim poszukuje szansy związanej z dalszą aktywnością w ramach szeroko rozumianej sfery biznesowej, w jakiejś mierze ogranicza obawy związane z przedstawionym wcześniej problemem charakteru prac doktorskich pisanych przez tzw. praktyków, i to zwłaszcza tych, którzy nie ukończyli studiów z zakresu nauk ekonomicznych. Wprawdzie pozostają wątpliwości co do stopnia dojrzałości naukowej posiadacza, bądź co bądź, stopnia naukowego, ale można założyć, że w zdecydowanej większości przypadków nie w obszarze nauki dana osoba będzie próbowała zdyskontować konsekwencje swego awansu.

Na marginesie powyższej kwestii należy zauważyć, że pewne upowszechnianie się stopnia doktora także wśród osób w rzeczywistości nie mających nic lub prawie nic wspólnego z aktywnością naukową może stanowić argument na rzecz celowości utrzymania stopnia doktora habilitowanego. To on zaczyna bowiem pełnić rolę rzeczywistego wyróżnika osób, w przypadku których stopnie naukowe idą w parze z traktowaniem nauki jako podstawowego obszaru aktywności (acz i od tej reguły są wyjątki, jednak dość rzadkie).

Drugi, kiedyś w zasadzie traktowany jako bezdyskusyjnie podstawowy, cel studiów doktoranckich wiąże się z rozwojem kadr naukowych. Ten cel niewątpliwie dominuje w przypadku dziennych studiów doktoranckich. Jednak restytucja tej formy kształcenia przyszłych kadr naukowych w latach dziewięćdziesiątych nie poszła w parze z odpowiedzią na pytanie o rolę przypisywaną tej formie dochodzenia do zatrudnienia, zwłaszcza w szkole wyższej. Chodzi tu przede wszystkim o relację między studiami doktoranckimi a asystenturą. Wydaje się, że – prędzej czy później – trzeba będzie albo zdecydować się na rezygnację z etatu asystenta jako formy zatrudnienia bezpośrednio po studiach magisterskich, albo na rezygnację z dziennych studiów doktoranckich. Za pierwszym rozwiązaniem (stosowanym np. we Francji) przemawia chociażby to, że studia doktoranckie dają szansę obu stronom – a więc zarówno potencjalnemu pracownikowi, jak i pracodawcy – przekonania się o słuszności wyboru. Studia doktoranckie to szansa sprawdzenia, czy dana osoba ma pewne predyspozycje niezbędne do pracy naukowo-dydaktycznej. Studia te pozwalają także na zatrudnianie osób znacznie bardziej dojrzałych naukowo niż te, które podejmują pracę bezpośrednio po uzyskaniu magisterium. Asystentura, zwłaszcza w warunkach obecnych regulacji prawnych, wiąże się z uzyskaniem dość szybko zatrudnienia na tzw. czas nieokreślony. Oznacza to m. in., że w przypadku osób, których zatrudnienie w uczelni oka-

zało się ewidentną pomyłką, pracodawcy, pomijając dość trudną do zrealizowania procedurę zwolnienia na podstawie negatywnej oceny wyników pracy, pozostaje liczyć na to, że osoby te nie zdążą w terminie ustawowym zrobić doktoratu, co pozwoli z mocy prawa rozwiązać z nimi stosunek pracy.

Obecna sytuacja współwystępowania asystentury oraz dziennych studiów doktoranckich nie jest, w moim przekonaniu, rozwiązaniem dobrym. Po pierwsze, prowadzi do tego, że niekiedy studia doktoranckie traktowane są jako przechowalnia do czasu pojawienia się szansy przejścia na etat asystencki. Na dodatek w świetle prawa, pomijając ewentualne konsekwencje finansowe związane z koniecznością spłaty stypendium, czas spędzony na studiach doktoranckich nie ogranicza ustawowego czasu przewidzianego dla asystentów na przygotowanie doktoratu. Po drugie, obecna sytuacja oznacza, że nierzadko w tym samym zespole są rówieśnicy, czy też prawie rówieśnicy, z których jeden korzysta ze wszystkich przywilejów zatrudnienia na podstawie mianowania, a drugi jest w roli dość trudnej, nawet w świetle prawa, do jednoznacznego określenia. Tym bardziej zwiększa to presję na stwarzanie szans przechodzenia na etaty asystenckie.

Kończąc zawarte w prezentowanym opracowaniu uwagi na temat studiów doktoranckich w obszarze nauk ekonomicznych, należy stwierdzić, że studia te stanowią naturalny element oferty edukacyjnej instytucji o charakterze akademickim, i że ich rozwój stanowi przede wszystkim konsekwencję procesów zachodzących w otoczeniu ośrodków naukowych. Nawet zatem jeśli pewne zjawiska związane z obecną skalą studiów doktoranckich mogą budzić wątpliwości czy wręcz niepokój, to na pewno rozwiązanie nie tkwi w administracyjnym ograniczaniu możliwości realizacji zwłaszcza zaocznych studiów doktoranckich. Przede wszystkim potrzebne są mechanizmy związane z zapewnieniem jakości zarówno w poszczególnych jednostkach naukowych, jak i w całym środowisku. Każda praca doktorska jest bowiem przygotowywana pod opieką promotora, a aby być dopuszczonym do obrony, trzeba jeszcze uzyskać przynajmniej dwie pozytywne recenzje. To przede wszystkim w tym zespole rozstrzyga się problem dbałości o jakość i to te osoby muszą stwierdzić, czy wiedza kandydata w kategoriach znajomości określonych faktów z tzw. praktyki idzie w parze ze spełnieniem wymogów upoważniających do ubiegania się o stopień – podkreślił raz jeszcze – naukowy.

Ewa Świerzbowska-Kowalik

Aktywność naukowa doktorantów – komunikat z badań

W artykule prezentowane są wybrane wyniki badania ankietowego przeprowadzonego w ramach grantu Komitetu Badań Naukowych realizowanego przez prof. Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler na temat „Kadry dla nauki w Polsce – stan i perspektywy”.

Autorka zajmuje się w nim przede wszystkim problemem aktywności naukowej doktorantów i znaczeniem tej aktywności dla kształtowania się decyzji o wyborze kariery naukowej. Podejmuje także próbę określenia, w jaki sposób organizacja studiów doktoranckich i charakter współpracy naukowej doktorantów ze środowiskiem naukowym wpływają na stymulowanie tej aktywności.

Podstawowym zadaniem badawczym projektu „Kadry dla nauki w Polsce – stan i perspektywy”¹ była analiza czynników mających wpływ na podaż kadr badawczych w aspekcie ilościowym i jakościowym. Waga tego problemu wynikała m.in. z faktu, iż podaż kadr naukowych tworzy się w długim czasie – obejmującym cały proces kształcenia lub przynajmniej okres studiów magisterskich i doktorskich. Należy ponadto uwzględnić brak rozpoznania skali oddziaływania czynników wpływających negatywnie na podaż kadry – działających antymotywacyjnie na decyzje dotyczące podejmowania kariery naukowej. Brak tego rozpoznania może doprowadzić zarówno do deficytu kadry badawczej (przy założeniu wzrostu popytu), jak i pogorszenia jej jakości (w wyniku negatywnej selekcji). Uzasadnione wydawało się zatem podjęcie w projekcie próby określenia perspektyw rozwoju kadry naukowej (w aspekcie ilościowym i jakościowym) poprzez ukazanie zagrożeń tego rozwoju.

Punktem wyjścia dla badania była analiza stanu kadry naukowej w Polsce: zmian ilościowych oraz jakościowych z uwzględnieniem struktury kwalifikacji, struktury wieku, struktury według rodzajów jednostek, struktury sektorowej i według dziedzin nauki. Analizę tę przeprowadzono na podstawie publikowanych i niepublikowanych danych statystycznych GUS, publikacji KBN oraz statystyki OECD.

Analiza statystyczna została uzupełniona oceną jakościową kadr badawczych w krajach Unii Europejskiej, w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. W odniesieniu do Polski wykorzystano wcześniej przeprowadzone przez ten sam zespół ogólnopolskie badania mobilności kadr badawczych. Ważną część projektu stanowiły badania ankietowe przeprowa-

¹ Badanie przeprowadzono w 2000 roku wśród studentów i doktorantów uczelni publicznych w 12 ośrodkach akademickich. Opis badania i próby oraz charakterystykę badanych przedstawiono w aneksie.

dzone na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie doktorantów II roku studiów doktoranckich (w uczelniach podległych MEN) oraz skorelowanej populacji studentów IV roku studiów magisterskich².

W niniejszym artykule zaprezentowane są jedynie wybrane wyniki badania ankietowego³.

Podstawowym celem tego badania było określenie uwarunkowań kształtowania się zainteresowania młodych ludzi – studentów i doktorantów – podejmowaniem pracy naukowej w kontekście ich oczekiwań i celów zawodowych, wskazanie zarówno motywów skłaniających do podejmowania tego typu kariery zawodowej, jak i przyczyn jej odrzucania.

Przystępując do badania, przyjęto dwie główne hipotezy badawcze:

- Dążenia zawodowe, a więc także dążenie do podjęcia kariery naukowej (mające podstawowe znaczenie dla podaży kadr badawczych), kształtują się w całym okresie studiów – często proces ten zaczyna się już w okresie szkoły średniej, trwa w czasie studiów wyższych, a nasila się na ogół w trakcie studiów doktoranckich.
- Zainteresowania naukowe i dążenia do kariery naukowej mogą stymulować nauczyciele i pracownicy naukowcy; proces ten zależy od przyjętego w szkołach i uczelniach stylu nauki i studiowania, od indywidualnej (obowiązkowej i nadobowiązkowej) aktywności uczniów i studentów w procesie kształcenia (od uczestnictwa w szkolnych i uczelnianych kołach naukowych, udziału i powodzenia w olimpiadach przedmiotowych, samodzielnych prób badawczych, uczestnictwa w życiu naukowym uczelni).

Analiza materiałów zgromadzonych w toku badania ankietowego (przeprowadzonego wśród doktorantów i studentów) pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- Zainteresowanie karierą naukową wśród studentów jest niewielkie. Plany podjęcia pracy naukowej po ukończeniu studiów wiążą się z większym poczuciem niepewności co do szans realizacji zamierzeń niż wówczas, gdy planowane są inne rodzaje kariery zawodowej.
- Zainteresowanie pracą naukową kształtuje się na ogół stopniowo, czasem proces ten zaczyna się już w okresie szkoły średniej, niekiedy na studiach, często dopiero pod wpływem doświadczeń z okresu studiów doktoranckich.
- Duże znaczenie ma trafny wybór kierunku studiów – im większa satysfakcja ze studiowania, tym większe są szanse na powstanie i stopniowe kształtowanie się zainteresowań naukowych.
- Istotny wpływ na ten proces ma styl nauki (w szkole średniej) i studiowania – narzucony lub świadomie wybrany przez ucznia lub studenta – a także styl kształcenia i pracy nad rozprawą w przypadku doktoranta.
- Decyzje o rozpoczęciu studiów doktoranckich nie zawsze są rezultatem w pełni swobodnego wyboru. Podejmują je także absolwenci nie mający żadnych propozycji pracy, osoby niezdecydowane, pragnące odsunąć moment wkroczenia na rynek pracy, absolwenci chcący w trakcie studiów lepiej przygotować się do wybranego, nie związanego z nauką zawodu. Tylko jedna piąta badanych doktorantów przyznaje, że podjęła te studia pragnąc przygotować się do przyszłej pracy naukowej. Coraz czę-

² Por. M. Dąbrowa-Szefler: *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.

³ Badanie zostało przygotowane, przeprowadzone i opracowane w wspólnie z Hanną Gulczyńską

ściej absolwenci szkół wyższych podejmują studia doktoranckie, gdyż stopień doktora traktowany jest przez nich jako czynnik wspomagający karierę zawodową także poza sferą nauki. Jest to zresztą pozytywnie postrzegane przez środowisko naukowe, z tym że upowszechnianiu się tej tendencji powinna towarzyszyć zmiana zasad finansowania studiów doktoranckich.

- Wyniki badania dostarczają potwierdzenia, iż tradycje rodzinne oraz możliwość bezpośredniego poznania zalet i wad zawodu pracownika naukowego wpływają na decyzje o rodzaju planowanej przez młodych ludzi kariery zawodowej. Przy dość dużym zakresie krytycznego postrzegania kondycji nauki polskiej i jednoczesnym istotnym różnicowaniu warunków pracy (w tym warunków aktywności naukowej) oddziaływanie to jest obecnie niejednoznaczne.
- Z przeprowadzonych badań wynika, że młodzi ludzie mają dość wyraźnie ukształtowane postawy wobec pracy zawodowej, a konsekwencja i logika ich oczekiwań związanych z przyszłą karierą pozwala przypuszczać, że decyzje o losach zawodowych są podejmowane świadomie – dojrzałość w tej mierze jest przez rynek pracy wymuszana stosunkowo wcześnie.
- Oczekiwania zawodowe związane z „rozwojem i autonomią” wydają się najbardziej powszechne w deklaracjach młodych ludzi, natomiast nastawienie na „kariery i prestiż” jest rzadsze wśród osób planujących pracę naukową niż wśród niezainteresowanych tą działalnością.
- Główną barierą powstania i realizacji zainteresowań pracą naukową są ograniczenia finansowe – przede wszystkim dotyczy to poziomu wynagrodzeń, ale także poziomu finansowania nauki. Deklaracje studentów i doktorantów potwierdzają sygnalizowane przez środowisko naukowe zagrożenie odptywu z nauki potencjalnie najlepszych kadr.
- Studenci i doktoranci, podejmując decyzje o pracy zawodowej w nauce, biorą niewątpliwie pod uwagę wnioski z „oglądu” funkcjonowania środowiska naukowego – samych uczelni i wydziałów, pracowników naukowych i jakości ich działalności dydaktycznej, a w przypadku doktorantów w większym stopniu także poziomu oraz zakresu aktywności naukowej.
- Przeprowadzone trzy lata temu badania mobilności pracowników naukowych⁴ dostarczyły istotnych wniosków o sposobach postrzegania mobilności przez samych pracowników naukowych oraz jej uwarunkowaniach. Wskazywano m.in. zarówno na ograniczenia finansowe, jak i na feudalny charakter wielu placówek, brak wymiany intelektualnej między różnymi ośrodkami, przeciążenie nadmierną, źle prowadzoną dydaktyką oraz wykonywanymi z konieczności innymi pracami zarobkowymi. Podnoszono także brak poczucia stabilizacji ze względu na dość chaotyczny zakres zmian w formalnoprawnej i finansowej sferze funkcjonowania nauki, co przenosi się na status pracowników naukowych.
- Uwarunkowania mobilności naukowej można w pewnym sensie interpretować jako uwarunkowania podejmowania kariery naukowej i trwania w karierze naukowej. W naszych badaniach stwierdzono, że według pracowników naukowych po-

⁴ Badania w instytutach naukowych zrealizowane przez nas w ramach tematu kierowanego przez prof. Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler: „Mobilność pracowników naukowych w Polsce”.

żądany model mobilności naukowej powinien obejmować: szerszą współpracę między placówkami; uznanie „ruchliwości zawodowej” w obrębie nauki za normę; otwartość na nowe idee i współdziałanie międzydyscyplinarne oraz współpracę z praktyką.

- Po trzech latach należy stwierdzić, że wiele z odnotowanych wówczas zagrożeń i barier wciąż istnieje. Analiza wyników obecnego badania wykazuje, że na kształtowanie motywacji potencjalnych pracowników naukowych – studentów i doktorantów – oddziałują te wszystkie ograniczenia, których z konieczności oni także doświadczają. Doświadczają ich zarówno bezpośrednio, jak i poprzez ogląd środowiska naukowego i sposobu uprawiania zawodu pracownika naukowego.
- O powodzeniu podstawowej misji studiów doktoranckich, czyli o kształceniu młodych ludzi dla nauki, decydują w zasadzie dwa podstawowe, ściśle ze sobą powiązane czynniki: zainteresowania naukowe młodych ludzi oraz zaangażowanie środowiska naukowego w prawidłowe zorganizowanie procesu kształcenia, czyli pozyskania ich dla pracy naukowej.
- Przedłużające się dyskusje o odpowiednim modelu finansowania i rozwiązań formalnoprawnych dla instytucji naukowych pozwalających na wypełnianie ich misji – badań naukowych i kształcenia – w skali odpowiadającej obecnym potrzebom cywilizacyjnym, gospodarczym i społecznym oraz decyzji przywracających odpowiedni prestiż zawodowi pracownika naukowego i nauczyciela akademickiego oddziałują negatywnie na motywacje młodych ludzi, których można by pozyskać do tego zawodu. Dlatego tak istotne są warunki środowiskowe oraz oddziaływanie pozytywnych wzorców na młodych ludzi – studentów i doktorantów – potencjalnych kandydatów na pracowników naukowych. Ma to tym większe znaczenie, im bardziej warunki w skali makro, czyli ogólny stan nauki i szkolnictwa wyższego, są postrzegane i oceniane negatywnie.

W niniejszym artykule, ograniczając się jedynie do omówienia wyników badania przeprowadzonego wśród doktorantów, zamierzam zająć się jednym tylko – ale, jak się wydaje, bardzo istotnym dla problematyki kształcenia kadr badawczych zagadnieniem – obowiązkową (przewidzianą programem studiów doktoranckich) i nadobowiązkową aktywnością naukową doktorantów. Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają przyjętą hipotezę badawczą zakładającą, że samodzielna i sterowana przez organizatorów studiów doktoranckich aktywność naukowa doktorantów sprzyja, a niejednokrotnie przesądza o powodzeniu misji studiów doktoranckich. Postaram się zatem określić wzajemne związki między aktywnością naukową doktorantów a charakterem ich dążeń zawodowych oraz poziomem satysfakcji ze studiowania, a także wskazać, jaki model opieki nad doktorantami sprzyja stymulowaniu ich aktywności naukowej.

Przyjęłam, że przejawami aktywności naukowej są:

- stan zaawansowania rozprawy doktorskiej;
- udział w pracach badawczych realizowanych w uczelni lub w innych placówkach naukowych;
- publikacje naukowe;
- opracowane patenty i wdrożenia;

- uczestnictwo, a zwłaszcza czynny udział (przygotowywanie referatów, wystąpień, uczestnictwo w dyskusjach) w spotkaniach, seminariach i konferencjach naukowych;
- uczestnictwo w stażach naukowych w innych placówkach w kraju i za granicą;
- udział w życiu naukowym uczelni (wydziału), merytoryczna współpraca z promotorem i innymi pracownikami naukowymi, udział w dyskusjach naukowych, zainteresowanie pracami badawczymi prowadzonymi na wydziale.

Stan zaawansowania prac związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej

W końcu drugiego roku studiów większość doktorantów (89%) ma wyznaczonego promotora pracy doktorskiej, nieco gorzej jest z tematem rozprawy – niewiele ponad jedna trzecia ma ostatecznie ustalony temat pracy, 58% ma temat ustalony wstępnie. Mniej niż jedna trzecia badanych ma otwarty przewód doktorski.

Niemal 23% doktorantów to osoby przekonane, że zakończą przygotowywanie rozprawy doktorskiej w terminie, prawie trzy piąte (58%) ma nadzieję, że dotrzyma terminu wykonania pracy, kilkanaście procent już na drugim roku studiów doktoranckich przypuszcza, że nie zdoła przygotować rozprawy w terminie.

Większość doktorantów mogła samodzielnie podjąć ważne decyzje: dokonać wyboru promotora oraz tematu rozprawy doktorskiej. 71% badanych swobodnie wybierało promotora, 54% swobodnie decydowało o temacie rozprawy, 28% wybierało temat spośród kilku zaproponowanych przez promotora, 11% nie miało wpływu na wybór tematu rozprawy. Swobodę wyboru tematu rozprawy doktorskiej pozostawiano najczęściej doktorantom na kierunkach społeczno-politycznych, ekonomicznych i humanistycznych, najrzadziej – na kierunkach technicznych i rolnych.

Możliwość swobodnego wyboru tematu pracy doktorskiej ma, jak się wydaje, pewne znaczenie dla stanu zaawansowania rozprawy. Doktoranci, którzy mieli szansę swobodnego wyboru tematu pracy częściej niż ci, którzy zajmują się tematami wyznaczonymi przez promotorów mają nadzieję na terminowe zakończenie rozprawy⁵. Być może doktoranci, którym pozostawiono swobodny wybór tematu częściej pracują nad zagadnieniami najbardziej zbliżonymi do ich autentycznych zainteresowań naukowych, są więc silniej zmotywowani do intensywnej i efektywnej pracy nad rozprawą doktorską. Można także sądzić, że doktoranci, którzy potrafili samodzielnie sformułować problemy i przekonać promotorów do zaakceptowania ich „własnych” tematów rozpraw doktorskich są bardziej samodzielni i sprawni w trakcie przygotowania rozprawy, a zatem ich przewidywania co do sprostania wyznaczonemu terminowi zakończenia rozprawy są bardziej optymistyczne.

Studenci stacjonarnych studiów doktoranckich są nieco bardziej zaawansowani w swych pracach niż doktoranci studiów zaocznych (częściej mają wyznaczonego promo-

⁵ 89% doktorantów, którzy mieli wpływ na wybór tematu sądzi, że zakończą pracę w terminie, podobne przekonanie wyraża 71% doktorantów, którzy nie mieli wpływu na wybór tematu pracy doktorskiej (prezentując – w tekście i tabelach – powyższe i wszystkie dalsze porównania dotyczące różnych grup doktorantów, ograniczam się jedynie do przytoczenia różnic procentowych obrazujących zaobserwowane tendencje; wyliczone wskaźniki nie wskazywały bowiem na ogół na istotne statystycznie zależności między zmiennymi).

tora, ustalony ostatecznie temat rozprawy, więcej spośród nich ma otwarty przewód doktorski). Różnice nie są jednak zbyt wyraźne⁶.

O stanie zaawansowania prac nad przygotowaniem rozprawy doktorskiej w znacznej mierze przesądza nastawienie doktorantów do studiów doktoranckich. Rozprawy osób, które podejmowały studia doktoranckie zamierzając dzięki nim przygotować się do pracy naukowej w przyszłości i nadal planują zawodową pracę naukową są zwykle bardziej zaawansowane niż rozprawy doktorantów niezainteresowanych zawodową pracą naukową. Połowa osób zainteresowanych zawodową pracą naukową ma ostatecznie ustalony temat rozprawy, 40% ma otwarty przewód – w przypadku osób niezainteresowanych odsetki te wynoszą odpowiednio 30 i 23.

Uczestnictwo w życiu naukowym uczelni – współpraca z promotorem, pracownikami naukowymi wydziału i innymi uczestnikami studium doktoranckiego

Dla większości doktorantów promotorzy prac doktorskich są cennymi „przewodnikami” w rozwiązywaniu większości problemów związanych z przygotowaniem rozprawy.

W ankiecie pytaliśmy o to, jak często doktoranci mogą korzystać z pomocy promotorów w doborze literatury naukowej, przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne, uzyskać pomoc w rozwiązaniu problemów metodologicznych lub w nawiązaniu kontaktów z placówkami naukowymi mającymi osiągnięcia w dziedzinie związanej z pracą przygotowywaną przez doktoranta. Przyjęliśmy, że optymalna forma współpracy promotora z doktorantem polega na tym, że doktorant może zawsze, gdy jest mu to potrzebne, uzyskać pomoc promotora we wszystkich wymienionych wyżej kwestiach; najmniej korzystny model współpracy to taki, gdy doktorant nie może liczyć na pomoc promotora w żadnej z wymienionych kwestii wtedy, gdy jest mu to niezbędne.

Zdecydowana większość doktorantów twierdzi, że *zawsze wtedy, gdy to jest potrzebne* promotor pracy doktorskiej udziela niezbędnej pomocy w trzech następujących kwestiach:

- 80% doktorantów zawsze, gdy jest to potrzebne, uzyskuje pomoc w doborze odpowiedniej literatury naukowej;
- 85% doktorantów zawsze wtedy, gdy to jest niezbędne, może z promotorem przedyskutować problemy merytoryczne związane z rozprawą doktorską;
- 85% doktorantów nie ma żadnych trudności we współpracy prowadzącej do wspólnego rozwiązania problemów merytorycznych.

Nieco rzadziej doktoranci mogą liczyć na współpracę z promotorem prowadzącą do nawiązania pożytecznych kontaktów w środowisku naukowym (57% doktorantów deklaruje, że zawsze wtedy, gdy to jest potrzebne, uzyskuje pomoc promotora w tej dziedzinie).

Nieco ponad jedna dziesiąta badanych doktorantów ma problemy w nawiązaniu współpracy z promotorem – 12% nigdy nie uzyskuje lub bardzo rzadko może uzyskać pomoc promotora w doborze literatury naukowej, 11% nie ma okazji (lub ma okazję bardzo rzad-

⁶ 94% doktorantów studiów stacjonarnych i 87% doktorantów studiów zaocznych ma wyznaczonego promotora; otwarty przewód ma 30% doktorantów na studiach stacjonarnych i 18% na studiach zaocznych; ostatecznie ustalony temat pracy ma 37% doktorantów studiów stacjonarnych i 33% studiów zaocznych.

ko) przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne, 13% ma trudności z uzyskaniem wskazówek metodologicznych, jedna piąta nie może liczyć na pomoc promotora w nawiązaniu potrzebnych kontaktów naukowych.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że merytoryczne kontakty z promotorem są bardziej owocne w przypadku osób zainteresowanych karierą naukową (doktorantów, którzy podjęli studia doktoranckie pragnąc przygotować się do zawodu pracownika naukowego i twierdzących jednocześnie, że w przyszłości będą dążyć do kariery naukowej) niż w przypadku doktorantów, którzy nie zamierzali i nie zamierzają podjąć zawodowej pracy naukowej⁷. Wskazuje to, jak się wydaje, na fakt, że owocne kontakty naukowe pomiędzy doktorantem a promotorem zależą od aktywności i nastawienia obu stron. Pracownicy naukowcy zapewne poświęcają więcej uwagi doktorantom „poważnie” zainteresowanym pracą naukową, a ci z kolei są silniej motywowani do zabiegania o takie właśnie kontakty z promotorem⁸.

Doktoranci najwyżej cenią sobie pomoc promotorów w rozwiązywaniu problemów merytorycznych (47% odpowiadających na to pytanie), możliwość wspólnego przedyskutowania problemów (25% odpowiadających), pomoc w nawiązaniu kontaktów z innymi placówkami naukowymi (17%), pomoc w rozwiązywaniu problemów metodologicznych (16%), pomoc w doborze lektur naukowych (6%). Stosunkowo rzadko jako szczególnie cenne formy współpracy z promotorem doktoranci wymieniają pomoc w pracy nad tekstem rozprawy doktorskiej.

Nieco więcej problemów nastręcza doktorantom współpraca naukowa z pracownikami naukowymi wydziału, na którym prowadzone są studia doktoranckie i z innymi doktorantami – uczestnikami studium doktoranckiego:

- 58% doktorantów twierdzi, że zawsze wtedy, gdy jest to im potrzebne, mogą w gronie pracowników naukowych i innych doktorantów zaprezentować wyniki swojej pracy;
- 57% zawsze, gdy odczuwa taką potrzebę, ma z kim przedyskutować wątpliwości merytoryczne;
- 61% zawsze, gdy to jest niezbędne, uzyskuje pomoc metodologiczną ze strony pracowników naukowych wydziału lub innych doktorantów;
- 44% zawsze może liczyć na pomoc w nawiązaniu kontaktów naukowych;
- 48% może zapoznać się z wynikami pracy innych słuchaczy studium doktoranckiego;
- 43% może zapoznać się z wynikami pracy badawczej pracowników wydziału;
- 43% uczestniczy wystarczająco często w dyskusjach nad istotnymi zagadnieniami naukowymi.

Znacząca część spośród badanych – około 25–30% (odsetki są różne w przypadku różnych wymienionych wyżej kwestii) – doktorantów nigdy lub prawie nigdy nie ma okazji zaprezentować i przedyskutować w gronie pracowników naukowych wyników swojej pracy, przedyskutować wątpliwości merytoryczne lub wyjaśnić problemy metodologiczne, zapoznać innych pracowników z wynikami swojej pracy, uzyskać pomoc w nawiązaniu kontaktów naukowych.

⁷ Szczegółowe dane na ten temat zaprezentowane są w tabeli I zamieszczonej w aneksie.

⁸ Nie stwierdziliśmy istotnych różnic w charakterze kontaktów między promotorami a doktorantami na studiach doktoranckich z różnych dziedzin nauki (na wszystkich kierunkach studiów doktoranckich około 80% doktorantów twierdzi, że zawsze wtedy, gdy to jest potrzebne, uzyskuje pomoc merytoryczną i metodologiczną ze strony promotorów); podobnie dzieje się zarówno w przypadku doktorantów odbywających studia w trybie zrównoważonym, jak i zaocznym.

Blisko połowa doktorantów twierdzi, że nie ma okazji zapoznać się z wynikami pracy innych pracowników naukowych na wydziale lub uczestniczyć w dyskusjach naukowych nad istotnymi dla nich zagadnieniami naukowymi.

Trzeba przy tym podkreślić, iż stosunkowo często jest tak, że małe szanse na wartościowe dla doktoranta kontakty z promotorem wiążą się z jednoczesnymi problemami w kontaktach z pracownikami naukowymi wydziału i innymi doktorantami. Doktoranci pozbawieni pomocy promotora często nie mają także możliwości nawiązania potrzebnej im współpracy naukowej z innymi pracownikami wydziału i kolegami doktorantami.

Przeprowadzone analizy wskazują (podobnie jak to było w przypadku współpracy doktorantów z promotorami), że charakter współpracy ze środowiskiem naukowym wydziału zależy nie tylko od starszych pracowników naukowych. Duże znaczenie mają aktywność i motywy, którymi kierują się doktoranci. Doktoranci nastawieni na pracę naukową znajdują więcej okazji do różnorodnych kontaktów naukowych na wydziale i w gronie uczestników studium doktoranckiego.

67% doktorantów nastawionych na karierę naukową deklaruje, że zawsze, gdy jest to im potrzebne, znajduje okazję, aby zaprezentować i przedyskutować wyniki swojej pracy – na podobne kontakty może liczyć tylko 56% osób nie zamierzających wiązać się zawodowo z nauką; 57% nastawionych na pracę naukową zawsze, gdy jest to im potrzebne, uzyskuje ze strony starszych kolegów pomoc w nawiązaniu potrzebnych kontaktów naukowych poza wydziałem – na taką pomoc może liczyć tylko 39% doktorantów nie zainteresowanych zawodową pracą naukową.

Różnorodne, przydatne w toku przygotowywania rozprawy doktorskiej, kontakty naukowe z pracownikami wydziału i innymi doktorantami znacznie łatwiej nawiązują doktoranci studiów stacjonarnych, doktoranci zaoczeni mają z tym o wiele więcej kłopotów.

Organizatorzy studiów doktoranckich przyjmują różne modele organizacyjne – w jednych uczelniach i na niektórych kierunkach studiów podstawową formą zajęć są regularne seminaria poświęcone zagadnieniom związanym z przygotowaniem prac doktorskich (43% doktorantów twierdzi, że uczestniczy w regularnie organizowanych seminariach doktoranckich), w innych uczelniach seminaria takie odbywają się nieregularnie (24% doktorantów na pytanie o organizowanie takich seminariów odpowiada, że seminaria odbywają się nieregularnie) lub nie odbywają się wcale (33% doktorantów). Możliwość uczestniczenia w seminariach doktoranckich sprzyja pożądanym przez doktorantów kontaktom z promotorami. Doktoranci, którzy przyznają, że na ich studiach nie ma regularnych seminariów rzadziej niż ci, którzy mogą uczestniczyć w regularnych zajęciach nie mają możliwości uzyskania pomocy promotora w różnych problemach związanych z przygotowaniem pracy.

Uczestnictwo w seminariach doktoranckich jest także okazją do kontaktów naukowych z pracownikami wydziału i innymi doktorantami. Odpowiedzi badanych, którzy w takich seminariach nie mogą uczestniczyć (bo seminaria nie są organizowane lub są organizowane nieregularnie) wskazują, że ich merytoryczne kontakty z pracownikami i innymi doktorantami są bardzo ograniczone.

Warto przy tym podkreślić, że badani doktoranci bardzo rzadko nie odczuwają potrzeby takich kontaktów z promotorem, pracownikami wydziału i innymi doktorantami.

Z wielu informacji uzyskanych w badaniu wynika, że **charakter kontaktów z promotorem ma istotne znaczenie dla doktorantów**. Dążąc do określenia tego znaczenia, przeprowadziliśmy analizę pozwalającą określić, w jakim stopniu rodzaj kontaktów z promotorem

wpływa na poziom satysfakcji badanych (spełnienie oczekiwań związanych ze studiami doktoranckimi).

Doktoranci z różnych kierunków studiów nie różnią się zasadniczo w ocenie charakteru współpracy z promotorem – na większości kierunków około połowy doktorantów twierdzi, że zawsze wtedy, gdy jest to im potrzebne, może liczyć na pomoc promotora we wszystkich kwestiach związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej; około jednej dziesiątej badanych z większości kierunków nigdy nie może liczyć na taką pomoc. Wyjątek stanowią dwie grupy doktorantów – studiujący na kierunkach prawnych i matematyczno-fizycznych. Prawnicy uzyskują pomoc promotora wyjątkowo rzadko: tylko 29% podaje w odpowiedzi na nasze pytanie, że zawsze wtedy, gdy jest to potrzebne, może liczyć na pomoc promotora. Matematycy i fizycy są natomiast w szczególnie dobrej sytuacji: prawie 60% doktorantów z tych kierunków korzysta z pomocy promotorów we wszystkich sprawach związanych z pracą dokorską zawsze wtedy, gdy jest to im potrzebne; żaden z nich nie podaje natomiast, że nigdy nie może liczyć na współpracę promotora.

Na owocną z punktu widzenia potrzeb związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej współpracę ze środowiskiem naukowym wydziału najrzadziej mogą liczyć doktoranci na kierunkach ekonomicznych, przyrodniczych i humanistycznych (prawie 30% badanych z tych kierunków twierdzi, że nigdy nie może liczyć na współpracę, a mniej niż jedna dziesiąta uzyskuje pomoc pracowników wydziału i innych doktorantów zawsze wtedy, gdy jest to im potrzebne).

Wyjątkowo korzystnie na tle innych kierunków kształtuje się współpraca środowiska naukowego wydziału z doktorantami na kierunkach matematyczno-fizycznych – 43% doktorantów z tych kierunków twierdzi, że pomoc naukową ze strony pracowników wydziału lub innych doktorantów uzyskuje zawsze wtedy, gdy jest to niezbędne.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że, jak wynika z wypowiedzi badanych doktorantów, na kierunkach matematyczno-fizycznych wyjątkowo rzadko odbywają się seminaria doktoranckie poświęcone zagadnieniom związanym z przygotowaniem rozpraw doktorskich. Zatem większość kontaktów z promotorem oraz z pracownikami naukowymi wydziału musi odbywać się w formie indywidualnych konsultacji i rozmów, być może jest więc tak, że indywidualne rozmowy i konsultacje są dla doktorantów bardziej owocne.

Studenci studiów zaocznych z naukowych kontaktów ze środowiskiem wydziału korzystają nieco rzadziej niż studenci studiów stacjonarnych.

Okazało się, że prawie 90% doktorantów korzystających z „optymalnej współpracy” z promotorami twierdzi, że spełniły się ich oczekiwania związane ze studiami doktoranckimi; poziom satysfakcji doktorantów nie uzyskujących właściwej pomocy ze strony promotorów jest znacznie niższy – ponad 50% spośród nich wyraża opinię, że oczekiwania związane ze studiami nie spełniły się (por. rysunek 3 w aneksie).

Z niemal identyczną prawidłowością mamy do czynienia, gdy porównujemy poziom satysfakcji doktorantów mających pełną możliwość korzystania z merytorycznych kontaktów z pracownikami wydziału i innymi doktorantami z poziomem satysfakcji osób, które na takie kontakty nie mogą liczyć. Ponad 90% doktorantów mających szanse na „optymalne” kontakty z pracownikami wydziału i innymi doktorantami stwierdza, że ich oczekiwania związane ze studiami doktoranckimi spełniły się, ponad połowa badanych nie mających właściwych kontaktów ze środowiskiem wydziału jest rozczarowana przebiegiem studiów (por. rysunek 4 w aneksie).

Opisane wyżej zależności między oceną współpracy z promotorem, pracownikami wydziału i innymi doktorantami a oceną studiów doktoranckich wskazują wyraźnie, że **zarówno stała, harmonijna i pełna współpraca z promotorem, jak i dobre kontakty merytoryczne ze środowiskiem naukowym wydziału w istotny sposób współdecydują o wypełnianiu przez studia doktoranckie ich misji.**

Wydaje się to tym bardziej istotne, że przeprowadzone analizy wskazują, iż charakter naukowych kontaktów doktorantów z promotorami i środowiskiem naukowym wydziału można traktować jako bardzo istotny wskaźnik określający styl opieki naukowej starszych pracowników naukowych nad doktorantami, sposób wykorzystywania ich zainteresowań naukowych. Optymalnemu modelowi współpracy promotora i środowiska naukowego wydziału z doktorantami w kwestiach związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej towarzyszy zwykle także dbałość o stwarzanie możliwości podejmowania przez doktorantów innego rodzaju aktywności naukowej. Badani, którzy mogą liczyć na współpracę z promotorem i innymi pracownikami naukowymi na wydziale w kwestiach związanych z pisanie rozprawy, częściej niż pozostali doktoranci twierdzą, że mają szanse uczestnictwa w projektach badawczych realizowanych na wydziale, są współautorami komunikatów z badań, raportów, artykułów, aktywnie uczestniczą w konferencjach i sympozjach naukowych. Zwykle jest tak, że to właśnie promotorzy prac doktorskich są inicjatorami uczestnictwa doktorantów w realizowanych na wydziale projektach badawczych, z ich inicjatywy doktoranci publikują wyniki swojej pracy badawczej⁹. Respondenci, którzy bardzo pozytywnie oceniają swoją współpracę z promotorem i innymi pracownikami naukowymi wydziału znacznie rzadziej niż pozostali przyznają natomiast, że doktoranci na ich wydziałach są wykorzystywani przez starszych pracowników naukowych do prac pomocniczych, technicznych.

Intensywna współpraca z promotorem i jego opieka naukowa zwiększają szanse na odbycie staży naukowych w innych placówkach – doktoranci korzystający z takiej opieki ponaddwukrotnie częściej niż inni twierdzą, że doktoranci na ich wydziale mają szanse często uczestniczyć w pracy instytucji naukowych w Polsce i za granicą.

Ponadto dobra współpraca z promotorem związana z przygotowaniem rozprawy doktorskiej ma też inne, jak się wydaje istotne, znaczenie: obliuguje do rzetelnego traktowania obowiązków. Doktoranci pozbawieni pomocy promotorów znacznie częściej niż inni doktoranci przyznają, że zarówno oni, jak i ich koledzy ze studiów doktoranckich często nie dotrzymują wymaganych terminów związanych z zaliczaniem kolejnych etapów studiów doktoranckich lub rezygnują ze studiów.

Nadobowiązkowa aktywność naukowa doktorantów

Najbardziej popularną wśród doktorantów formą nadobowiązkowej aktywności naukowej jest udział w konferencjach, zjazdach i sympozjach naukowych (tabela 1). Tylko 22% badanych twierdzi, że nigdy nie uczestniczyło w takich spotkaniach. Często było to uczestnictwo aktywne (ponad połowa doktorantów przygotowywała na te konferencje własne wystąpienia i referaty lub przynajmniej zabierała głos w dyskusji); 44% badanych jedynie biernie przysłuchiwało się obradom.

⁹ Szczegółowe omówienie nadobowiązkowej aktywności naukowej doktorantów przedstawiam w dalszej części artykułu.

Trzy piąte doktorantów ma na drugim roku studium doktoranckiego własne publikacje naukowe (przede wszystkim artykuły w czasopismach krajowych, czasem rozdziały w pracach zbiorowych lub artykuły w czasopismach zagranicznych).

Doktoranci uczestniczą niekiedy w realizacji projektów badawczych nie związanych bezpośrednio z przygotowywaną rozprawą doktorską. Zwykle jest to praca w projekcie badawczym realizowanym na macierzystym wydziale uczelni, znacznie rzadziej – w innych placówkach badawczych. Uczestnictwo w projektach badawczych wiąże się czasem z dodatkowymi zarobkami (56% doktorantów spośród tych, którzy uczestniczyli w takich pracach przyznaje, że otrzymali za nią dodatkowe wynagrodzenie).

Znakomita większość (92%) spośród tych, którzy mieli okazję brać udział w projektach badawczych nie związanych bezpośrednio z przygotowywaniem rozprawy doktorskiej jest przekonana, że udział ten był korzystny dla ich rozwoju naukowego.

Do rzadkości należy uczestnictwo w stażach naukowych w innych instytucjach naukowych; staże takie w krajowych instytucjach naukowych odbywało 9% badanych doktorantów, w instytucjach zagranicznych – 8%. Badani doktoranci zwykle pozytywnie oceniają przydatność staży naukowych odbywanych w innych instytucjach naukowych – w kraju i za granicą. 84% spośród nich twierdzi, że staże te spełniły ich oczekiwania.

Nadobowiązkowa aktywność naukowa wydaje się sprzyjać, a przynajmniej nie przeszkadza, realizacji głównego celu studiów doktoranckich – przygotowywaniu rozprawy doktorskiej (tabela 2a). Doktoranci, którzy mają publikacje, przygotowywali referaty i wystąpienia na sympozja oraz konferencje naukowe, uczestniczyli w stażach naukowych nieco częściej niż inni mają już ostatecznie ustalony temat rozprawy, częściej też mają otwarte przewody doktorskie (tabela 2b). Mniej wyraźny jest związek między uczestnictwem w projektach badawczych a stanem zaawansowania prac związanych z przygotowaniem rozprawy, ale, jak się wydaje, udział w pracach badawczych nie związanych bezpośrednio z przygotowywaniem rozprawy doktorskiej nie przeszkadza w pisaniu rozprawy. Oczywiście należy brać pod uwagę, że znaczniejsze, niż ma to miejsce wśród ogółu doktorantów, zaawansowanie prac związanych z głównym celem studiów doktoranckich – przygotowaniem rozprawy doktorskiej – jest niekiedy warunkiem nadobowiązkowej aktywności: to właśnie doktoranci, którzy mają już pewne efekty w swej podstawowej działalności mogą publikować lub aktywnie uczestniczyć w życiu naukowym, prezentując wyniki swoich badań lub dociekań na spotkaniach naukowych, seminariach i sympozjach.

Istnieje wyraźny związek między nadobowiązkową aktywnością naukową a zaangażowaniem w prowadzenie zajęć dydaktycznych. Badani, którzy przyznają, że nie publikują, nie uczestniczą aktywnie w seminariach i sympozjach naukowych lub nie biorą udziału w realizacji projektów badawczych znacznie częściej niż ich koledzy zaangażowani w taką działalność przyznają, że nie uczestniczą także w prowadzeniu zajęć dydaktycznych ze studentami (tabela 3).

Doktoranci studiujący w trybie stacjonarnym są bardziej aktywni pod każdym z wymienionych względów – wynika to zarówno z ich oceny własnej aktywności, jak i z oceny ogólnej, odnoszącej się do wszystkich doktorantów na wydziale. Szczególnie wyraźne są różnice w przypadku publikacji i uczestnictwa w realizowanych na wydziale projektach badawczych. Zaledwie 19% doktorantów studiujących zaocznie uczestniczyło w projektach badawczych – w przypadku doktorantów studiujących w trybie stacjonarnym odsetek ten

Tabela 1
Nadobowiązkowa aktywność naukowa doktorantów

Wyszczególnienie	Procent
Brał udział w projektach badawczych	33
w jednym	18
w kilku	15
Brał udział w projektach badawczych realizowanych na tym samym wydziale	26
realizowanych w innych placówkach naukowych	6
Ma publikacje naukowe	
samodzielne książki	1
rozdziały w pracy zbiorowej	14
artykuł(y) w czasopiśmie krajowym	39
artykuł(y) w czasopiśmie zagranicznym	9
Nie ma publikacji naukowych	41
Ma patenty lub wdrożenia	2
Uczestniczył w konferencjach, zjazdach, seminariach naukowych	
bierne uczestnictwo	44
przygotowywał komunikat, wystąpienie, referat	39
zabierał głos w dyskusji w czasie obrad	13
Nie uczestniczył w konferencjach, zjazdach, seminariach naukowych	22
Uczestniczył w krajowych stażach naukowych	
jeden raz	7
kilka razy	2
Uczestniczył w zagranicznych stażach naukowych	
jeden raz	6
kilka razy	2
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria i konferencje naukowe (uczestniczący we wszystkich wymienionych formach aktywności)	24
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	16

jest ponaddwukrotnie większy i wynosi 42. Publikacje naukowe ma 46% doktorantów studiów zaocznych i 70% doktorantów studiów stacjonarnych. Zupełną rzadkością jest udział doktorantów studiujących zaocznie w stażach naukowych, zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Opinie doktorantów studiujących zaocznie odnoszące się do aktywności ogółu doktorantów na wydziale są nieco bardziej optymistyczne, choć wyraźnie odbiegają na minus od ogólnych opinii studentów studiów stacjonarnych. Być może dość istotne różnice między ocenami własnej aktywności naukowej i aktywności innych doktorantów na wydziale biorą się stąd, że doktoranci studiujący zaocznie w swej ocenie uwzględniali także kolegów studiujących w trybie stacjonarnym (na wielu wydziałach studia odbywają się w obu trybach – stacjonarnym i zaocznym).

Doktoranci nastawieni na pracę naukową (tzn. ci, którzy podejmowali studia doktoranckie pragnąc przygotować się do pracy naukowej i zamierzają w przyszłości podjąć ten

Tabela 2a

Nadobowiązkowa aktywność naukowa doktorantów a stan zaawansowania prac związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej (w procentach)

Aktywność naukowa doktorantów	Ma ustalony temat rozprawy doktorskiej		
	ostatecznie	wstępnie	nie
Nie uczestniczył w projektach badawczych	37	58	5
Uczestniczył w projektach badawczych	36	61	6
Nie ma publikacji	26	67	7
Ma publikacje	42	54	4
Nie uczestniczył w konferencjach, seminariach, zjazdach naukowych	25	64	10
Przygotowywał referaty, wystąpienia na konferencje, seminaria, zjazdy naukowe	41	55	4
Nie uczestniczył w krajowych stażach naukowych	34	60	6
Uczestniczył w krajowych stażach naukowych	45	55	—
Nie uczestniczył w zagranicznych stażach naukowych	33	61	5
Uczestniczył w zagranicznych stażach naukowych	48	48	3
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria, konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	41	53	6
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	21	65	14

rodzaj pracy) są wyraźnie aktywniejsi niż wszyscy pozostali – znacznie częściej publikują, częściej uczestniczą w badaniach naukowych prowadzonych na wydziale, ich udział w sympozjach i konferencjach naukowych wiąże się najczęściej z przygotowaniem własnego referatu lub przynajmniej wystąpienia.

Aktywność naukowa ma istotne znaczenie dla kształtowania się dążeń do podjęcia pracy naukowej po ukończeniu studiów doktoranckich – ponad połowa najbardziej aktywnych w tej dziedzinie studentów (mających publikacje, uczestniczących w projektach badawczych oraz biorących czynny udział w konferencjach i seminariach naukowych) pragnie w przyszłości pracować naukowo, tylko 18% spośród nich chce podjąć inną pracę zawodową. Udział aspirujących do kariery naukowej doktorantów nie uczestniczących w żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej jest znacznie mniejszy – wynosi 32%. I, co ważne, aktywność sprzyja także przekonaniu, iż podjęcie pracy naukowej w przyszłości będzie możliwe – taką opinię wyraża ponad połowa najbardziej aktywnych doktorantów.

Nadobowiązkowej aktywności naukowej doktorantów wyraźnie sprzyja staranna opieka naukowa promotorów oraz dobra współpraca naukowa z zatrudnionymi na wydziale pracownikami naukowymi i innymi doktorantami. Doktoranci zaliczeni na podstawie przeprowadzonych analiz do grup mających optymalne kontakty naukowe z promotora-

Tabela 2b

Nadobowiązkowa aktywność naukowa doktorantów a stan zaawansowania prac związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej (w procentach)

Wyszczególnienie	Ma otwarty przewód doktorski	
	tak	nie
Nie uczestniczył w projektach badawczych	26	74
Uczestniczył w projektach badawczych	30	70
Nie ma publikacji	19	81
Ma publikacje	34	66
Nie uczestniczył w konferencjach, seminariach, zjazdach naukowych	21	79
Przygotowywał referaty, wystąpienia na konferencje, seminaria, zjazdy naukowe	31	69
Nie uczestniczył w krajowych stażach naukowych	25	75
Uczestniczył w krajowych stażach naukowych	31	69
Nie uczestniczył w zagranicznych stażach naukowych	25	75
Uczestniczył w zagranicznych stażach naukowych	50	50
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria, konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	32	68
Doktoranci nie przejawiający żadnej nnaobowiązkowej aktywności naukowej	18	82

Tabela 3

Nadobowiązkowa aktywność naukowa doktorantów a uczestnictwo w prowadzeniu zajęć ze studentami – (w procentach)

Wyszczególnienie	Uczestnictwo w prowadzeniu zajęć dydaktycznych ze studentami		
	nie prowadzi zajęć	prowadzi zajęcia	
		do 60 godzin w semestrze	ponad 61 godzin w semestrze
Nie uczestniczy w projektach badawczych	37	41	22
Uczestniczy w jednym projekcie badawczym	28	47	26
Uczestniczy w kilku projektach badawczych	15	36	49
Nie ma publikacji	47	39	14
Ma publikacje	21	43	36
Nie uczestniczył w konferencjach, seminariach, zjazdach naukowych	50	28	22
Przygotowywał referaty, wystąpienia na konferencje, seminaria, zjazdy naukowe	23	39	37

rami i innymi pracownikami naukowymi wydziału częściej razem z nimi publikują, są aktywniejsi na spotkaniach naukowych, częściej zapraszani są do udziału w badaniach naukowych realizowanych na wydziale, częściej mają szanse na odbywanie staży naukowych w innych placówkach w kraju i za granicą – znacznie rzadziej natomiast są wykorzystywani do prac technicznych i pomocniczych.

Porównanie aktywności naukowej doktorantów różnych kierunków studiów wskazuje, że pod większością względów najbardziej aktywni są doktoranci z kierunków matematyczno-fizycznych i przyrodniczych. Częściej wspólnie z pracownikami naukowymi uczestniczą w projektach badawczych realizowanych w uczelni (najrzadziej o takiej współpracy wspominają doktoranci na kierunkach ekonomicznych, prawnych i humanistycznych). Doktoranci tych samych kierunków (matematyczno-fizycznych i przyrodniczych) najczęściej twierdzą, że doktoranci na ich wydziałach są często współautorami komunikatów z badań, raportów i artykułów (najrzadziej o takim współautorstwie wspominają doktoranci z kierunków humanistycznych, prawnych i ekonomicznych). Matematycy, fizycy i przyrodnicy najczęściej też aktywnie uczestniczą w konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych – najrzadziej, jak to wynika z ankiet – dotyczy to doktorantów z wydziałów ekonomicznych, prawnych i społeczno-politycznych¹⁰.

Wydaje się, że analizując wypowiedzi i opinie doktorantów dotyczące ich obowiązkowej i nieobowiązkowej aktywności naukowej, współpracy ze środowiskiem naukowym uczelni oraz planów naukowych na przyszłość można stworzyć typologię modeli studiów doktoranckich poprzez wskazanie skrajnych, przeciwstawnych wzorców – o pozytywnym i negatywnym oddziaływaniu. Wzorec pozytywny charakteryzuje się następującymi cechami: staranna opieka naukowa promotorów; nastawienie środowiska naukowego wydziału na wspomaganie doktorantów w rozwiązywaniu ich problemów naukowych i stała współpraca z nimi w rozwiązywaniu problemów naukowych; stwarzanie okazji i zachęcanie do podejmowania nadobowiązkowej aktywności naukowej; starannie wyważony zakres udziału doktorantów w prowadzeniu zajęć dydaktycznych ze studentami; odpowiednie organizacyjne, finansowe i sprzętowe warunki do realizacji badań i przygotowania rozprawy doktorskiej. We wzorcu negatywnym – na drugim biegunie – mieści się przeciwieństwo występowania tych cech, czyli brak odpowiednich warunków i przewaga negatywnego oddziaływania środowiska.

Istnieją też, jak wynika z przeprowadzonych badań, przynajmniej dwa zasadnicze modele postaw doktorantów:

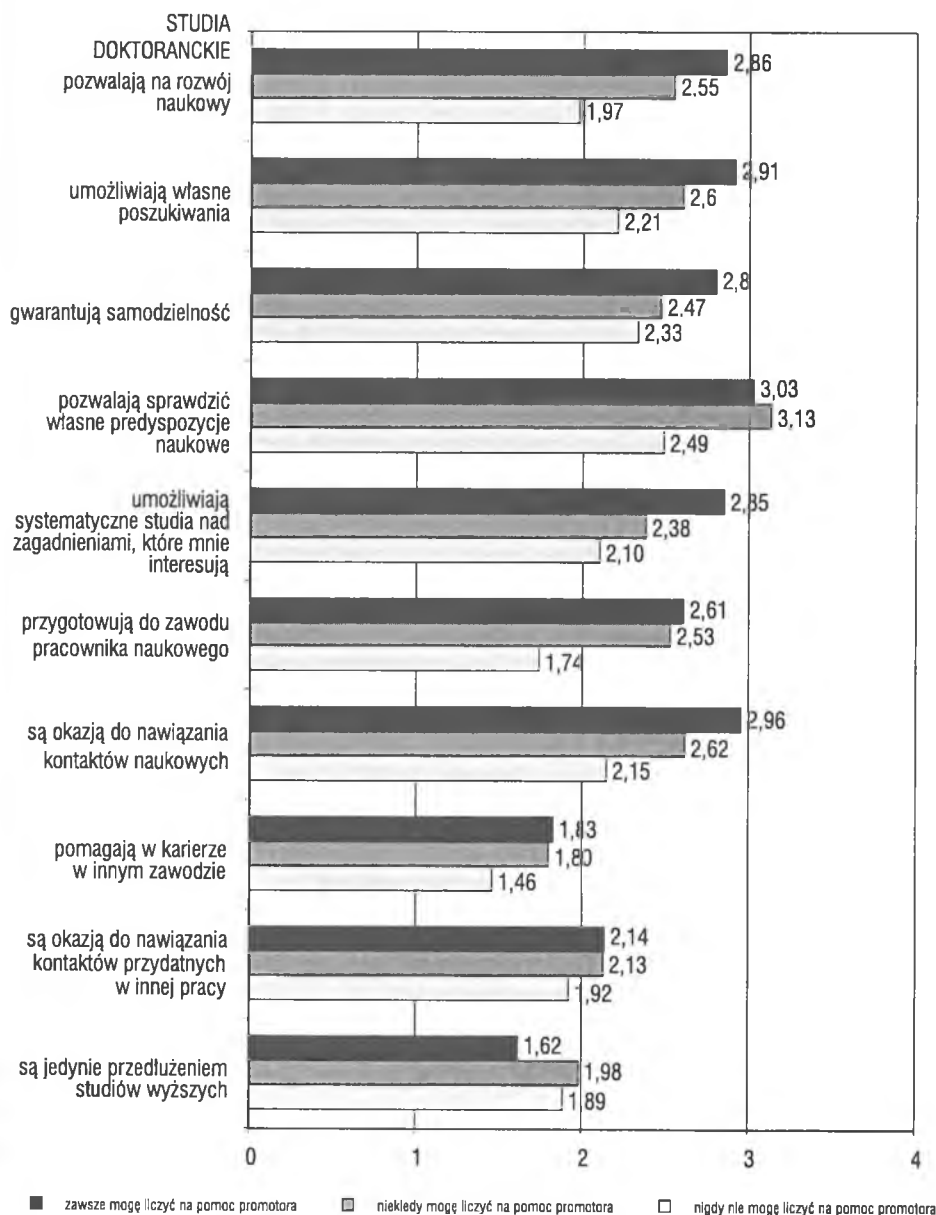
- **postawy świadome i aktywne** demonstrują na ogół doktoranci nastawieni na pracę naukową i zamierzający w przyszłości podjąć karierę naukową, którzy na studiach doktoranckich realizują swe zainteresowania, są naukowo aktywni, poszukują pomocy pracowników naukowych (i najczęściej znajdują tę pomoc), dążą do nawiązania merytorycznych kontaktów ze środowiskiem naukowym i najczęściej nawiązują te kontakty;
- postawy polegające przede wszystkim na **dążeniu do przeczekania i ograniczonej aktywności** (zarówno w realizacji zadań przewidzianych programem studiów doktoranckich, jak i na polu nadobowiązkowej działalności badawczej) przejawiają na ogół słuchacze studiów doktoranckich, którzy podjęli te studia bez zainteresowania pracą badawczą, nie zamierzający wiązać swych losów zawodowych z instytucjami naukowymi.

¹⁰ Informacje te należy traktować z pewną ostrożnością – wielkość próby nie pozwala na prowadzenie w pełni uzasadnionych statystycznie porównań między różnymi kierunkami studiów doktoranckich.

ANEKS

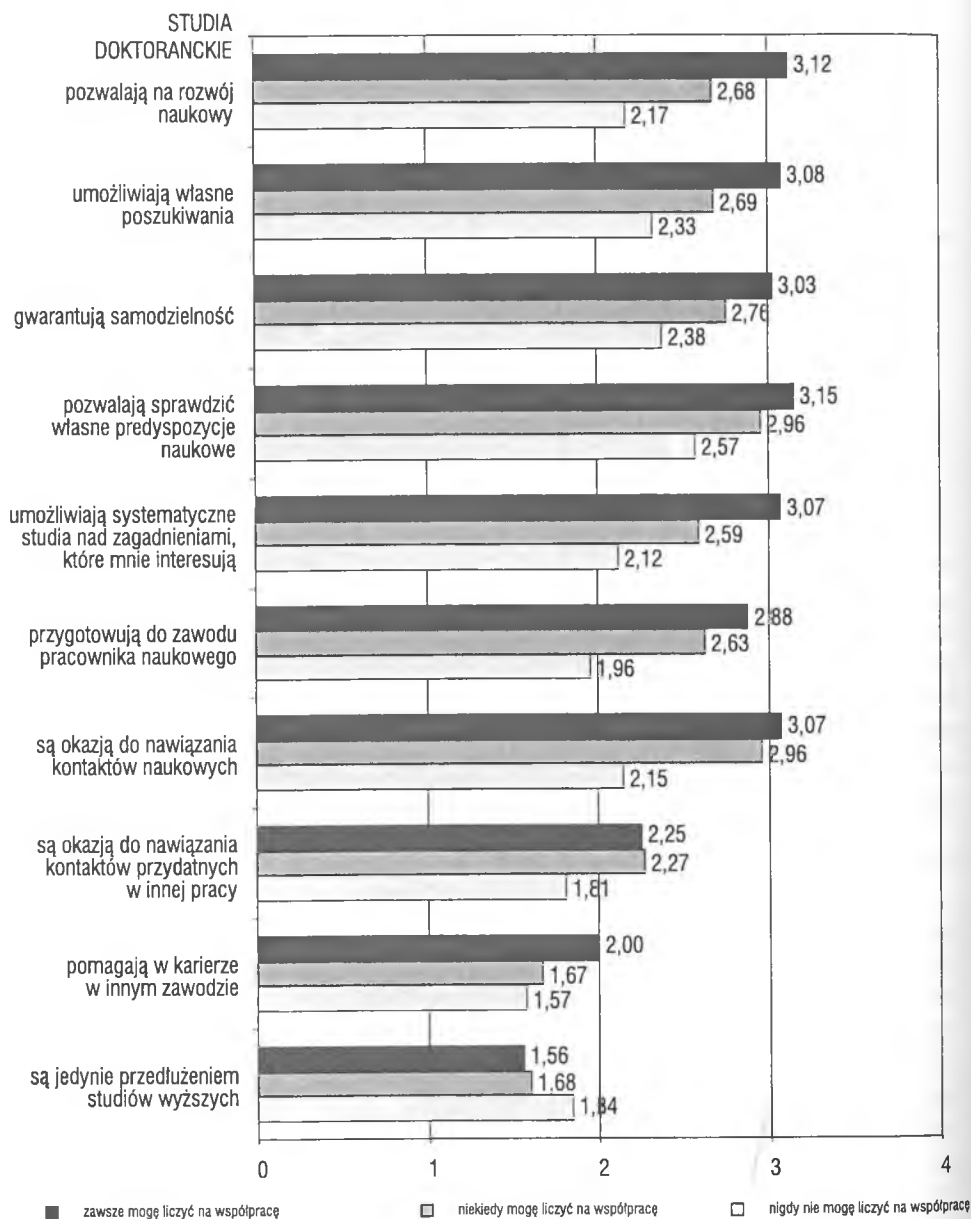
Rysunek 1

Charakter współpracy z promotorem a ocena studiów doktoranckich
(średnie oceny na skali 0–4)



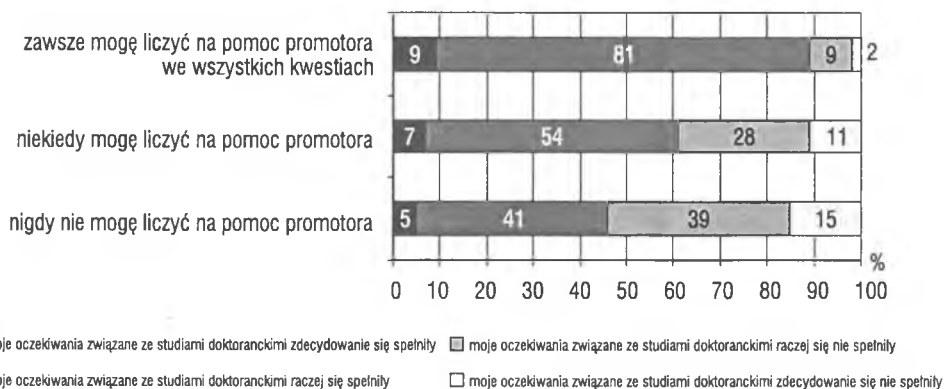
Rysunek 2

Charakter współpracy z pracownikami naukowymi na wydziale i innymi doktorantami
a ocena studiów doktoranckich (średnie oceny na skali 0–4)



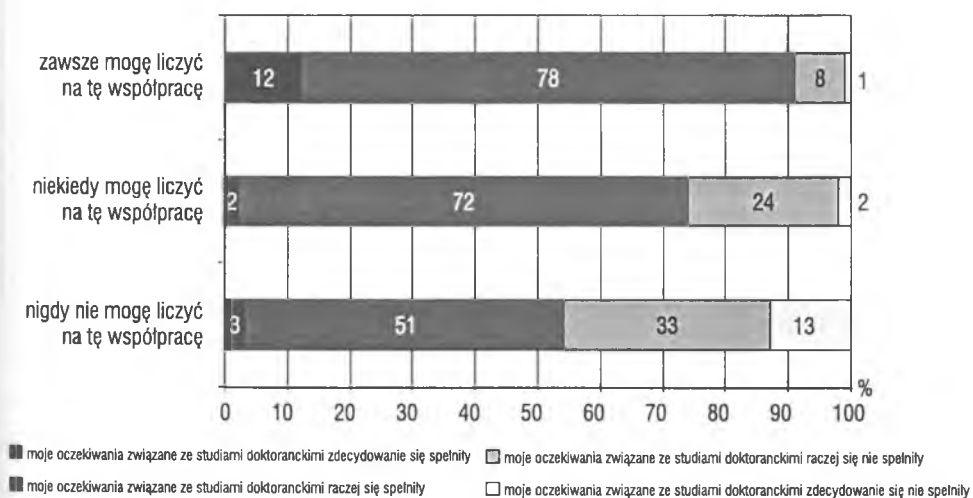
Rysunek 3

Charakter współpracy merytorycznej z promotorem a satysfakcja ze studiów doktoranckich



Rysunek 4

Charakter współpracy merytorycznej z pracownikami naukowymi wydziału i innymi doktorantami a satysfakcja ze studiów doktoranckich



Rysunek 5
Nadobowiązkowa aktywność doktorantów a ocena studiów doktoranckich
(średnie oceny na skali 0–4)

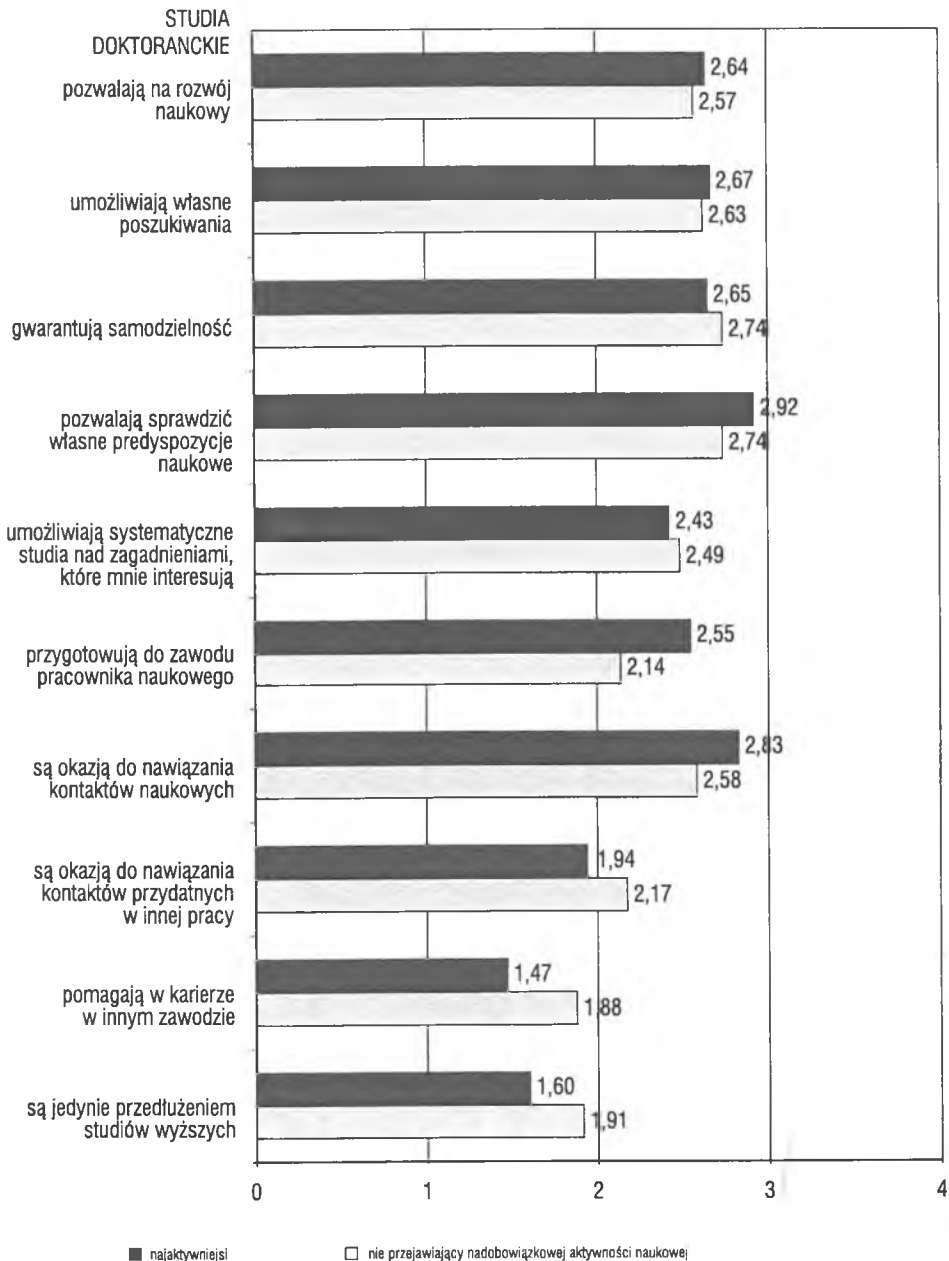


Tabela I

Dostępność potrzebnych do przygotowania pracy doktorskiej pomocy naukowych, środków finansowych i aparatury w opinii doktorantów

Wyszczególnienie	Średnia ocena dostępności ^a
Dostępność aparatury i laboratoriów niezbędnych do przygotowania rozprawy	
Ogół doktorantów	2,27
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria, konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	2,36
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	1,90
Dostępność środków finansowych na badania niezbędne do przygotowania rozprawy	
Ogół doktorantów	1,32
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria, konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	1,50
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	1,11
Dostępność sprzętu komputerowego	
Ogół doktorantów	2,18
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria i konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	2,41
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	2,26
Dostęp do internetu	
Ogół doktorantów	2,36
Doktoranci najbardziej aktywni – mający publikacje, uczestniczący w projektach badawczych, przygotowujący wystąpienia na seminaria, konferencje naukowe (wszystkie wymienione formy aktywności)	2,67
Doktoranci nie przejawiający żadnej nadobowiązkowej aktywności naukowej	2,36

^a Średnia ocena dostępności na skali 0–4.

Opis próby

- Koncepcja projektu przewidywała zrealizowanie badania ankietowego wśród doktorantów i studentów. Przyjęto, że badanie będzie przeprowadzane na studiach doktoranckich reprezentujących wszystkie dyscypliny wiedzy z wyjątkiem nauk medycznych, artystycznych, teologicznych i wychowania fizycznego. Zatem reprezentowane populacje to: doktoranci w Polsce (z wyjątkiem wymienionych wyżej dyscyplin) będący w roku akademickim 1999/2000 na II roku studiów oraz studenci IV roku studiów (z wyjątkiem tych samych dyscyplin) w tymże roku akademickim.

- Koncepcja badania przewidywała przeprowadzenie ankiety audytoryjnej wśród doktorantów II roku i studentów IV roku studiów. Przyjęto także, iż badanie wśród studentów zostanie przeprowadzone w tych samych uczelniach i na kierunkach odpowiadających dyscyplinom przebadanych studiów doktoranckich. Zatem próba kierunków studiów studentów miała odpowiadać próbie kierunków studiów doktoranckich. Losowanie próby dotyczyło więc w zasadzie próby doktorantów.
- Źródłem do operatu losowania były wydawnictwa wewnętrzne Ministerstwa Edukacji Narodowej. Uzyskane z ministerstwa dane dotyczące studiów doktoranckich okazały się nader nieściste, odbiegające od rzeczywistości. Nastręczało to trudności w realizacji losowania próby (wymagało telefonicznego sprawdzania aktualności danych oraz dołoso wywania jednostek w miejsce tych wylosowanych, które po weryfikacji danych w uczelniach nie spełniały założonych oczekiwań), jednak ostateczna alokacja jednostek losowania doktorantów nie naruszyła w niczym losowego charakteru próby.
- Ponieważ, zgodnie z przyjętą koncepcją badania, zdecydowano się na przeprowadzenie ankiety audytoryjnej (zarówno wśród doktorantów, jak i wśród studentów) – jednostką losowania były grupy doktorantów.
- O założonej wielkości próby doktorantów (600 osób) zdecydowały przede wszystkim dwa kryteria: dążenie do reprezentatywności próby oraz względy finansowe (ograniczone środki na przeprowadzenie badania terenowego). Kierując się tymi przede wszystkim względami przyjęto, że założona wielkość próby pozwala na oszacowanie z wiarygodnością 95% proporcji elementów wyróżnionych przy najmniej korzystnej strukturze próby, tj. przy równych proporcjach (po 0,5), dla doktorantów z dokładnością $\pm 0,04$ wobec wielkości estymatora w próbie, natomiast dla studentów odpowiednio z dokładnością $\pm 0,033$. Gdyby proporcje w próbie ułożyły się korzystniej, np. 0,2 w stosunku do 0,8, to wówczas dla doktorantów uzyskuje się dokładność $\pm 0,032$, zaś dla studentów: $\pm 0,026$. Jeśli więc 50% badanych doktorantów odpowiedziałoby twierdząco na dane pytanie, wówczas z wiarygodnością 95% możemy twierdzić, że w skali kraju (studenci IV roku studiów) odpowiada twierdząco na to pytanie nie mniej niż 46,7%, a nie więcej niż 53,3% studentów. Gdy na pewne pytanie twierdząco odpowiedziałoby 20% badanych danych, wówczas, gdyby szło o doktorantów, mielibyśmy prawo twierdzić, że w skali populacji na pytanie to odpowiada twierdząco przynajmniej 16,8%, a najwyżej 23,2% doktorantów, studentów natomiast odpowiada twierdząco co najmniej 17,4%, a najwyżej 22,6%.
- Na podstawie zgromadzonych danych Ministerstwa Edukacji Narodowej przyjęto, że przeciętna grupa doktorantów liczy około 10 osób. Zgodnie z założoną wielkością jednostki badania (dziesięcioosobowa grupa doktorantów) należało więc wylosować 60 jednostek.
- Przyjęto następujący system losowania próby: losowanie wielostopniowe, warstwowe, alokacja proporcjonalna. Dla wyróżnienia warstw uwzględniono następujące zmienne:
 - siedziba studiów doktoranckich (ośrodek akademicki): uwzględniono wszystkie ośrodki akademickie, w których w uczelniach państwowych prowadzone są studia doktoranckie;
 - uczelnie (uwzględniono państwowe szkoły wyższe prowadzące studia doktoranckie – z pominięciem uczelni prowadzących studia doktoranckie jedynie w dziedzinie nauk medycznych, teologicznych i artystycznych – oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski);

- kierunki studiów wchodzące w skład dyscyplin wyodrębnianych w statystyce szkolnictwa wyższego (posłużono się podziałem dyscyplin stosowanym przez GUS).
- W trakcie losowania rozporządzano trzema zbiorami: zbiorem ośrodków akademickich, zbiorem uczelni i zbiorem kierunków. W pierwszym etapie losowano jednocześnie z dwóch zbiorów: ośrodka i uczelni. W drugim etapie (po wylosowaniu zestawu ośrodek-uczelnia) losowano dyscyplinę. Stosowano losowanie ze zwracaniem w tym sensie, że po wylosowaniu np. Poznania i uniwersytetu kategorie te powracały do zbioru aż do czasu, gdy nie przekroczono założonych proporcji udziału określonych jednostek losowania w próbie.
 - Jeśli jakieś miasto grupowało co najmniej 0,84% słuchaczy II roku studiów doktoranckich w całej Polsce, wówczas automatycznie na miasto to przypadała jedna jednostka losowania, dwie jednostki przypadały wówczas, gdy odsetek doktorantów w danym mieście w stosunku do całego kraju wynosił nie mniej niż 2,5. Dla progu trzech jednostek niezbędna była proporcja 4,16% itd. Analogicznie obliczono proporcje dla poszczególnych uczelni, a także kierunków studiów doktoranckich.
- W przypadku kierunków, na których prowadzone są studia doktoranckie dla bardzo niewielu doktorantów, tworzone wiązki rzadkich, unikatowych kierunków, dbając o jak najbliższe podobieństwo dyscyplin.
- Po wylosowaniu 60 jednostek (60 grup doktorantów) telefonicznie sprawdzono we wszystkich wylosowanych uczelniach, czy wylosowane studia doktoranckie istnieją, czy na studiach tych prowadzone są zajęcia na II roku studiów doktoranckich oraz czy studiuje na nich odpowiednia (przynajmniej zbliżona do 10) grupa doktorantów. We wszystkich przypadkach gdy wylosowana grupa nie spełniała założonych wymagań, dokonywano powtórnego losowania.
 - Na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej przyjęto, że grupa studencka odbywająca wspólne zajęcia na IV roku studiów liczy około 15 studentów. Założyliśmy więc, że licząca 60 jednostek próba studentów będzie się składać z 900 osób.
 - Zgodnie z założoną koncepcją badania ankietę audytoryjną wśród studentów przeprowadzono w tych samych ośrodkach akademickich, uczelniach i na kierunkach odpowiadających wylosowanym dyscyplinom studiów doktoranckich.

Charakterystyka badanych

Badaniem objęto 838 studentów IV roku oraz 492 doktorantów II roku uczelni państwowych. Skład badanej zbiorowości według wybranych cech jest następujący:

- Wśród doktorantów jest nieznacznie więcej mężczyzn niż kobiet – odpowiednio 54% i 46%.
- Nieco ponad połowa doktorantów (53%) ma 27–31 lat, młodszych – w wieku 23–26 lat jest 39%, najmniej (8%) jest doktorantów starszych – liczących ponad 32 lata. 37% doktorantów ma założone rodziny.
- Doktoranci częściej niż studenci (odpowiednio 60% i 51%) pochodzą z miast liczących co najmniej 100 tys. mieszkańców; równie rzadko i doktoranci, i studenci mieszkali przed studiami na wsi lub w mieście liczącym nie więcej niż 20 tys. mieszkańców (doktoranci – odpowiednio 11% na wsi i 10% w małym mieście; studenci – po 12%).
- Przeważająca większość (79%) doktorantów ukończyła licea ogólnokształcące; pozostali – technika lub licea zawodowe. Stosunkowo niewielka część populacji (18%) to laureaci olimpiad przedmiotowych.

- Wśród studentów i doktorantów równie rzadko występują osoby z rodzin o wykształceniu podstawowym lub zasadniczym zawodowym: jedynie 3% studentów i 4% doktorantów pochodził z rodzin, w których ojcowie mają wykształcenie podstawowe; w przypadku wykształcenia ojców na poziomie zasadniczego zawodowego – odsetki wynoszą odpowiednio 18 i 13. Wykształcenie średnie mają ojcowie 40% badanych studentów oraz 35% doktorantów, a wykształcenie wyższe – ma 39% ojców studentów oraz 48% ojców doktorantów.
- Należy jednak podkreślić, że ojcowie badanych doktorantów nieco częściej niż ojcowie studentów mają zawody zaliczane do grup: kadra kierownicza, inteligencja, wolne zawody (razem 41% ojcowie doktorantów oraz 34% ojcowie studentów).
- Najniższe dochody w rodzinach (do 500 zł na osobę) deklaruje 16% doktorantów; od 501 do 1000 zł – odpowiednio 43%; od 1001 do 1500 zł – 20%; najwyższe (ponad 1500 zł) – 21% doktorantów.
- Większość doktorantów jednocześnie pracuje zarobkowo: 17% deklaruje, że jest to stała praca; dorywczo lub na niepełnym etacie pracuje 48% doktorantów. Nie pracuje zarobkowo 35% doktorantów. 16% pracujących doktorantów ma pracę związaną ściśle z doktoratem, a 48% – wiążącą się w *pewnym stopniu*; 40% zarobkujących doktorantów ma pracę zupełnie nie związaną z doktoratem.
- Stypendium doktoranckie otrzymuje 65% badanych doktorantów, w wysokości dość różnej – najniższe (poniżej 500 zł) otrzymuje jedynie 9% spośród nich, najwyższe (powyżej 1000 zł) – 10%, pozostali otrzymują kwoty mieszczące się w tym przedziale, najczęściej – ok. 700–800 zł.
- Blisko połowa doktorantów (44%) deklaruje, że są samodzielni finansowo i mogą samodzielnie się utrzymać, pozostałe 56% korzysta z pomocy finansowej.
- Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowili doktoranci z kierunków technicznych (22%); najmniej liczną (3%) – z kierunków matematyczno-fizycznych. Na kierunkach społeczno-politycznych studiowało 14% doktorantów, na ekonomicznych – 16%, humanistycznych – 15%, rolniczych – 12%, na kierunkach z dziedziny „biologia i nauki o Ziemi” – 11%, a na prawnych – 7%.

Paweł B. Sztabiński

Badanie absolwentów studiów doktoranckich – problemy warsztatowe i wstępne hipotezy

Artykuł oparty jest na wynikach badania pilotażowego, przeprowadzonego wśród absolwentów studiów doktoranckich jednego z uniwersytetów. W pierwszej jego części autor omawia problemy warsztatowe, które należy rozważyć przygotowując badanie absolwentów studiów doktoranckich. W drugiej części zestawia uzyskane rezultaty badania z wnioskami wynikającymi z przeprowadzonego w roku 2000 ogólnopolskiego badania słuchaczy tych studiów. Koncentruje się na sprawach związanych z pracą zawodową i motywami wyboru pracy oraz zaawansowaniem pracy doktorskiej i ewentualnymi przyczynami opóźnień.

Badanie „Analiza karier naukowych (badanie absolwentów studiów doktoranckich)” zostało pomyślane jako kontynuacja zrealizowanego w roku 2000 badania słuchaczy II roku studiów doktoranckich (por. Dąbrowa-Szefler 2001). Jego najogólniejszym celem było sprawdzenie, w jakim stopniu deklarowane przez słuchaczy oceny i zamierzenia są zrealizowane przez absolwentów. Ponieważ z racji zastosowanej techniki badawczej (ankieta pocztowa) nie można było powtórzyć wszystkich problemów poruszanych w skierowanej do słuchaczy ankiecie audytoryjnej, skoncentrowano się na następujących zagadnieniach:

- Jaka jest sytuacja absolwentów studiów doktoranckich w zakresie pracy zawodowej, a więc czy i gdzie pracują, na jakich stanowiskach itd.?
- Czym się kierują podejmując pracę?
- Jaki jest stopień zaawansowania ich prac doktorskich i z czego wynikają ewentualne opóźnienia?

Ponieważ absolwenci studiów doktoranckich są populacją stosunkowo słabo spenetrowaną przez badaczy, w związku z czym podczas realizacji badania mogą wystąpić nie dające się przewidzieć wcześniej problemy, uznano, że przed rozpoczęciem badań na większą skalę konieczne jest wcześniejsze rozpoznanie tej populacji. Dlatego też omawiane tutaj badanie miało charakter pilotażowy, ograniczony do absolwentów studiów doktoranckich jednej tylko uczelni – uniwersytetu mieszczącego się w jednym z największych ośrodków akademickich. Wyniki badania nie upoważniają więc do formułowania jakichkolwiek uogólnień w skali kraju, a jak pokażę dalej, również zakres uogólnień na całą badaną uczelnię jest ograniczony. Chodziło przede wszystkim o identyfikację możliwych problemów metodologicznych oraz o sformułowanie wstępnych hipotez, do weryfikacji w badaniu zasadniczym.

Biorąc pod uwagę pilotażowy charakter badania, w artykule skupię się na dwóch zagadnieniach: problemach warsztatowych, które należy rozważyć przygotowując badanie absolwentów studiów doktoranckich oraz prezentacji jego wyników, zestawiając je z wnioskami wynikającymi ze wspomnianego, ogólnopolskiego badania słuchaczy tych studiów.

Omawiane badanie pilotażowe zostało zrealizowane w październiku i listopadzie 2001 roku. Zgodnie z pierwotnymi założeniami miało objąć jedynie absolwentów studiów doktoranckich w roku 2001, co umożliwiałoby porównywalność wyników – choć nie w sensie statystycznym – z wspomnianymi badaniami słuchaczy. Ze względu jednak na niewielką liczbę absolwentów tego rocznika, rozszerzono je na absolwentów wcześniejszych roczników – od 1995 roku.

Problemy warsztatowe badań absolwentów studiów doktoranckich

Przebieg badania

Ponieważ w badanym uniwersytecie, a jak można sądzić również w innych, nie istnieje centralna lista doktorantów, w końcu września wystosowałem do dziekanów wydziałów pismo z prośbą o udostępnienie mi nazwisk i adresów absolwentów. O realizowanym badaniu powiadomiony został również rektor. Wybór takiego terminu wynikał z przekonania, że skoro w październiku rozpoczyna się rok akademicki, to we wrześniu uzyskamy najbardziej aktualne dane o absolwentach, biorąc pod uwagę istniejącą możliwość przedłużenia studiów doktoranckich.

Zbieranie list absolwentów trwało blisko 2 miesiące i wymagało wielokrotnych kontaktów z dziekanami lub (i) dziekanatami. Na początku roku dziekanaty są bardzo obciążone pracą, a ponadto na niektórych wydziałach listy doktorantów posiadają jedynie instytuty. Na jednym wydziale nie dysponowano aktualnymi adresami absolwentów, wobec czego zaproponowano dostarczenie im ankiet pocztą „wewnętrzną” uniwersytetu. Na dwóch innych odmówiono udostępnienia danych osobowych absolwentów, ale zaadresowaniem i wysyłką ankiet zajęły się dziekanaty. Natomiast z czterech wydziałów nie uzyskałem list absolwentów: jeden z dziekanów odmówił współpracy przy realizacji badania, a trzech innych, mimo wielokrotnego monitowania, ostatecznie list nie przesało.

Ankiety do absolwentów wysłano w końcu listopada. Po około 2 tygodniach do wszystkich respondentów wystosowano pismo, zawierające podziękowanie skierowane do osób, które już odesłały wypełnioną ankietę oraz ponowną prośbę o jej wypełnienie i odesłanie skierowaną do tych, którzy jeszcze jej nie przesłali.

Ponieważ w liście przewodnim do ankiety i w podziękowaniu/monicie podałem numer telefonu kontaktowego i adres e-mail, otrzymałem kilkanaście próśb o przesłanie ankiety pocztą elektroniczną. Pochodziły one w zdecydowanej większości od osób przebywających za granicą. Jednak tą drogą otrzymałem tylko dwie wypełnione ankiety.

Ocena reprezentatywności próby zrealizowanej

Ogółem wysłano 364 ankiety, włączając także przekazane pocztą „wewnętrzną”. Zwroty uzyskałem od 133 osób, co stanowi 38,3%, w tym od 4 osób, które studiów doktoranckich jeszcze nie ukończyły. W 17 przypadkach okazało się, że adres podany w dziekanacie był nieaktualny.

Ponieważ okazało się, że decyzja o przedłużeniu studiów doktoranckich bywa podejmowana dopiero na początku roku akademickiego – a więc już po otrzymaniu przeze mnie list absolwentów – ponownie skontaktowałem się w tej sprawie z dziekanatami. Uzyskałem informację, że przedłużenie studiów uzyskały 132 osoby figurujące na listach. A zatem w momencie otrzymania ankiety osoby te nie były absolwentami studiów doktoranckich i zapewne przynajmniej w części uznały, że ankieta ich nie dotyczy. Jeśli listę absolwentów pomniejszyć o te przypadki oraz o przypadki nieaktualnych adresów, to odsetek realizacji próby wynosi 60. Jest on więc porównywalny z odsetkiem realizacji próby w ogólnopolskich badaniach osób dorosłych prowadzonych techniką wywiadu kwestionariuszowego.

Oceniając reprezentatywność zwróconych ankiet dla badanej populacji, wziąłem pod uwagę dwie możliwe przyczyny wypaczeń: po pierwsze, nierównomierność zwrotów uzyskanych od absolwentów poszczególnych wydziałów, po drugie zaś możliwość wyższego odsetka zwrotów od osób, które obroniły pracę doktorską w porównaniu z osobami, które są w tym zakresie opóźnione. Analiza wykazała, że jeśli wziąć pod uwagę wszystkie 364 wysłane ankiety, struktura zwrotów według grup wydziałów jest dość podobna. Wynoszą one od 32% zwrotów od absolwentów studiów doktoranckich w dziedzinie nauk prawnych i ekonomicznych do 44% zwrotów od absolwentów nauk filologicznych. Jeśli jednak pominąć osoby, które uzyskały przedłużenie studiów, wówczas odsetki zwrotów są silnie zróżnicowane. Wynoszą one od zaledwie 42% zwrotów w przypadku absolwentów studiów w dziedzinie nauk prawnych i ekonomicznych do 95% zwrotów od absolwentów kierunków filologicznych.

Potwierdziły się również przewidywania dotyczące częstszych zwrotów od osób, które uzyskały doktorat. O ile, na podstawie informacji uzyskanych w dziekanatach, w populacji odsetek absolwentów ze stopniem doktora wynosił 41,5, o tyle w próbie zrealizowanej (zwrócone ankiety) znalazło się ich 66,7%. A zatem próba zrealizowana jest wypaczona przynajmniej ze względu na kierunek studiów doktoranckich i odsetek doktorów. Należy to brać pod uwagę podczas lektury przedstawionych dalej wyników badania.

Oczywiście nie można wykluczyć również innych możliwych źródeł wypaczeń próby zrealizowanej. Na przykład jest prawdopodobne, że ankiety w większym odsetku odsyłałi absolwenci zatrudnieni w szeroko rozumianej nauce. Sprawdzenie tej hipotezy nie jest jednak możliwe, gdyż tylko część spośród nich pracuje w macierzystej uczelni.

Wnioski

- Kluczową sprawą dla realizacji badania jest jednoznaczne zdefiniowanie badanej populacji, a więc określenie, kogo uznajemy za absolwentów studiów doktoranckich. Pierwszą możliwością jest przyjęcie kryterium formalnego: będą to osoby, które formalnie ukończyły te studia (w przewidzianym terminie lub też po ich przedłużeniu), niezależnie od tego, czy uzyskały doktorat, czy też nie. Drugą możliwością jest rozszerzenie pojęcia „absolwent” również na osoby, które w okresie przedłużenia studiów, ale przed jego upływem, uzyskały stopień doktora, a więc formalnie nie są absolwentami. Taka sytuacja jest dość częsta: na jednym z wydziałów na 17 słuchaczy, którzy uzyskali zgodę na przedłużenie studiów doktoranckich na rok 2001/2002, do końca roku 2001 doktorat obroniło 7 osób.

Każda z tych możliwości ma swoje wady i zalety. Jest oczywiste, że przyjmując pierwsze rozwiązanie, oparte na kryterium formalnym, pomijamy niektórych dokto-

rów, ale kryterium uznania kogoś za absolwenta jest jednoznaczne. Drugie rozwiązanie w większym stopniu bierze pod uwagę realia. Jest przecież oczywiste, że jeśli ktoś uzyskał doktorat, ale do formalnego ukończenia studiów doktoranckich pozostało mu jeszcze kilka miesięcy, zapewne podejmie już pracę zawodową. Z tego punktu widzenia jego sytuacja będzie podobna do sytuacji absolwenta¹.

- Bardzo ważną sprawą jest wybór terminu badania i jego wyraźne określenie. Badanie należy rozpocząć wówczas, gdy decyzje dotyczące ewentualnego przedłużenia studiów doktoranckich zostały już podjęte. Chodzi, rzecz jasna, o etap sporządzania list absolwentów. Pozwoli to jednoznacznie określić, kto jest absolwentem, a kto nim nie jest. Jeśli dodatkowo włącza się do badania osoby, które otrzymały zgodę na przedłużenie studiów i w tym czasie obroniły pracę doktorską, należy wyraźnie określić datę, do której odnosi się badanie. Tylko osoby, które uzyskały doktorat przed tą datą, powinny wziąć udział w badaniu (odpowiedzieć na ankietę).

Przyjęcie takiego rozwiązania ma jednak pewną wadę. Otóż w przypadku, gdy dziekanat nie dysponuje aktualnymi adresami doktorantów, pewien ich odsetek może zostać pominięty w badaniu. Nie istnieje wówczas możliwość dostarczenia im ankiet pocztą wewnętrzną. Takie ryzyko występuje zwłaszcza w przypadku osób zamieszkujących na stałe poza miastem będącym siedzibą uczelni, które po ukończeniu studium wracają pod swój poprzedni adres. Może to stanowić dodatkowe, poza wspomnianymi, źródło wypaczenia próby, a w konsekwencji również wyników badania.

- Następną istotną sprawą jest uzyskanie kompletnej i aktualnej listy doktorantów. Wbrew pozorom, nie jest to sprawa prosta. W omawianych badaniach jeden z wydziałów, prowadzący studia doktoranckie na dwóch kierunkach, dostarczył listę absolwentów jednego tylko kierunku, a inny – listę obejmującą również osoby, które zrezygnowały ze studiów przed ich ukończeniem. Biorąc pod uwagę te doświadczenia, niezbędne wydaje się zainteresowanie badaniem rektorów uczelni. Jak można sądzić, tylko pismo z poparciem rektora może skłonić dziekanaty do starannego przygotowania i terminowego dostarczenia list absolwentów. W przygotowaniu tych list powinien uczestniczyć badacz. Powinien on rozstrzygać mogące się pojawić wątpliwości dotyczące włączenia lub wykluczenia pewnych osób oraz weryfikować poprawność przygotowanych list. Celowe wydaje się również przewidzenie wynagrodzenia dla pracownika dziekanatu uczestniczącego w przygotowaniu listy.
- W dziekanacie należy uzyskać również informacje pozwalające ocenić reprezentatywność próby zrealizowanej. Rzecz jasna, powinny to być informacje o cechach, które mogą mieć znaczenie dla uzyskiwanych wyników. Dane te powinny dotyczyć odsetka absolwentów na poszczególnych kierunkach w poszczególnych latach, odsetka osób, które obroniły doktorat, zostały zatrudnione w macierzystej uczelni i ewentualnie odsetka osób mieszkających na stałe poza miastem będącym siedzibą uczelni.

¹ Warto wspomnieć, że definicja przyjmowana w polskim prawodawstwie (chodzi o ustawę o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu), a także przez GUS, zgodnie z którą status absolwenta ma osoba, która uzyskała dyplom ukończenia danej szkoły (także kursów, studiów podyplomowych) przez okres roku po uzyskaniu dyplomu, jest z punktu widzenia podjętej w tych badaniach problematyki zupełnie nieprzydatna. Chodzi, co oczywiste, przede wszystkim o wspomnianą już sprawę kończenia studiów doktoranckich bez uzyskania dyplomu (doktoratu).

Jeśli badanie nie będzie miało charakteru wyczerpującego, kryteria te, a przynajmniej niektóre z nich, należy wziąć pod uwagę również przy warstwowaniu próby.

- Jest oczywiste, że wypowiedzanie się na podstawie badania o losach zawodowych absolwentów ma sens tylko wówczas, gdy udaje nam się dotrzeć do prawie wszystkich respondentów. W przeciwnym wypadku istnieje znaczne prawdopodobieństwo, że ci, którzy nie zostali objęci badaniem, będą się znacząco różnić od respondentów „dostępnych”. Mogą to być np. osoby zajmujące wysokie stanowiska poza nauką, bezrobotni lub też jeszcze inne kategorie.

Jest jednak równie oczywiste, że do wszystkich absolwentów nie dotrzemy nigdy. Są to choćby wspomniane już osoby, które przebywają za granicą jako długoterminowi stypendyści lub też podjęły tam pracę. Wydaje się, że można próbować uzyskać o nich oraz o innych osobach, które nie odpowiedziały na ankietę, choćby podstawowe informacje faktualne – o sytuacji zawodowej i stopniu zaawansowania doktoratu. Powinna to być krótka ankietka, na którą odpowiadałoby respondenci lub nawet ktoś z ich bliskich – np. z rodziny lub znajomych, którzy pozostają w kontakcie z respondentem. Można ją wysyłać pocztą, bądź próbować zrealizować osobiście lub przez telefon.

Podsumowując powyższe wnioski, należy podkreślić, że badania absolwentów studiów doktoranckich są bardzo czasochłonne i wymagają znacznego zaangażowania osobistego badacza zarówno na etapie przygotowania próby do badania, jak i na etapie zbierania materiałów.

Wyniki badania i wstępne hipotezy

Biorąc pod uwagę niewielką liczebność próby zrealizowanej, wskutek czego błąd pomiaru jest znaczny, a także przedstawione wątpliwości dotyczące reprezentatywności zwrótów, przedstawione niżej wyniki należy – przypomnijmy – traktować z dużą ostrożnością. Dlatego zresztą w większości przypadków podaję je w sposób podkreślający ich bardzo przybliżony charakter i unikam sformułowań wskazujących na możliwość rozszerzenia wniosków na całą populację.

Należy również zwrócić uwagę, że badania przeprowadzone wśród słuchaczy II roku studiów doktoranckich (por. Dąbrowa-Szefler 2001), do których będę się odwoływał dla porównania z wynikami badań absolwentów, zostały zrealizowane na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej. Dlatego też dokonywane porównania nie mają podstaw statystycznych i służą jedynie sformułowaniu hipotez dotyczących najogólniejszych tendencji, które powinny zostać zweryfikowane w badaniu na próbie ogólnopolskiej.

Sytuacja zawodowa absolwentów

Jednym z podstawowych celów badania było określenie sytuacji pracy absolwentów². Chodziło o zbadanie, czy znajdują oni pracę, gdzie pracują i na jakich stanowiskach. Uzyskane wyniki wskazują, że około trzech czwartych badanych znalazło pracę na pełnym etacie, a co ósmy-dziesiąty pracuje na stałych zleceniach. Inne sytuacje, tzn. praca we własnej lub rodzinnej firmie, praca na części etatu, utrzymywanie się z prac dorywczych lub

² Omawiając sytuację absolwentów studiów doktoranckich w zakresie pracy, ograniczam się do pracy głównej. Dokładniejsze omówienie tego zagadnienia, uwzględniające również prace dodatkowe, por. P. B. Sztabiński: *Raport z badania absolwentów studiów doktoranckich* (maszynopis, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski).

też niewykonywanie pracy zarobkowej – występują bardzo rzadko. Warto dodać, że na 4 osoby, które nie pracują lub też pracują tylko dorywczo, 3 zadeklarowały, że nie podjęły pracy lub stałej pracy, gdyż chcą szybko dokończyć pisanie rozprawy doktorskiej. W sumie więc wydaje się, że studia doktoranckie, niezależnie od stopnia zaawansowania pracy doktorskiej, stwarzają absolwentom spore możliwości znalezienia pracy. W trochę gorszej sytuacji wydają się jedynie absolwenci studiów na wydziałach społecznych (pedagogika, psychologia, socjologia, historia itp.), którzy trochę częściej niż inni pracują na stałych zleceniach i nieco rzadziej mają pracę pełnoetatową.

Należy również podkreślić, że struktura zatrudnienia absolwentów z lat 2000 i 2001 nie różni się od struktury zatrudnienia absolwentów lat wcześniejszych. Osoby, które niedawno ukończyły studia doktoranckie w niemal identycznych proporcjach jak wcześniejsi absolwenci pracują na pełnym etacie, na stałych zleceniach itd. Potwierdza to przedstawiony już wniosek o generalnie dużych możliwościach znalezienia pracy przez absolwentów studiów doktoranckich.

Zdecydowana większość badanych – około trzech czwartych – wykonuje pracę naukowo-dydaktyczną, naukową lub dydaktyczną w instytucji akademickiej. Najliczniejsza jest pierwsza z tych kategorii. Obejmuje ona około czterech piątych ogółu absolwentów, którzy pracują w instytucjach akademickich. Jeśli zestawić te wyniki z rezultatami badań nad słuchaczami studiów doktoranckich, to okazuje się, że większy odsetek absolwentów faktycznie podjął pracę naukową niż planował na II roku. Wówczas tylko około połowy doktorantów planowało podjęcie takiej pracy. Zdaje się to potwierdzać wniosek sformułowany przez Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler (2001, s. 216), że „[...] w trakcie studiów doktoranci dokonują korekty swoich planów zawodowych, a w planach tych coraz częściej pojawia się zamiar kontynuowania kariery naukowej”. Jednak wynik uzyskany w badaniu pilotażowym może być również w jakiejś części rezultatem tendencyjności uzyskanych zwrotów ankiet.

Około dwóch trzecich przebadanych absolwentów studiów doktoranckich, którzy podjęli pracę w nauce, pracuje na stanowisku adiunkta, a niemal wszyscy pozostali w zbliżonych proporcjach – na stanowiskach asystenta lub wykładowcy. Tylko bardzo nieliczni (6 osób na 91 zatrudnionych w nauce) pracują na stanowisku naukowo-technicznym, laboranta lub podobnym. Należy jednak podkreślić, że spośród absolwentów ze stopniem doktora na etacie adiunkta pracuje tylko cztery piąte badanych. Jeden na dziesięciu pracuje na etacie asystenta, a pozostali – na etacie wykładowcy lub nawet pracownika pomocniczego. Adiunktami są trochę częściej doktorzy – absolwenci wcześniejszych lat niż dwóch ostatnich. Zdaje się to wskazywać, że nie zawsze istnieje możliwość zatrudnienia doktora na etacie adiunkta i niekiedy trzeba czasowo zatrudnić go na etacie asystenta, wykładowcy lub nawet na etacie technicznym. Tymczasem, co oczywiste, brak możliwości zatrudnienia po doktoracie na etacie adiunkta może rodzić frustracje i zniechęcać do pracy naukowej.

Jeśli chodzi o osoby mające mniejsze lub większe opóźnienie w osiągnięciu stopnia doktora, to stosunkowo najczęściej pracują one na stanowisku asystenta lub wykładowcy. Wydaje się więc, że etaty te bywają traktowane jako swoista „przechowalnia” opóźnionych doktorantów, stwarzająca im możliwość uzyskania doktoratu. Opóźnienie to najczęściej nie jest bardzo duże: na 18 takich osób 12 kończy pisanie pierwszej wersji rozprawy, wprowadza poprawki po przeczytaniu pracy przez promotora lub też jest tuż przed obroną. Generalnie więc na etatach asystenckich i wykładowców zatrudniani są absolwenci rzeczywiście rokujący nadzieje na szybkie osiągnięcie stopnia doktora.

Badani absolwenci studiów doktoranckich pracujący w nauce najczęściej (cztery piąte) znaleźli zatrudnienie w macierzystej uczelni. Bardzo nieliczni trafili do innych państwowych i niepaństwowych szkół wyższych, a tylko w pojedynczych przypadkach pracują w PAN, innych instytutach naukowo-badawczych lub laboratoriach badawczych w przedsiębiorstwach. Zestawiając ten wynik z rezultatami badań nad słuchaczami studiów doktoranckich, warto zwrócić uwagę, że struktura zatrudnienia absolwentów pracujących w nauce jest w ogólnych zarysach zgodna z ich wcześniejszymi planami. Uzyskany wynik pokazuje również, że studia doktoranckie stanowią bazę kadrową przede wszystkim dla macierzystej uczelni. Należy podkreślić, że nie występuje tendencja polegająca na podejmowaniu pracy przez osoby ze stopniem doktora poza tą uczelnią, a więc odchodzenie z macierzystej uczelni najzdolniejszych absolwentów. Zarówno doktorzy, jak i osoby „opóźnione” w zbliżonych proporcjach pracują w „swojej” uczelni i w uczelniach „zewnętrznych”.

Absolwenci pracujący poza nauką są zatrudnieni na bardzo zróżnicowanych stanowiskach. Na 33 takie osoby 6 zajmuje kierownicze stanowiska w administracji państwowej lub w wielkich zakładach pracy, dalszych 6 wykonuje zawody twórcze – pracują jako literaci, dziennikarze itp., inni pracują jako nauczyciele, wykonują wolny zawód (prawnicy), pracują jako księgowi, informatycy, ale również jako akwizytorzy lub też posiadają własne firmy.

Istotne jest również sprawdzenie, czy występuje tendencja ogólniejsza: czy absolwenci najzdolniejsi i najbardziej systematyczni – ci, którzy uzyskali już doktorat – podejmują pracę w nauce, czy też poza nauką. Otóż cztery piąte respondentów – doktorów (83%) podjęło pracę w nauce, ale jednocześnie 15 doktorów (na 86) pracuje poza nią. A zatem co piąty spośród najzdolniejszych absolwentów trafia do instytucji pozanaukowej. Jeśli chodzi o absolwentów mniej lub bardziej opóźnionych w przygotowaniu doktoratu, to proporcja osób podejmujących pracę w nauce i poza nauką jest bardzo zbliżona.

Warto dodać, że stosunkowo najczęściej pracę poza nauką podejmują doktorzy – absolwenci studiów doktoranckich wydziałów matematyczno-przyrodniczych. Stanowią oni blisko jedną trzecią badanych doktorów po tych kierunkach studiów. Na innych wydziałach (kierunki społeczne, filologiczne oraz prawne i ekonomiczne) tylko jeden na 8, na 10 czy nawet na 20 podejmuje pracę poza nauką.

W podjęciu przez absolwentów pracy w nauce istotna jest rola promotora lub (i) innych pracowników uczelni, w której odbywali oni studia doktoranckie. Aż cztery piąte badanych zadeklarowało, że w uzyskaniu pracy naukowej uzyskali taką pomoc. Pomoc ta jest oczywiście najczęstsza w przypadku pracy w macierzystej uczelni. Wskazuje to, że pracownicy istotnie dbają o jej kadry. Natomiast nie angażują się oni w poszukiwania pracy dla absolwentów poza nauką. Żaden z badanych absolwentów, którzy podjęli pracę poza nauką, nie uzyskał pomocy pracowników uczelni w jej uzyskaniu.

Praca wykonywana przez badanych absolwentów zatrudnionych w nauce jest generalnie zgodna z kierunkiem i specjalnością odbytych studiów doktoranckich. Ponad 80% respondentów zadeklarowało pełną ich zgodność z wykonywaną pracą, a dalsze ponad 10% zgodność z kierunkiem, ale w innej specjalności. W przypadku absolwentów zatrudnionych poza nauką, aż jedna czwarta pracuje w zupełnie innej dziedzinie, nie związanej z odbytymi studiami doktoranckimi, a blisko połowa jest zatrudniona w dziedzinie, która tylko częściowo pokrywa się z kierunkiem tych studiów. Zdaje się to wskazywać, że studia doktoranckie nakierowane są na kształcenie kadr pod kątem zapotrzebowania nauki. Natomiast przystawalność kształcenia do potrzeb pracy poza nauką nie jest najlepsza.

Absolwenci zatrudnieni w nauce generalnie pozytywnie oceniają przydatność wiedzy i umiejętności wyniesionych ze studiów doktoranckich. W sumie ocenę pozytywną wystawiło tej wiedzy ponad 85% badanych pracujących w nauce, a bardzo pozytywną („są bardzo przydatne”) – ponad 50%. Natomiast tylko około połowy absolwentów pracujących poza nauką pozytywnie oceniło przydatność tej wiedzy. Wskazuje to, że program studiów doktoranckich nastawiony jest przede wszystkim na potrzeby nauki.

Generalnie, niezależnie do miejsca pracy, przydatność wiedzy i umiejętności nabytych podczas studiów doktoranckich najniżej ocenili absolwenci kierunków społecznych: około jednej trzeciej badanych uznało, że są one nieprzydatne. Co ważne, taką opinię wyraziło około jednej czwartej absolwentów zatrudnionych w nauce. Natomiast wśród ogółu absolwentów innych kierunków tylko co piąty badany wystawił studiom doktoranckim niską ocenę pod tym względem.

Podsumowując tę część analiz, należy podkreślić, że w świetle uzyskanych wyników studia doktoranckie zdają się nakierowane przede wszystkim na kształcenie kadr na potrzeby nauki, a w szczególności na potrzeby własnej uczelni. Wbrew obawom, sygnalizowanym przez doktorantów w badaniach Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler (2001), znaczna część absolwentów znajduje zatrudnienie w nauce – w przeważającym odsetku w macierzystej uczelni. Co więcej, najczęściej jest to praca zgodna z kierunkiem i specjalnością studiów doktoranckich, w której wiedza zdobyta podczas tych studiów jest przydatna.

Obraz wyłaniający się z badań jest o wiele mniej optymistyczny, gdy weźmiemy pod uwagę absolwentów, którzy znaleźli zatrudnienie poza nauką. Choć również oni nie mają większych problemów w znalezieniu pracy, to jednak w tych poszukiwaniach są w praktyce zdani na siebie – nie mogą liczyć na pomoc pracowników uczelni. Praca, którą znajdują, pozostaje w słabym związku z kierunkiem studiów, co zdaje się wskazywać na przede wszystkim akademicką orientację studiów doktoranckich. Nie jest więc zaskakujące, że i przydatność wyniesionej z tych studiów wiedzy jest w pracy pozaakademickiej ograniczona.

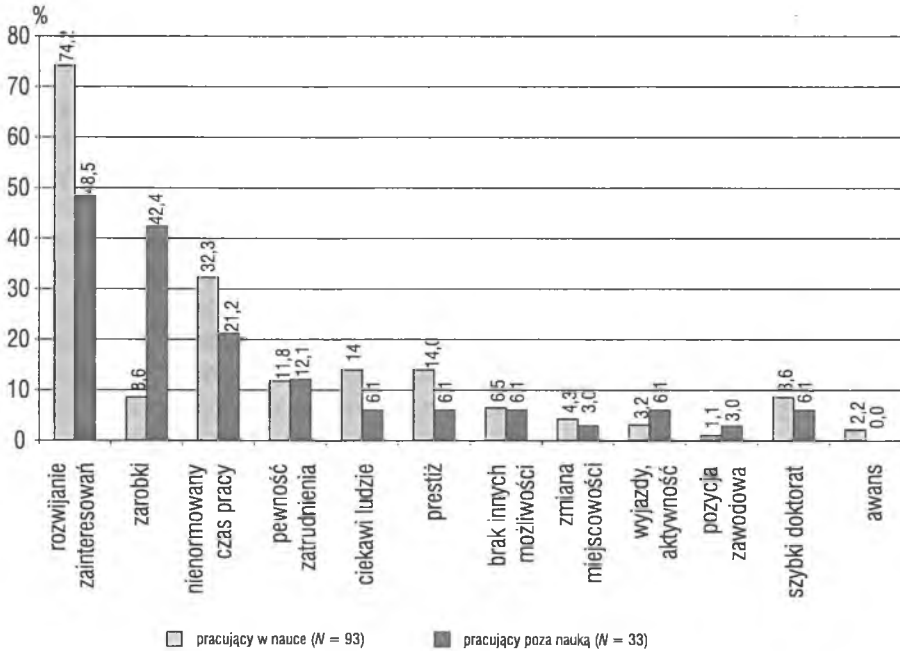
Co skłania, co zniechęca do podejmowania pracy naukowej?

Jak już wspominałem, spośród badanych absolwentów studiów doktoranckich około jednej czwartej nie podjęło pracy w placówkach o charakterze akademickim. Dlatego też należy podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jakie przesłanki stoją za decyzją o podjęciu lub niepodjęciu pracy naukowej. W tym celu porównałem motywy podjęcia aktualnie wykonywanej pracy głównej absolwentów zatrudnionych w nauce i poza nauką. Pozwoli to sprawdzić, czy istnieją specyficzne motywy podejmowania pracy naukowej i ewentualnie jakie to są motywy.

Uzyskane rozkłady odpowiedzi obrazuje zestawienie przedstawione na rysunku 1. Każdy z badanych mógł wskazać nie więcej niż dwie odpowiedzi. Wyniki zawarte w zestawieniu wskazują, że najczęstszym motywem podejmowania pracy naukowej jest możliwość rozwijania swoich zainteresowań. Zadeklarowało go trzy czwarte badanych pracowników nauki. Wydaje się, że jest to najlepszy z możliwych motywów podejmowania tego rodzaju pracy. Jest on jednak również jednym z dwóch najczęstszych motywów podejmowania pracy poza nauką. Wprawdzie występuje ze znacznie mniejszą częstością niż wśród pracowników naukowych, ale został wskazany przez około poło-

wy badanych pracujących w instytucjach pozaakademickich. Zdaje się to wskazywać, że w znacznym odsetku podejmują oni pracę o charakterze twórczym – w szerokim rozumieniu.

Rysunek 1
Motywy podjęcia obecnej pracy przez doktorantów



Nie jest to zaskakujące, jeśli wziąć pod uwagę wyniki cytowanych już badań, przeprowadzonych wśród słuchaczy studiów doktoranckich. Niezależnie od planów zawodowych (praca w nauce – poza nauką), jako najważniejsze cechy przyszłej pracy wskazywali oni „wykonywanie interesującej pracy, interesujących zadań” oraz „rozwój osobisty i samodoskonalenie”, a więc charakterystyki bardzo bliskie „rozwijaniu zainteresowań”. Być może jest to swoisty wpływ studiów doktoranckich, które rozbudziły w nich zainteresowanie tego rodzaju pracą. Możliwe jest jednak również, że decyzję o pisaniu doktoratu, a więc również o podjęciu studiów doktoranckich, podejmują osoby mające taki system wartości.

Drugim pod względem częstości wskazań motywem podejmowania pracy w nauce jest nienormowany czas pracy. Wskazało go około jednej trzeciej badanych należących do tej kategorii. Znowu jednak jest to dość częsty motyw podejmowania pracy również poza nauką, wskazany przez około dwóch piątych respondentów z tej grupy.

Należy zwrócić również uwagę na niektóre spośród przedstawionych w pytaniu odpowiedzi, które wskazywane były rzadko. Otóż stosunkowo niewielu badanych podjęło pracę naukową ze względu na jej wysoki prestiż (tylko 14%). A zatem wykonywanie tego rodzaju pracy nie jest obecnie uważane za wyróżnienie przez osoby zatrudnione w nauce. Można przypuszczać, że jest to związane ze zmianami systemu wartości w społeczeństwie, co dotyczy również młodych naukowców. Jest to znowu zgodne z wynikami ogólnymi.

nopolskich badań doktorantów. Choć osoby planujące zatrudnienie w nauce prestiż umieściły w hierarchii charakterystyk pracy dość wysoko – ale nie na czołowych miejscach – to jednak już wówczas prestiż pracy naukowej oceniali raczej nisko.

Stosunkowo rzadko (znowu 14% wskazań) motywem podjęcia pracy naukowej jest również możliwość kontaktu z ciekawymi ludźmi. Warto wspomnieć, że doktoranci w badaniu ogólnopolskim „przebywanie wśród ludzi o wysokim poziomie intelektualnym” uznali za jedną z najważniejszych cech pracy naukowej. Uzyskany wśród absolwentów – naukowców rezultat może więc oznaczać albo rozczarowanie środowiskiem naukowym, albo też po prostu niską rangę tego czynnika w hierarchii motywów podjęcia pracy.

Tylko ok. 12% badanych naukowców podjęło pracę naukową ze względu na pewność zatrudnienia. Dla zbliżonego odsetka badanych absolwentów był to jeden z motywów podjęcia pracy poza nauką. Jak się więc wydaje, pewność pracy naukowej nie jest tym, co ją wyróżnia od innych prac i czyni atrakcyjną. Jest to dość zaskakujące, biorąc pod uwagę opinie doktorantów, którzy „pewność i stałość zatrudnienia” stawiają w hierarchii pożądanych charakterystyk pracy wysoko – na 5. miejscu, niezależnie od planów zawodowych. Niewielkie znaczenie tego czynnika w badaniach absolwentów jest więc zapewne związane ze specyfiką miasta, w którym zrealizowano badanie, gdzie istnieją spore, w porównaniu z wielu innymi dużymi miastami, możliwości znalezienia pracy. W rezultacie ten motyw ma dla badanych mniejsze znaczenie.

Warto jeszcze zwrócić uwagę, że wśród pracowników naukowych znalazły się osoby, które podjęły pracę w nauce z braku innych możliwości pracy. Wprawdzie jest ich tylko kilka, ale to, że w ogóle pojawiły się takie odpowiedzi, wskazuje na niską atrakcyjność pracy naukowej wśród niektórych respondentów. Rezultat ten dobrze zresztą koresponduje ze wspomnianym, niskim odsetkiem osób wskazujących wysoki prestiż pracy naukowej.

Trochę uwagi należy poświęcić również absolwentom, którzy nie podjęli pracy naukowej. Jak wskazałem powyżej, na trzy najczęściej wskazywane motywy podjęcia pracy poza nauką, dwa są identyczne, jak w przypadku pracowników naukowych. Są to: możliwość rozwijania własnych zainteresowań oraz nienormowany czas pracy. Trzecim motywem, specyficznym dla tej kategorii absolwentów, jest oczywiście wysokość zarobków.

Dlaczego jednak ci absolwenci nie podjęli pracy w nauce? Pytania na ten temat zadawano jedynie tym spośród nich, którzy nie wykonują pracy naukowej jako pracy głównej lub dodatkowej. Wśród respondentów były tylko 22 takie osoby. Dlatego też przedstawione poniżej wyniki mają charakter orientacyjny.

Otóż kończąc studia doktoranckie, 16 spośród nich, a więc znaczna większość, rozważyła podjęcie pracy naukowej. Jeśli zestawimy ten wynik z odpowiedziami na pytanie o zamiar podjęcia pracy naukowej w momencie rozpoczynania studiów doktoranckich, gdzie tylko 9 badanych zadeklarowało takie intencje, to okazuje się, że studia te w sumie zachęcają do zajmowania się nauką lub przynajmniej do rozważenia takiej możliwości. Wynik ten stanowi jeszcze jedno potwierdzenie wspomnianej już tezy Małgorzaty Dąbrowy-Szefler (2001), dotyczącej rozbudzenia zainteresowania pracą naukową podczas studiów doktoranckich.

Tym, co zniechęca do podjęcia pracy naukowej są najczęściej niskie zarobki. Taką przyczynę wskazało około połowy badanych, którzy nie są związani z nauką. Jednakże nie jest to jedyny powód. Istotne znaczenie zdaje się mieć, co jest niepokojące, rozczarowanie środowiskiem naukowym. Pięciu badanych wybrało odpowiedź: „rozczarowali mnie pracownicy naukowcy – zajmują się przede wszystkim poszukiwaniem dodatkowego zarobku, nie zaś poszukiwaniami naukowymi”, a sześciu – odpowiedź „o karierze naukowej de-

cydują układy w środowisku naukowym, nie zaś rzeczywiste osiągnięcia”. Niezależnie od sprawy reprezentatywności tych opinii i okazji do usprawiedliwienia się respondentów z powodu „wyjścia z nauki”, fakt, że w ogóle się pojawiły, pokazuje sposób postrzegania środowiska naukowego przez część absolwentów.

Kolejnym powodem niepodjęcia pracy w nauce, wskazanym przez pięciu absolwentów, był brak możliwości zatrudnienia („chciałem/chciałam podjąć pracę naukową, ale nie było takiej możliwości (brak etatu, uczestniczyłem/łam w konkursie, ale nie zostałem/am zakwalifikowany/a”). Oczywiście trudno jest orzekać, w jakim stopniu wynikało to z obiektywnych trudności w znalezieniu dla nich etatu, a w jakim z ich niedostatecznego przygotowania do podjęcia pracy naukowej. Trudno przecież zatrudniać w nauce każdego absolwenta, który deklaruje taką chęć.

Warto dodać, że do pracy naukowej nie zniechęca generalnie dość odległa w czasie możliwość osiągnięcia sukcesu zawodowego i duży nakład pracy, którego on wymaga. Choć jest oczywiste, że poza nauką istnieje możliwość szybkiej kariery młodych, wykształconych ludzi, to motyw ten wskazał tylko jeden badany. Niewielkie znaczenie ma również sprawa dostępu do najnowszej literatury, słabe zaplecze techniczne nauki i brak środków na badania. Tę grupę motywów wskazało tylko dwóch badanych.

Przedstawione powody niepodjęcia pracy w nauce przez absolwentów są częściowo zbieżne z deklaracjami doktorantów, którzy nie planują pracy naukowej. W obu grupach na pierwszy plan wysuwają się względy finansowe. Oprócz tego, choć znacznie rzadziej, uzasadnieniem wskazywanym przez doktorantów jest zamiar kontynuowania dotychczasowej pracy, brak zainteresowania pracą naukową bądź przekonanie badanego, że nie nadaje się do niej i wreszcie wskazywane również przez absolwentów kłopoty z uzyskaniem etatu. Nie pojawia się natomiast rozczarowanie środowiskiem naukowym. Rezultat ten nie jest związany z brakiem krytycyzmu wobec środowiska naukowego, gdyż w związku z innymi pytaniami doktoranci ocenili je bardzo surowo. Dlatego też wydaje się, że wskazywane przez absolwentów rozczarowanie środowiskiem naukowym jest raczej próbą usprawiedliwienia siebie z powodu „wyjścia z nauki”. Trudno przecież podejrzewać, że dążenie do osiągnięcia wysokich dochodów i „układy” są postrzegane jako coś specyficznego dla tego środowiska, co nie występuje poza nauką.

Ponieważ, jak wspominałem, deklarowane motywy absolwentów, którzy podjęli pracę w nauce są bardzo zbliżone do motywów tych, którzy pracują poza nauką, należy obecnie spróbować określić, jakie czynniki sprzyjają decyzji o podjęciu pracy naukowej. W tym celu posłużyłem się analizą regresji. Zmienną wyjaśnianą było zdychotomizowane miejsce pracy głównej (w nauce – poza nauką). Jako zmienne wyjaśniające przyjąłem zgodność kierunku i specjalizacji studiów doktoranckich z kierunkiem i specjalnością studiów magisterskich, tradycję pracy naukowej w rodzinie, stopień zaawansowania pracy doktorskiej i aktywność naukową podczas studiów doktoranckich. Chodzi o uczestnictwo w pracach badawczych, konferencjach i sympozjach, staże w instytucjach naukowych krajowych i zagranicznych oraz publikacje naukowe lub wdrożenia. Zmiennymi kontrolnymi były: płeć respondenta, jego wiek, stan cywilny, liczba dzieci i dochody w gospodarstwie domowym na ostatnim roku studiów doktoranckich.

Analiza wykazała, że tylko dwie spośród zmiennych wyjaśnianych pozostają w związku z decyzją o podjęciu pracy w nauce. Są to: stopień zaawansowania pracy doktorskiej oraz zgodność kierunku i specjalizacji studiów doktoranckich i magisterskich. W obydwu

przypadkach są to zależności słabe: wartość pierwszej z nich wynosi 0,13 i jest na granicy istotności statystycznej ($p < 0,04$), drugiej zaś 0,18 ($p < 0,01$). Ich kierunek wskazuje, że decyzję o podjęciu pracy w nauce częściej podejmują osoby z doktoratem lub tuż przed obroną oraz takie, których kierunek i specjalizacja studiów doktoranckich i magisterskich były zgodne. Wydaje się, że obydwie zależności wskazują na tę samą tendencję: pracę naukową podejmują osoby bardziej systematyczne i konsekwentne w swoich zainteresowaniach. Jest to niewątpliwie pozytywna selekcja do pracy naukowej.

Nie mają natomiast znaczenia tradycje pracy naukowej w rodzinie, które okazały się silną zmienną wyjaśniającą zamiar podjęcia pracy naukowej we wspomnianych badaniach nad słuchaczami studiów doktoranckich, ani też aktywność naukowa podczas studiów doktoranckich. Być może blok pytań dotyczących ostatniego z tych problemów jest wskaźnikiem raczej ogólnej aktywności niż aktywności *stricte* naukowej.

Podsumowując wyniki badania przedstawione w tej części artykułu, należy podkreślić trzy sprawy. Po pierwsze, znaczną zbieżność motywów wyboru pracy naukowej i poza nauką. Pokazuje to, że praca, którą absolwenci studiów doktoranckich znajdują poza nauką, staje się konkurencyjna wobec pracy naukowej nie tylko ze względu na wyższe zarobki, ale również ze względu na jej charakter i warunki. Stwarza ona często, podobnie jak praca naukowa, możliwość rozwijania własnych zainteresowań, a jej czas jest także nienormowany. Niezbędne zatem staje się, w trosce o zachęcenie absolwentów studiów doktoranckich do pracy naukowej, stworzenie im takich warunków, których nie oferuje inna praca. Nie chodzi o pewność zatrudnienia, która jest porównywalna z tą, która istnieje poza nauką. Nie chodzi również o prestiż pracy naukowej, który uległ wyraźnemu obniżeniu. Być może jest to jednak kwestia stosunków panujących w nauce, które według niektórych absolwentów są mało przejrzyste, oraz wzorów osobowych starszych pracowników naukowych.

Druga sprawa to znaczna zbieżność faktycznych motywów podjęcia pracy przez absolwentów z cechami wskazywanymi jako pożądane w pracy przez doktorantów. Wskazuje to, że oczekiwania wobec przyszłej pracy zawodowej kształtują się dość wcześnie – na początku studiów doktoranckich. Jeśli więc studia doktoranckie mają kształcić przyszłych naukowców, to od początku należy dbać o kształtowanie pozytywnego wizerunku pracy naukowej.

Trzecią kwestią wartą podkreślenia jest pozytywna selekcja absolwentów studiów doktoranckich do pracy naukowej. Choć tendencja ta jest słaba, to jednak generalnie do nauki trafiają osoby o bardziej ustabilizowanych zainteresowaniach i bardziej systematyczne w pracy.

Zaawansowanie pracy doktorskiej

Kolejnym problemem, podjętym w badaniu, był stopień zaawansowania pracy doktorskiej absolwentów studiów doktoranckich i źródła ewentualnych opóźnień w tym zakresie. Otóż na 125 respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, około dwóch trzecich uzyskało już stopień doktora. Absolwenci, którzy otrzymali już recenzje, oczekują na recenzje lub też wprowadzają poprawki w pracy po jej przeczytaniu przez promotora, a więc tacy, którzy są w niewielkim stopniu opóźnieni, stanowią ok. 10% badanych. Natomiast co piąty badany zadeklarował większe opóźnienie. 17 z nich jest w trakcie pisania pracy – kończy jej pierwszą wersję, jest mniej więcej w połowie lub też dopiero zaczęło ją pisać. Są

jednak również tacy absolwenci – wprawdzie tylko nieliczni (w sumie 8 osób na 125) – którzy dopracowali się tylko planu rozprawy, nie mają nawet planu, albo też w ogóle nie mają ustalonego tematu pracy doktorskiej. W sumie więc zdecydowana większość badanych absolwentów uzyskała już stopień doktora lub też ma niewielkie tylko opóźnienie. Należy jednak przypomnieć, że wedle danych uzyskanych z dziekanatów, na ankietę znacznie częściej odpowiadały osoby, które uzyskały doktorat, a jak można przypuszczać, również takie, które są bliskie doktoratu.

Wśród objętych badaniem absolwentów najwięcej osób mających już stopień doktora – około czterech piątych ogółu absolwentów – jest na wydziałach nauk matematycznych i przyrodniczych oraz nauk filologicznych. Jeśli chodzi o nauki prawne, ekonomiczne i zarządzanie, to udział doktorów wśród absolwentów wynosi około dwóch trzecich, natomiast na wydziałach nauk społecznych tylko około połowy.

Około dwóch trzecich badanych absolwentów, którzy są opóźnieni z obroną doktoratu, przewiduje, że jego obrona odbędzie się w ciągu kilku miesięcy lub najwyżej roku. Jednak pozostałych dzieli od obrony pracy doktorskiej półtora roku lub więcej.

Jakie są przyczyny opóźnienia w przygotowaniu rozprawy doktorskiej? Najczęściej wymienianą przyczyną była konieczność wykonywania prac zarobkowych. Wskazało ją 16 badanych na 26, którzy mają większe opóźnienie w przygotowaniu pracy. Znacznie rzadziej – powód ten wymieniło 6 badanych – opóźnienie związane było z założeniem rodziny i opieką nad dzieckiem oraz podjęciem zbyt szerokiego lub zbyt ambitnego tematu rozprawy (7 badanych). Oczywiście ostatni z tych powodów w pewnej mierze obciąża również promotora pracy doktorskiej. Jednak bezpośredniej winy promotora w opóźnieniach w pracy doktorskiej upatrują tylko bardzo nieliczni absolwenci. Chodzi o sytuację, gdy promotor nie miał czasu na rozmowy lub przeczytanie pracy doktorskiej albo też okazał się niekompetentny w zakresie problematyki pracy. Natomiast żaden z absolwentów, którzy mają znaczne opóźnienie w przygotowaniu pracy, nie uskarżał się na brak środków na przeprowadzenie niezbędnych do doktoratu badań. W sumie więc opóźnienia w przygotowaniu pracy doktorskiej częściej wynikają z sytuacji słuchaczy studium doktoranckiego niż z winy promotora lub uczelni.

Powyższe deklaracje absolwentów są w znacznej mierze zbieżne z przyczynami trudności w pisaniu pracy doktorskiej wskazywanymi przez doktorantów. Najczęściej wskazywali oni „powody osobiste, rodzinne”, co zapewne koresponduje z założeniem rodziny, „brak czasu” – zapewne z powodu wykonywania prac zarobkowych, choć w pewnym zakresie również obciążenia na uczelni, a także „powody związane z charakterem, specyfiką tematu”. Rzadko natomiast winą obciążany był promotor. W związku z innym pytaniem doktoranci oceniali również dostęp do laboratoriów i aparatury, a także do literatury i do środków finansowych niezbędnych do przygotowania doktoratu. W ich opinii barierę stanowiły przede wszystkim środki finansowe. Biorąc jednak pod uwagę przytoczone opinie absolwentów, ostatecznie nie była to bariera w istotny sposób wpływająca na przygotowanie pracy doktorskiej. Wskazana rozbieżność może jednak wynikać stąd, że badanie absolwentów zostało zrealizowane w jednym z największych ośrodków akademickich, gdzie tego rodzaju bariery są mniej odczuwane. Wyniki badań doktorantów, zrealizowanych na próbie ogólnopolskiej, lepiej zapewne obrazują „średnią krajową” jeśli chodzi o przyczyny trudności w przygotowaniu pracy doktorskiej.

Wspomniane deklaracje absolwentów o wykonywaniu pracy zarobkowej jako podstawowej przyczynie opóźnienia w przygotowaniu pracy doktorskiej mogą budzić pewne wą-

pliwości. Zarobkowanie doktorantów jest zjawiskiem dość powszechnym, a jednak często nie prowadzi do opóźnień. Na każdym roku studiów, począwszy od I roku, wykonywanie prac zarobkowych zadeklarowało ok. 65% respondentów, a tylko na IV roku trochę mniej – około połowy. Dlatego też, w celu sprawdzenia, co rzeczywiście może wpływać na stopień zaawansowania pracy doktorskiej, posłużyłem się analizą regresji. Zmienną wyjaśnianą był deklarowany stopień zaawansowania pracy doktorskiej, a zmiennymi wyjaśniającymi praca zarobkowa na I, II, III i IV roku studiów doktoranckich, stan cywilny, liczba dzieci i zgodność kierunku i specjalizacji studiów doktoranckich ze studiami magisterskimi. Jako zmienne kontrolne przyjąłem płeć i wiek badanych.

Uzyskane wyniki wskazują, że ze stopniem zaawansowania pracy doktorskiej najsilniej związany jest stopień zgodności kierunku i specjalizacji studiów doktoranckich i magisterskich. Wartość współczynnika regresji wynosi 0,34, a zatem zależność tę można uznać za średnią ($p < 0,001$). Wydaje się więc, że kontynuowanie podczas studiów doktoranckich zainteresowań ze studiów magisterskich najlepiej rokuje przygotowanie w terminie pracy doktorskiej.

Pewne znaczenie ma również wykonywanie pracy zarobkowej podczas studiów doktoranckich, ale dotyczy to tylko studentów IV roku. Są to, jak można sądzić, w znacznym odsetku osoby, które uzyskały przedłużenie studiów doktoranckich. Wartość współczynnika regresji wynosi 0,26, a więc zależność ta jest niezbyt silna ($p < 0,02$). Zdaje się to wskazywać, że istotne znaczenie dla ukończenia pracy doktorskiej ma ostatni rok studiów. Jeśli doktoranci wykonują wówczas prace zarobkowe, przygotowanie pracy doktorskiej ulega opóźnieniu.

Pozostałe uwzględnione w analizie zmienne wyjaśniające nie pozostają w związku ze stopniem zaawansowania pracy doktorskiej. Nie wystąpiła więc zależność zaawansowania doktoratu z wykonywaniem pracy zarobkowej na I, II i III roku studiów, ani też ze stanem cywilnym i liczbą posiadanych dzieci. Z tego punktu widzenia deklarowane przez badanych powody opóźnienia w przygotowaniu pracy doktorskiej wydają się w znacznej mierze próbami racjonalizacji niepowodzeń.

Literatura

Dąbrowa-Szeffler M. 2001

Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Sztabiński P. B. 2001

Raport z badania absolwentów studiów doktoranckich, maszynopis w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Stawomir Wiankowski

Przekształcenia własnościowe i strukturalne jednostek badawczo- -rozwojowych w Polsce¹

Problemy przekształceń własnościowych i organizacyjnych jednostek badawczo-rozwojowych (JBR) zostały przedstawione w artykule na tle aktualnego stanu zaplecza badawczo-rozwojowego oraz przyjętych celów przekształceń.

Oceniając stan JBR wskazano m.in. na systematyczne zmniejszanie się przychodów z prac badawczych i rozwojowych, spadek zatrudnienia w działalności B+R oraz pogarszającą się rentowność. Pogłębiający się kryzys sektora JBR obrazują dane liczbowe dla lat 1994-2000.

Za szczególnie ważny cel restrukturyzacji JBR uznano dostosowanie działalności jednostek do warunków otwartej gospodarki i reguł obowiązujących w Unii Europejskiej. Autor dokonuje przeglądu wszystkich możliwych form przekształceń własnościowych i prawno-organizacyjnych JBR, rozważając zalety i wady poszczególnych rozwiązań.

Wyróżnionymi formami przekształceń uwzględniającymi specyfikę JBR są: prywatyzacja bezpośrednia w drodze wniesienia jednostki do spółki z udziałem Skarbu Państwa i pracowników bądź w drodze oddania JBR do odpłatnego korzystania przez spółkę z udziałem pracowników oraz tworzenie struktur wielopodmiotowych, w tym holdingowych.

Autor zwraca uwagę na fakt, że pomimo wprowadzenia w życie od przeszło półtora roku sprzyjających przepisów prawa, nie udało się żadnej jednostki skomercjalizować, sprywatyzować lub nadać jej status państwowego instytutu badawczego. Jako główne bariery hamujące proces przekształceń JBR należy, według autora, uznać niedostatek środków finansowych na cele restrukturyzacji w budżecie i w poszczególnych jednostkach oraz brak niektórych przepisów wykonawczych.

Przedstawiając możliwości wyjścia z „patowej” sytuacji JBR autor proponuje zmiany w regulacjach prawnych oraz wspomina o działaniach zapowiadanych przez ministra nauki, zawartych w założeniach reformy systemu finansowania nauki.

¹ Artykuł powstał przy współpracy Jarosława Borzęckiego, z wykorzystaniem książki S. Wiankowskiego i J. Borzęckiego *Prywatyzacja i reorganizacja jednostek badawczo-rozwojowych* (2002).

Część 1. Cele restrukturyzacji oraz kierunki przekształceń własnościowych jednostek badawczo-rozwojowych

Stan jednostek badawczo-rozwojowych oraz cele przekształceń jednostek badawczo-rozwojowych

Artykuł dotyczy problemów restrukturyzacji jednostek badawczo-rozwojowych (JBR). Przedstawiono w nim aktualny stan tych jednostek, określono cele ich restrukturyzacji, rozpoznano możliwe sposoby przekształceń własnościowych i strukturalno-organizacyjnych (na podstawie zaproponowanej klasyfikacji) oraz rozważono (potencjalne) pozytywne i negatywne skutki poszczególnych sposobów przekształceń.

W związku z utrzymującym się „zastojem” w przekształceniach własnościowych JBR, określono główne przyczyny zahamowania procesu przekształceń oraz zaproponowano podjęcie określonych działań sprzyjających prywatyzacji jednostek.

Zgodnie z **definicją** przyjętą w *Ustawie z 25 lipca 1985 roku o jednostkach badawczo-rozwojowych* (według jednolitego tekstu zamieszczonego w Dz.U. 2001, nr 33, poz. 388) jednostki badawczo-rozwojowe są to państwowe jednostki organizacyjne wyodrębnione pod względem prawnym, organizacyjnym i ekonomiczno-finansowym, tworzone w celu prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych, których wyniki powinny znaleźć zastosowanie w określonych dziedzinach gospodarki narodowej i życia społecznego.

Według statystyki GUS uwzględniającej standardy metodyczne OECD (z podręcznika *Frascati*), do sfery badawczo-rozwojowej zaliczane są również inne rodzaje jednostek, a mianowicie: placówki naukowe Polskiej Akademii Nauk, szkoły wyższe prowadzące działalność badawczo-rozwojową, jednostki obsługi nauki oraz jednostki rozwojowe (głównie przedsiębiorstwa przemysłowe posiadające własne zaplecze rozwojowe).

Według danych GUS w 2000 roku na ogólną liczbę 860 jednostek sfery B+R 240 (czyli 28%) należało do jednostek badawczo-rozwojowych. Wśród jednostek badawczo-rozwojowych wyróżnia się w statystyce GUS następujące ich formy: instytuty naukowo-badawcze, ośrodki badawczo-rozwojowe, centralne laboratoria oraz inne jednostki, takie jak np. biura (centra) konstrukcyjno-technologiczne oraz ośrodki przetwarzania informacji.

Poszczególne formy jednostek B+R były w przeszłości objęte odrębnymi przepisami, dotyczącymi np. instytutów oraz ośrodków badawczo-rozwojowych. Obecnie wszystkie te jednostki obowiązują jednolite przepisy *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych* (z wyjątkiem art. 12a ust. 1, który uprawnia wyłącznie instytuty naukowo-badawcze do otrzymywania statusu państwowego instytutu badawczego).

Cele przekształceń strukturalno-własnościowych JBR powinny uwzględniać aktualny stan tych jednostek oraz istniejące i przewidywane uwarunkowania ich działalności.

Stan jednostek badawczo-rozwojowych jest częściowo konsekwencją ich długotrwałego funkcjonowania w strukturach dużych przedsiębiorstw państwowych i zlikwidowanych zjednoczeń gospodarczych (później – zrzeszeń przedsiębiorstw). Trudności ekonomiczne większości przedsiębiorstw państwowych poddawanych od końca lat osiemdziesiątych regułom gospodarki rynkowej zmuszały te przedsiębiorstwa do podejmowania działań oszczędnościowych, polegających m.in. na ograniczeniu nakładów na cele rozwojowe. Powodowało to przenoszenie trudnej sytuacji finansowej na usamodzielnione JBR, korzystające rzadziej ze zleceń przedsiębiorstw.

W warunkach restrukturyzacji oraz prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych, w tym zwłaszcza dokonywanej z udziałem firm zagranicznych preferujących własne zaplecze badawcze, następowało dalsze ograniczenie dotychczasowych powiązań przedsiębiorstw z jednostkami badawczo-rozwojowymi. Natomiast nawiązywanie przez te jednostki nowych kontaktów w pracach badawczo-rozwojowych oraz dokonywanie dywersyfikacji działalności utrudniała sztywna formuła państwowej jednostki organizacyjnej oraz takie czynniki jak niedostateczne rozpoznanie rynku potencjalnych odbiorców i konkurencji oraz brak odpowiedniej kadry kierowniczej i specjalistów w dziedzinach marketingu i finansów. W tej sytuacji jednostki badawczo-rozwojowe zaczęły bardziej uzależniać możliwości swojego dalszego funkcjonowania od dotacji budżetowych (systematycznie ograniczanych).

Znaczna część jednostek ponosi straty na działalności badawczej i rozwojowej, które niekiedy są rekompensowane przychodami pochodzącymi z wyprzedaży lub dzierżawy składników majątkowych oraz wynajmu lokali. Spadek przychodów zmusza do redukcji zatrudnienia – zarówno w grupie pracowników administracyjno-technicznych, jak i naukowo-badawczych (merytorycznych).

Poziom wynagrodzeń porównywalny z innymi jednostkami państwowymi (niższy niż w spółkach prywatnych) oraz malejący prestiż nie stwarzają zachęty do podejmowania pracy w JBR przez ludzi młodych.

Większość jednostek zmuszona jest do „odchudzania” działalności pomocniczo-obsługowej i doświadczalnej, głównie w drodze likwidacji części komórek organizacyjnych. Brakuje natomiast środków na gruntowną restrukturyzację połączoną ze zmianą profilu działalności, modernizacją potencjału badawczego i technicznego oraz ewentualną prywatyzacją. Organy nadzorujące JBR nie były dotychczas w stanie wspierać finansowo restrukturyzacji jednostek środkami z budżetu lub z funduszy Unii Europejskiej.

W tym stanie jednostki stają się coraz mniejsze pod względem zakresu działalności, wielkości majątku oraz liczebności personelu. Restrukturyzacja „łączeniowa”, obejmująca dwie lub trzy jednostki, była w latach dziewięćdziesiątych podejmowana sporadycznie (trzykrotnie). Obecnie Ministerstwo Gospodarki zwiększyło oddziaływanie na realizację tego typu przedsięwzięć. Likwidację jednostek nieefektywnych lub nie prowadzących już badań i prac rozwojowych (którą umożliwia art. 7 *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych*), utrudnia brak środków budżetowych w organach nadzorujących jednostki oraz sytuacja prawna i finansowa JBR. Warto przypomnieć, że organy te muszą przejąć zarówno aktywa, jak i niezaspokojone zobowiązania likwidowanych JBR. Zobowiązania te obciążają skarb państwa, ponieważ jednostki badawczo-rozwojowe nie są objęte instytucją upadłości.

Sytuację JBR obrazują dane liczbowe za lata 1994–2000 (por. *Nauka...* 2002; Korona 1995). **Liczba JBR zmniejszyła się** w latach 1994–2000 o 34 jednostki (z 274 do 240 jednostek), tj. o 12,4%. W tym czasie stan innych jednostek prowadzących prace B+R wzrósł o 77 placówek (z 543 do 620), tj. o 14,2%. Spowodowało to wzrost liczby wszystkich jednostek w sferze badań i rozwoju o 43 jednostki (z 817 do 860), tj. o 5,3%.

Zatrudnienie w działalności B+R wyrażone w ekwiwalentach pełnego czasu pracy (EPC) spadło w JBR w latach 1994–2000 z 28 962,9 osoby do 23 044,1 osoby, tj. o 20,4%. Natomiast zatrudnienie w pozostałych jednostkach sektora wzrosło z 45 856,7 osoby do 55 888,8 osoby, tj. o 21,9%.

Spowodowało to wzrost zatrudnienia w całym sektorze B+R z 74 819,6 osoby do 78 924,9 osoby, tj. o 5,5%. **Wielkość zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych** liczo-

na w ekwiwalentach czasu pracy zmniejszyła się w JBR o 1 081,2 osoby (z 13 467,7 osoby do 12 386,5 osoby), tj. o 8%. Natomiast zatrudnienie w tej kategorii pracowników w pozostałych jednostkach sektora wzrosło o 11 887,3 osoby (z 30 900,3 do 42 787,6), tj. o 38,5%. Przyczyniło się to do wzrostu liczby pracowników naukowo-badawczych w całym sektorze o 10 806,1 osoby, tj. o 24,4%². **Pod względem struktury wiekowej pracowników zatrudnionych w działalności badawczej i rozwojowej** udział kategorii wieku 50 lat i więcej wzrósł w całym sektorze z 29,5% w 1994 roku do 37% w 2000 r., czyli o 7,5%. W jednostkach badawczo-rozwojowych udział tej kategorii był w 2000 roku wyższy niż w całym sektorze i wynosił 44,9%.

Stopień zużycia aparatury naukowo-badawczej zaliczonej do środków trwałych w JBR wzrósł z 60% w 1994 roku do 70,6% w roku 2000, czyli o 10,6%. Natomiast w całym sektorze B+R wskaźnik ten pogorszył się o 3% i w 2000 roku wynosił 69%. Sytuacja pod tym względem kształtowała się bardzo różnie w poszczególnych jednostkach i ich rodzajach. Na przykład w tak ważnej dla gospodarki jednostce, jaką jest Instytut Elektrotechniki, stopień zużycia aparatury w 1998 roku osiągnął 93%.

Na spadek wielkości jednostek badawczo-rozwojowych wskazuje kształtowanie się średniej liczby zatrudnionych w działalności B+R (według EPC) przypadających na jedną jednostkę. Wskaźnik ten obniżył się ze 105,7 osoby w 1994 roku do 96,0 osoby w 2000 roku. Natomiast w całej sferze B+R kształtował się na tym samym poziomie (91,6 osoby). Średnia wielkość zatrudnienia pracowników naukowo-badawczych według EPC na jedną jednostkę wykazała minimalny wzrost z 49,2 osoby w 1994 roku do 51,6 osoby w 2000 roku. W ostatnich latach badanego okresu wystąpiła jednak tendencja spadkowa. Świadczy o tym średnia wielkości zatrudnienia tych pracowników (obejmująca osoby pełno- i niepełnozatrudnione) przypadająca na 1 placówkę, która zmniejszyła się z 64,7 osoby w 1997 roku do 58,1 osoby w 2000 roku.

Według danych Ministerstwa Gospodarki, nadzorującego połowę wszystkich jednostek badawczo-rozwojowych, w 1998 roku 46,2% tej zbiorowości stanowiły jednostki zatrudniające do 100 osób, 44,5% jednostki zatrudniające 100–400 osób oraz 9,3% jednostki o zatrudnieniu powyżej 400 osób (por. Owczarek 1999).

Stan jednostek badawczo-rozwojowych był przedmiotem oceny Międzyresortowego Zespołu ds. Reformy Jednostek Badawczo-Rozwojowych, utworzonego na podstawie zarządzenia nr 20 Prezesa Rady Ministrów z 24 marca 2000 roku. Z raportu sporządzonego przez Zespół w sierpniu 2000 roku wynika, że najważniejszym źródłem przychodów JBR w 1999 roku były wpływy z tzw. działalności pozostałej, wynoszące 34,5% całkowitych przychodów. Duży udział w przychodach miało dofinansowanie z budżetu, wynoszące 31%. Natomiast zlecenia na prace badawcze i rozwojowe od podmiotów gospodarczych (wraz z projektami celowymi) przyniosły tylko 23% przychodów. Najmniejsza część przychodów pochodziła z działalności doradczej, edukacyjnej i certyfikacji (8%) oraz z tytułu współpracy z zagranicą (środki pochodzenia zagranicznego) – 3,5%. Z danych raportu za rok 1999 dotyczących kształtowania się rentowności w 225 jednostkach badawczo-rozwojowych wynikało, że 131 jednostek (tj. 58%) miało niski wskaźnik rentowności netto³, co nie pozwalało na samodzielne rozwijanie działalności badawczej i rozwojowej. W skład tej grupy JBR wchodziło:

- 49 jednostek (tj. 22%) mających rentowność ujemną (stratę);

² Na tendencje spadku w latach 1990–1997 liczby jednostek badawczo-rozwojowych oraz potencjału kadrowego tych jednostek zwróciła uwagę Małgorzata Dąbrowa-Szeffler (1999).

³ Relacja między wynikiem finansowym netto a przychodami jednostki.

- 16 jednostek (tj. 7%) z rentownością zerową;
- 66 jednostek (tj. 29%) mających minimalną rentowność w granicach 0,01–2,5% (średnio 1,2%).

W następnych latach, według danych dotyczących JBR nadzorowanych przez Ministra Gospodarki, nastąpił wzrost udziału jednostek wykazujących stratę netto z 21,4% w 1999 roku do 27,1% w 2001 roku.

Przekształcenia własnościowe przedsiębiorstw i jednostek badawczo-rozwojowych stanowią część procesu restrukturyzacji tych jednostek. Proces ten może polegać na wprowadzaniu zasadniczych zmian w: formie prawno-własnościowej, przedmiocie działalności i sytuacji marketingowej, systemie zarządzania i strukturze organizacyjnej, gospodarowaniu majątkiem jednostki, zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Celem restrukturyzacji pojedynczej jednostki jest na ogół przywrócenie bieżącej równowagi gospodarczej i zapewnienie szans rozwoju w przyszłości. Cel ten jest osiągnięty w następujący sposób (por. *Założenia...* 1998):

- zwiększenie konkurencyjności na tle innych jednostek przez elastyczne dostosowywanie swojej oferty do potrzeb rynku oraz przez nowoczesność, jakość i szybkość realizowanych ofert;
- uzyskanie trwałych podstaw finansowania rozwoju działalności;
- podniesienie efektywności ekonomicznej.

Cele przekształceń w całej sferze badawczo-rozwojowej obejmują:

- pobudzenie popytu gospodarki na krajowe badania aplikacyjne i na ich wyniki;
- poprawę sprawności zarządzania programami badawczymi pod kątem ich przydatności rynkowej, a tym samym poprawę efektywności ekonomicznej JBR i przedsiębiorstw;
- dostosowanie struktury zaplecza naukowo-badawczego Polski do priorytetów rozwojowych, reguł gospodarki rynkowej oraz do zasad finansowania przez państwo działalności naukowo-badawczej i przedsięwzięć innowacyjnych;
- zapewnienie naukowcom i JBR możliwości konkurowania na krajowym i globalnym rynku innowacji, m.in. poprzez powiązania instytucjonalne i organizacyjne z przedsiębiorstwami;
- stworzenie naukowcom warunków do efektywnej i umotywowanej materialnie działalności.

Bliska perspektywa integracji Polski z Unią Europejską wyznacza szczególnie ważny cel przekształceń strukturalno-własnościowych dokonywanych w makro- i mikro-skali, którym jest dostosowanie się do warunków otwartej gospodarki i reguł obowiązujących w Unii.

Na potrzebę dokonania przekształceń sektora jednostek badawczo-rozwojowych wskazywały analizy tego sektora przeprowadzone w latach 1998–2000 z inicjatywy Ministerstwa Gospodarki i Komitetu Badań Naukowych. Kierunki rozwoju i restrukturyzacji sektora zostały ujęte w programach Ministerstwa i rządu. W opracowanych przez Międzyresortowy Zespół ds. Reformy Jednostek Badawczo-Rozwojowych propozycjach przekształceń tych jednostek przewidziano m.in.:

- ukierunkowanie działalności wybranych czołowych jednostek na koordynację i realizację wieloletnich programów rządowych ustanawianych na mocy ustawy lub uchwalanych przez Radę Ministrów oraz projektów celowych i zamawianych;

– komercjalizację i prywatyzację jednostek, które mają niewielkie szanse na prowadzenie działalności naukowej w sposób ciągły, z powodu zbyt małej liczebnie kadry naukowej i słabego potencjału aparaturowego;

– innego rodzaju przekształcenia, na podstawie dokonanej oceny konkretnych jednostek, bądź likwidację jednostki lub utrzymanie jej w obecnej formie prawno-organizacyjnej.

Podstawowe założenia kształtowania jednostek zaplecza badawczo-rozwojowego nadzorowanych przez Ministra Gospodarki przewidują m.in. (por. *Strategia...* 2000):

– kreowanie i wspieranie przekształceń organizacyjnych, takich jak konsolidacja, prywatyzacja, państwowe instytuty badawcze, z uwzględnieniem potrzeb priorytetowych obszarów badawczych;

– wspieranie tworzenia struktur sprzyjających działalności innowacyjnej i transferowi technologii na bazie potencjału JBR (np. parki technologiczne, ośrodki doradztwa, centra szkoleniowe i centra powiązań kooperacyjnych);

– tworzenie infrastruktury wspierającej badania innowacyjne i umożliwiającej szybki proces innowacyjny, w tym inkubatorów przedsiębiorczości, agencji technologii i dyfuzji innowacji oraz instytucji typu *venture capital*.

W strategii gospodarczej rządu jako główne kierunki przekształceń krajowego zaplecza badawczo-rozwojowego przyjęto (por. *Przedsiębiorczość...* 2002):

– prywatyzację JBR, m.in. w formie przejmowania ich przez przedsiębiorstwa zainteresowane posiadaniem własnego zaplecza;

– nadawanie statusu państwowych instytutów badawczych jednostkom wykonującym zadania o charakterze służb publicznych;

– tworzenie konsorcjów celowych, integrujących działania i środki finansowe nauki oraz przemysłu;

– wspieranie organizowania prywatnych firm badawczo-rozwojowych oraz powstawania małych firm pośredniczących w nawiązywaniu kontaktów między jednostkami naukowymi a jednostkami gospodarczymi;

– tworzenie parków technologicznych na bazie likwidowanych placówek zaplecza badawczego.

Kierunki te nie reprezentują pełnej gamy przekształceń JBR. W artykule rozważono wszystkie możliwe warianty przekształceń według aktualnego stanu prawnego oraz projektu ustawy z 2002 roku. Warianty te można pogrupować w określone kategorie przekształceń, które przedstawia rysunek 1.

Oceniając różne warianty przekształceń JBR, pokazano możliwe pozytywne i negatywne skutki ich zastosowania, wynikające głównie z indywidualnych uwarunkowań poszczególnych jednostek.

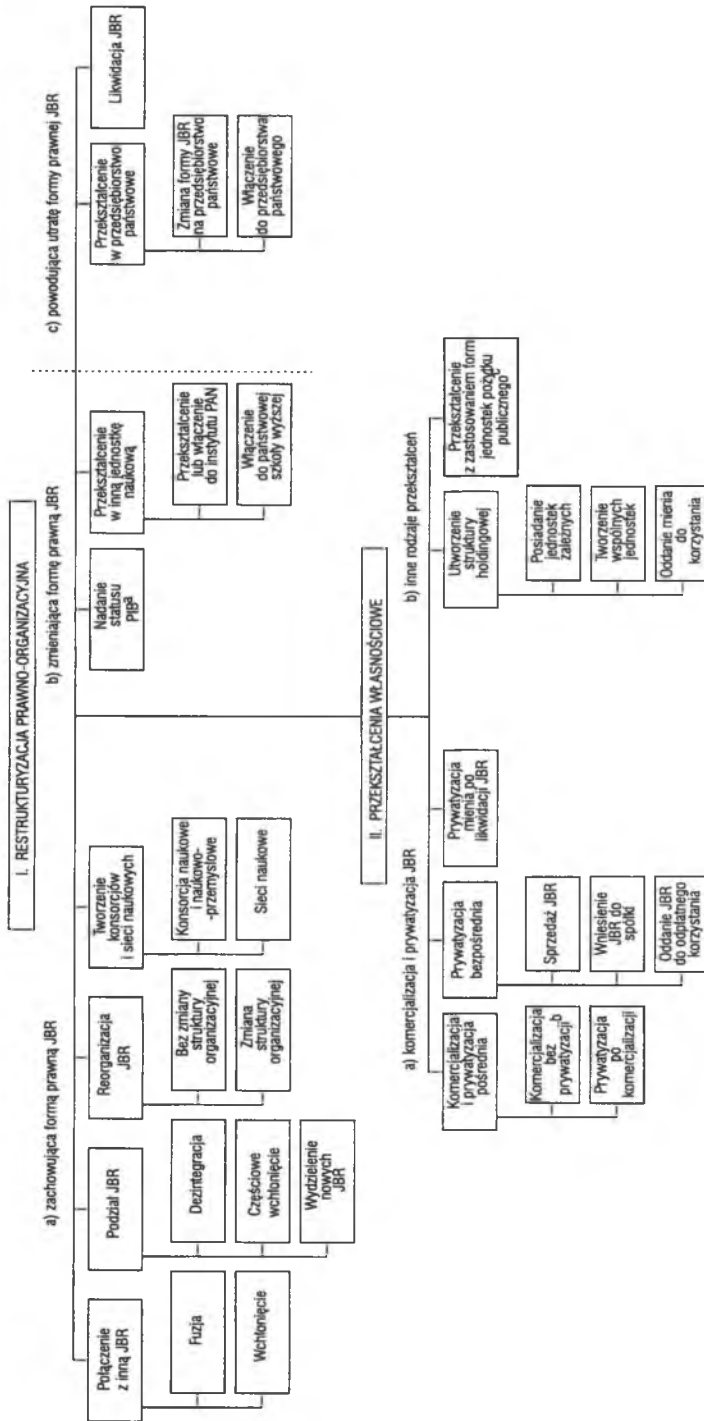
Przekształcenia własnościowe jednostek badawczo-rozwojowych

Formy prywatyzacji w gospodarce

Jako **prywatyzację** można ogólnie uznać podejmowanie działań zmierzających do minimalizacji udziału sektora państwowego we własności jednostek gospodarczych.

W odniesieniu do przedsiębiorstw państwowych oznacza to udostępnianie wszystkich ich składników majątkowych (materialnych i niematerialnych) osobom fizycznym i niepań-

Rysunek 1
Klasyfikacja przekształceń strukturalno-własnościowych jednostek badawczo-rozwojowych



^a Nadanie statusu PIB dotyczy wyłącznie instytutów naukowo-badawczych.

^b Komercjalizacja w celu innym niż prywatyzacja – za zgodą Rady Ministrów.

^c Dotyczy stowarzyszeń i fundacji prowadzących działalność pożytku publicznego (według projektu ustawy z lutego 2002 roku).

stwowym osobom prawnym. Prywatyzacja wiąże się ze zmianą dotychczasowej formy prawnej przedsiębiorstwa, które w *Ustawie o przedsiębiorstwach państwowych* z dnia 25 września 1981 roku (tekst jednolity: Dz.U. 1991, nr 18, poz. 80 z późn. zm.) zostało zdefiniowane jako *samodzielny, samorządny, samofinansujący się przedsiębiorca posiadający osobowość prawną, którego organem założycielskim mogą być: naczelne oraz centralne organy administracji państwowej, NBP, banki państwowe i inne organy państwowe.*

Formami prawnymi najczęściej nadawanymi prywatyzowanym przedsiębiorstwom państwowym, które mogą być nadawane JBR, są **spółki kapitałowe prawa handlowego**, tzn. takie, które mają osobowość prawną, a ich funkcjonowanie oparte jest na zgromadzonym kapitale, będącym podstawą majątkową działalności spółki. Obecnie, według obowiązujących od 1 stycznia 2001 roku przepisów *Kodeksu spółek handlowych*, mogą to być **spółki akcyjne** i **spółki z ograniczoną odpowiedzialnością**.

W publicystyce prawnej i ekonomicznej wyróżnia się różne formy prywatyzacji, nadając nieraz tym samym formom odmienne nazwy. Występują więc:

- **prywatyzacja bezpośrednia**, realizowana na mocy *Ustawy z dnia 30 sierpnia 1996 roku o komercjalizacji i prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych*;
- **prywatyzacja pośrednia (kapitałowa)**, stosowana głównie wobec dużych przedsiębiorstw i dokonywana po uprzedniej ich komercjalizacji (na mocy wyżej wymienionej ustawy ustawy);
- **komercjalizacja z konwersją wierzytelności**, polegająca na przekształcaniu zadłużonych przedsiębiorstw państwowych w spółki z udziałem Skarbu Państwa i wierzycieli (na mocy wyżej wymienionej ustawy ustawy);
- **likwidacja z przyczyn ekonomicznych**, stosowana wobec przedsiębiorstw prowadzących działalność ze stratą i dokonywana na mocy *Ustawy z dnia 25 września 1981 roku o przedsiębiorstwach państwowych*;
- **prywatyzacja powszechna**, podjęta w ograniczonym zakresie poprzez utworzenie 15 Narodowych Funduszy Inwestycyjnych w formie spółek akcyjnych, grupujących 512 przedsiębiorstw przekształconych w jednoosobowe spółki Skarbu Państwa i dokonana na podstawie *Ustawy z dnia 30 kwietnia 1993 roku o narodowych funduszach inwestycyjnych i ich prywatyzacji*;
- **prywatyzacja założycielska** – polegająca na tworzeniu nowych prywatnych podmiotów gospodarczych i zakładów osób fizycznych, głównie na podstawie ustawy z 23 grudnia 1988 roku o działalności gospodarczej, a obecnie na podstawie *Ustawy z dnia 19 listopada 1999 roku – Prawo działalności gospodarczej*;
- **powszechne uwłaszczenie**, obejmujące **uwłaszczenie bezpośrednie**, polegające na nieodpłatnym nabyciu na własność nieruchomości, innego mienia lub akcji Skarbu Państwa oraz **uwłaszczenie pośrednie**, polegające na nieodpłatnym nabyciu bonów uwłaszczeniowych (przewidziane w ustawie z dnia 14 lipca 2000 r., zawetowanej przez prezydenta RP);
- **reprivatyzacja**, polegająca na zwrocie byłym właścicielom mienia przejętego przez państwo, względnie na częściowym zrekompensowaniu strat wskutek nacjonalizacji.

Najważniejszą formą prywatyzacji z punktu widzenia celu przekształceń ustrojowych, jakim było zmniejszenie udziału sektora państwowego w działalności gospodarczej, okazała się prywatyzacja założycielska, świadcząca o odrodzeniu się przedsiębiorczości w warunkach zaistniałych po 1988 roku. Wskazują na to dane Głównego Urzędu Statystyczne-

go, według których prywatyzacja ta doprowadziła do wzrostu w 2000 roku liczby zakładów osób fizycznych, w porównaniu do stanu w 1993 r., o blisko 900 tys., tj. o 154%.

W latach 1990–2000 procesem przekształceń własnościowych objęto 5037 przedsiębiorstw państwowych (nie licząc 1654 państwowych PGR-ów, włączonych do Zasobu Własności Rolnej Skarbu Państwa). Największą część przedsiębiorstw objęto prywatyzacją bezpośrednią – 1850 jednostek (tj. 36,7%). Likwidacji z przyczyn ekonomicznych, na mocy *Ustawy o przedsiębiorstwach państwowych*, poddano 1694 jednostki (tj. 33,6%). Natomiast w spółki Skarbu Państwa przekształcono (skomercjalizowano) 1493 jednostki (tj. 29,6%), z czego sprywatyzowano kapitałowo 277 (tj. 5,5% wszystkich przekształconych przedsiębiorstw) (por. *Prywatyzacja... 2001*).

Z oceny dotychczasowych skutków prywatyzacji wynika, że proces ten spowodował zasadniczą przebudowę struktury własnościowej gospodarki. Znaczenie sektora publicznego jest mimo to nadal duże, o czym świadczy m.in.: dysponowanie przez ten sektor 51% krajowego majątku trwałego, 25% udział w wytwarzaniu produktu krajowego brutto oraz zatrudnianie 26% ogółu pracujących w gospodarce narodowej (por. *Rocznik... 2001*). Oznacza to, że w okresie kilku najbliższych lat problemy prywatyzacji nadal będą pełniły istotną rolę w polityce gospodarczej, zwłaszcza w odniesieniu do dużych przedsiębiorstw infrastrukturalnych oraz całego zaplecza badawczo-rozwojowego.

Komercjalizacja i prywatyzacja pośrednia JBR

Zgodnie z *Ustawą o JBR*, jednostki badawczo-rozwojowe mogą podlegać komercjalizacji i prywatyzacji przy zastosowaniu przepisów dotyczących przedsiębiorstw państwowych (art.10), z zastrzeżeniem niektórych niżej omówionych odrębności (ust.3, 3a, 4, art.10a i 10b). Najistotniejsze odrębności polegają na tym, że:

- komercjalizacja jednostki może nastąpić na wniosek jej dyrektora po zasięgnięciu opinii rady naukowej lub na wniosek organu nadzorującego tę jednostkę po zasięgnięciu opinii rady naukowej i w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw nauki (art.10 ust.3);
- komercjalizowana lub prywatyzowana jednostka może się ubiegać o status JBR na podstawie złożonego przez siebie wniosku;
- spółka zachowuje status JBR do czasu rozpatrzenia wniosku, o ile został on złożony w terminie 60 dni od dnia przekształcenia (art. 74);
- w spółkach powstałych w wyniku komercjalizacji JBR oraz w spółkach realizujących ustawowe cele JBR, w których Skarb Państwa objął akcje w wyniku prywatyzacji bezpośredniej JBR, działa rada naukowa (art. 10a i 10b).

Komercjalizacja, w powszechnym tego słowa znaczeniu, oznacza oparcie czegoś na zasadach handlowych, czyli urynkowanie działalności. *Ustawa prywatyzacyjna* nadała temu słowu inne znaczenie – celowe, a mianowicie oznacza ono przekształcenie przedsiębiorstwa państwowego w spółkę, która do momentu jej prywatyzacji pozostaje najczęściej spółką z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa⁴. Komercjalizacja oznacza więc tylko zmianę formy prawnej jednostki badawczo-rozwojowej na spółkę prawa handlowego.

⁴ Z wyjątkiem przypadków komercjalizacji z konwersją wierzytelności, podczas której przedsiębiorstwo przekształcane jest w spółkę z o.o. z udziałem Skarbu Państwa i wierzycieli przedsiębiorstwa. Dział III *Ustawy prywatyzacyjnej*, regulujący formę komercjalizacji z konwersją wierzytelności, przestanie obowiązywać z dniem uzyskania przez Polskę członkostwa w Unii Europejskiej.

Schemat komercjalizacji JBR przedstawia rysunek 2.

Komercjalizacji nie podlegają jednostki badawczo-rozwojowe: postawione w stan likwidacji, będące w trakcie dzielenia lub łączenia, objęte bankowym postępowaniem ugodowym. Ponadto nie podlegają komercjalizacji JBR objęte (lub proponowane do objęcia) prywatyzacją bezpośrednią na podstawie wydanego zarządzenia lub złożonego wniosku. W praktyce komercjalizacja dotyczy dużych jednostek.

Organem dokonującym komercjalizacji JBR jest minister właściwy do spraw Skarbu Państwa; w przypadku komercjalizacji w celu innym niż prywatyzacja – wymagana jest zgoda Rady Ministrów. Podstawą wszczęcia działań komercjalizacyjnych JBR przez ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa jest wniosek organu nadzorującego JBR działającego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw nauki, złożony po zasięgnięciu opinii rady naukowej jednostki lub wniosek dyrektora JBR złożony po zasięgnięciu opinii rady naukowej jednostki.

Rysunek 2
Komercjalizacja jednostki badawczo-rozwojowej



Suma kapitałów własnych spółki = Fundusz JBR

Dokumentem szczególnie istotnym dla podjęcia komercjalizacji jest *Kwestionariusz przedsiębiorstwa państwowego przeznaczonego do komercjalizacji*. Wzór tego dokumentu określa *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 stycznia 2001 roku* (Dz.U. 2001, nr 12, poz. 98). Należy zauważyć, że wzór ten, wraz z wymaganym kompletem innych powiązanych dokumentów, nie w pełni odpowiada specyfice jednostek badawczo-rozwojowych, w których np. brakuje takich organów jak rada pracownicza. Kwestionariusz jest dostarczany ministrowi właściwemu do spraw Skarbu Państwa wraz z wnioskiem o komercjalizację JBR.

Najważniejszym dokumentem w procedurze komercjalizacji jest **akt komercjalizacji JBR**, sporządzany przez ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa. Zastępuje on czynności związane z powstaniem spółki z o.o. lub spółki akcyjnej określone w przepisach *Kodeksu spółek handlowych*. Akt komercjalizacji zawiera: statut spółki akcyjnej lub umowę spółki z o.o., wysokość kapitału zakładowego spółki, imiona i nazwiska członków władz pierwszej kadencji.

Konsekwencje przekształcenia jednostki badawczo-rozwojowej w spółkę Skarbu Państwa, są następujące:

- Do pracowników skomercjalizowanej JBR stosuje się art. 231 *Kodeksu pracy*, co oznacza, że pracownicy zatrudnieni na podstawie umowy o pracę stają się z mocy prawa pracownikami spółki.
- Dyrektor komercjalizowanej JBR zostaje powołany na stanowisko prezesa pierwszego zarządu powstałej spółki.
- W spółkach powstałych w wyniku komercjalizacji JBR działa rada naukowa; kompetencje rady naukowej działającej w spółce powstałej w wyniku komercjalizacji JBR są ograniczone w stosunku do zakresu istniejącego w nieskomercjalizowanej JBR. Spółki z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa (lub z dominującym udziałem Skarbu Państwa) cechują następujące specyficzne zasady funkcjonowania:
 - Pierwsza rada nadzorcza powinna liczyć 5 osób, w tym 2 przedstawiciele pracowników. Pozostali członkowie rady nadzorczej są powoływani przez walne zgromadzenie spośród osób wskazanych przez ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa oraz organ nadzorujący JBR.
 - W spółkach z o.o. można nie powoływać rady nadzorczej; prawo kontroli wykonuje wówczas wspólnik, czyli minister właściwy do spraw Skarbu Państwa lub osoba przez niego upoważniona.
 - W spółkach z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa pracownicy wybierają 40% składu następných rad nadzorczych. Prawo to, ze zmianą dotyczącą liczby wybranych osób, przysługuje również po zbyciu ponad 50% akcji Skarbu Państwa.
 - W spółkach z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa, a także po zbyciu przez Skarb Państwa ponad połowy udziałów (akcji), pracownicy wybierają jednego członka zarządu, o ile średnioroczne zatrudnienie w spółce przekracza 500 pracowników.
 - Spółka może być jedynym założycielem spółki z o.o. lub spółki akcyjnej, co jest szczególnie istotne z punktu widzenia procesów restrukturyzacji i ewentualnego tworzenia zgrupowania wielopodmiotowego.
 - Działania spółki dotyczące zawiązania innej spółki, objęcia albo nabycia (względnie zbycia) akcji innej spółki, wymagają zgody walnego zgromadzenia.
 - Pracownicy, którzy nabyli akcje Skarbu Państwa mogą wykonywać prawo głosu na walnym zgromadzeniu przez swojego przedstawiciela.

Prywatyzacja pośrednia stanowi drugi etap przekształceń własnościowych, następujący po etapie komercjalizacji. Polega ona na nieodpłatnym i odpłatnym zbywaniu należących do Skarbu Państwa akcji lub udziałów spółek powstałych w wyniku komercjalizacji. Akcje te są zbywane przez ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa.

Forma nieodpłatnego zbycia akcji Skarbu Państwa polega na nabyciu do 15% akcji należących do Skarbu Państwa przez pracowników JBR oraz związanych z tą jednostką emerytów i rencistów, według stanu sprzed zbycia pierwszych akcji na zasadach ogólnych.

Tryb odpłatnego zbywania akcji Skarbu Państwa obejmuje dokonywanie sprzedaży, w drodze (alternatywnie): oferty ogłoszonej publicznie, przetargu publicznego, rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia, przyjęcia oferty złożonej przez podmiot ogłaszający wezwanie do zapisywania się na sprzedaż akcji niedopuszczonych do publicznego obrotu lub na sprzedaż akcji w obrocie wtórnym (według art. 151 *Ustawy z dnia 21 sierpnia 1997 roku – Prawo o publicznym obrocie papierami wartościowymi*).

Warunkiem przystąpienia do zbycia akcji jest dokonanie **analizy stanu spółki**. Szczegółowy zakres analizy reguluje rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1997 roku (Dz.U. 1997, nr 64, poz. 408), zmienione następnie *Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 17 września 1999 roku* (Dz.U. 1997, nr 77, poz. 866). Zakres ten obejmuje:

- ustalenie sytuacji prawnej majątku;
- ustalenie stanu i perspektyw rozwoju, w wyniku analizy ekonomiczno-finansowej, marketingowej, techniczno-technologicznej, systemu organizacji i zarządzania;
- ocenę realizacji obowiązków wynikających z wymogów ochrony środowiska i ochrony dóbr kultury;
- oszacowanie wartości spółki przy pomocy co najmniej dwóch metod wyceny.

Przepisy rozporządzenia regulują opracowanie analiz dla potrzeb prywatyzacji pośredniej i bezpośredniej. Analizę sporządza firma konsultingowa wyłoniona w drodze przetargu, ogłoszonego w prasie przez ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa.

Artykuł 35 *Ustawy prywatyzacyjnej* dopuszcza możliwość **zbywania akcji z zapłatą ratalną**, w trybie przetargu publicznego lub rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia. Warunki zbycia akcji obejmują wówczas: wpłacenie pierwszej raty w wysokości co najmniej 20% ceny za akcje, zabezpieczenie kwoty pozostałej do zapłaty po uiszczeniu pierwszej raty, spłacenie przez okres co najwyżej 5 lat pozostałej kwoty, przy zastosowaniu jej oprocentowania w wysokości nie niższej niż ogłaszany przez GUS wskaźnik wzrostu cen dóbr konsumpcyjnych,

Forma ratalnego zbycia akcji Skarbu Państwa jest szczególnie przydatna dla spółek z udziałem pracowników i osób prawnych.

Prywatyzacja bezpośrednia

Prywatyzacja bezpośrednia⁵ oznacza rozporządzanie przez organy działające w imieniu Skarbu Państwa całym majątkiem jednostki badawczo-rozwojowej, poprzez: sprzedaż jednostki, wniesienia jednostki do spółki, oddanie jednostki do odpłatnego korzystania. W konsekwencji tych działań następuje zmiana własności oraz zmiana formy prawno-organizacyjnej jednostki. Schemat prywatyzacji bezpośredniej przedstawia rysunek 3.

Obiektem prywatyzacji bezpośredniej jest jednostka badawczo-rozwojowa jako zorganizowany zespół składników materialnych i niematerialnych, przeznaczonych do realizacji określonych zadań gospodarczych (art. 55¹ *Kodeksu cywilnego*). Prywatyzacja bezpośrednia dotyczy jednostek małych i średnich, tzn. takich, które spełniają łącznie następujące kryteria: zatrudnienie: maksimum 500 pracowników, wartość rocznej sprzedaży: maksimum 6 mln euro, wysokość funduszu jednostki badawczo-rozwojowej: maksimum 2 mln euro. Prywatyzacja bezpośrednia większych jednostek wymaga zgody Rady Ministrów.

Podstawą podjęcia działań prywatyzacyjnych przez organ nadzorujący, może być: własna inicjatywa organu nadzorującego, wniosek dyrektora JBR złożony po zasięgnięciu opinii rady naukowej, oferta w sprawie zawiązania spółki, do której zostanie wniesiona jednostka badawczo-rozwojowa oraz oferta zawarcia umowy o oddanie JBR do odpłatnego korzystania.

⁵ Nazwa „prywatyzacja bezpośrednia” zastąpiła poprzednie pojęcie „prywatyzacji w drodze likwidacji przedsiębiorstwa państwowego”, stosowane w pierwotnej *Ustawie z dnia 13 lipca 1990 roku o prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych*.

Ogólna procedura prywatyzacji bezpośredniej obejmuje:

1. Dokonanie analizy stanu jednostki, której szczegółowy zakres reguluje wspomniane już *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1997 roku* (Dz.U. 1997, nr 64, poz. 408), zmienione *Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 17 września 1999 roku* (Dz.U. 1997, nr 77, poz. 866).
2. Wydanie przez organ nadzorujący (za zgodą ministra właściwego do spraw Skarbu Państwa) zarządzenia o prywatyzacji bezpośredniej, określającego: sposób prywatyzacji bezpośredniej, osobę pełnomocnika do spraw prywatyzacji, inne niezbędne dane, np. organizacyjno-porządkowe. Załącznikiem do zarządzenia jest analiza stanu prywatyzowanej jednostki.
3. Powołanie pełnomocnika organu nadzorującego do spraw prywatyzacji, wykonującego funkcje organów oraz podejmującego czynności prywatyzacyjne związane z zadysonowaniem mieniem JBR, w tym ewentualne podpisanie stosownych umów.
4. Dokonanie prywatyzacji bezpośredniej jednostki badawczo-rozwojowej.

Prywatyzacja bezpośrednia w drodze sprzedaży JBR następuje w trybie przetargu publicznego lub rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia.

Momentem prywatyzacji jest podpisanie określonej umowy przez pełnomocnika ds. prywatyzacji lub przez organ nadzorujący (w zależności od zakresu upoważnienia) oraz wykreślenie jednostki z Krajowego Rejestru Sądowego. W procedurze sprzedaży jednostki badawczo-rozwojowej, można wyróżnić następujące szczególne elementy:

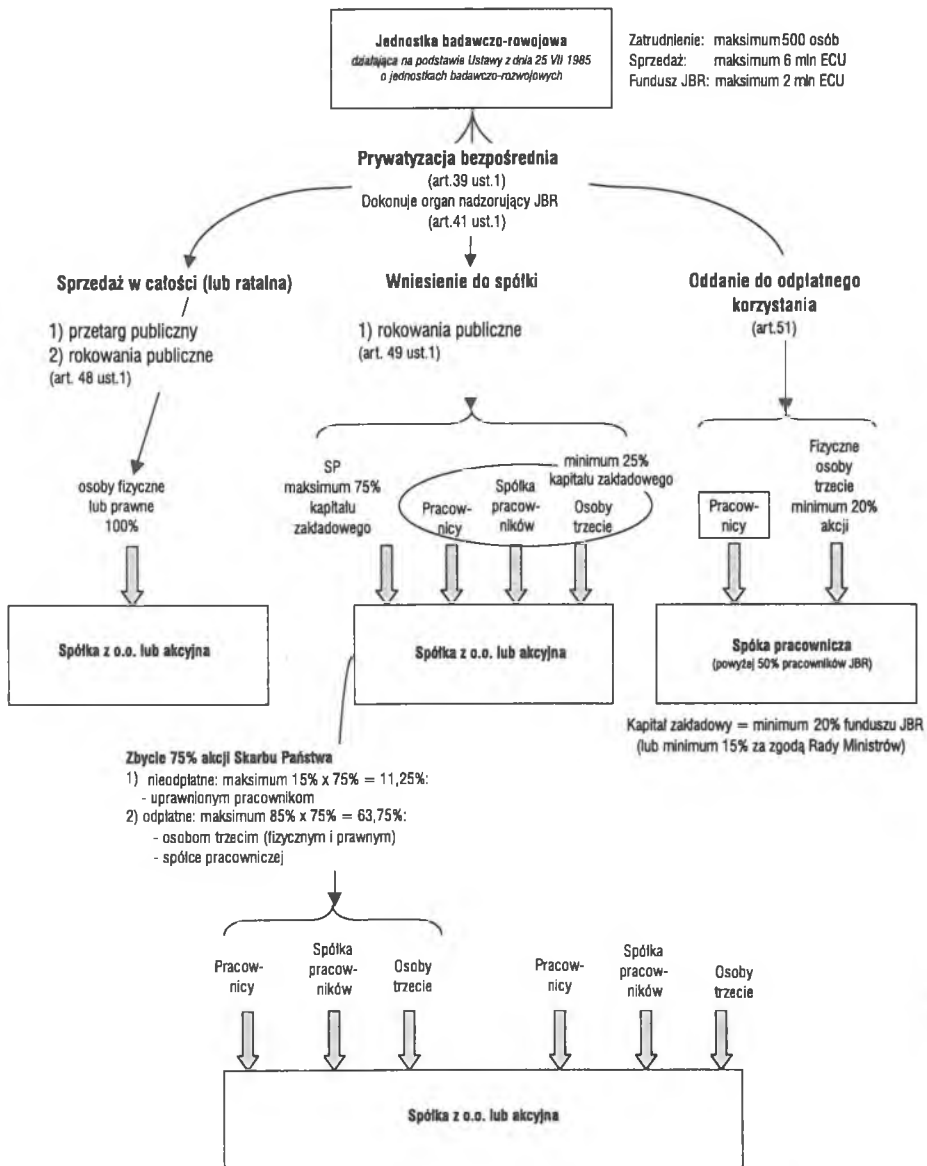
- 1) kupujący ma obowiązek przekazać na zakładowy fundusz świadczeń socjalnych określoną kwotę, wynoszącą do 15% ceny jednostki, o którą pomniejsza się cenę sprzedaży;
- 2) w razie sprzedaży w trybie rokowań, w umowie uwzględnia się zobowiązania kupującego w zakresie inwestycji, ochrony środowiska i dóbr kultury, a ponadto zobowiązania socjalne uzgodnione z przedstawicielami załogi, które stanowią integralną część umowy;
- 3) istnieje możliwość zapłaty należności w ratach, pod warunkiem, że: okres spłaty uzgodnionej kwoty nie będzie dłuższy niż 5 lat, pierwsza rata wyniesie co najmniej 20% ceny sprzedaży, po spłaceniu pierwszej raty zostanie zabezpieczona pozostała część kwoty.

Prywatyzacja bezpośrednia w drodze wniesienia jednostki badawczo-rozwojowej do spółki następuje w trybie rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia. **Zwykła procedura prywatyzacyjna** obejmuje następujące elementy:

- 1) akcjonariusze inni niż Skarb Państwa wnoszą wkłady pokrywające co najmniej jedną czwartą kapitału zakładowego spółki;
- 2) akcje należące do Skarbu Państwa zbywa minister właściwy do spraw Skarbu Państwa w trybie publicznym ustalonym dla prywatyzacji pośredniej; przepis o trybie publicznym nie obowiązuje, jeżeli w statucie spółki, do której wnoszone jest mienie jednostki badawczo-rozwojowej, dotychczasowym akcjonariuszom zostanie przyznane prawo pierwszeństwa nabycia akcji;
- 3) uprawnionym pracownikom przysługuje prawo do nieodpłatnego nabycia do 15% akcji (udziałów) należących do Skarbu Państwa, w sposób określony dla prywatyzacji pośredniej.

Rysunek 3

Prywatyzacja bezpośrednia jednostki badawczo-rozwojowej



Procedura szczególna polega na wniesieniu jednostki badawczo-rozwojowej do spółki z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa i osób, które w dniu wydania zarządzenia o prywatyzacji bezpośredniej były pracownikami JBR, przy czym:

- Osoby te muszą wnieść wkłady na pokrycie co najmniej 10% kapitału zakładowego spółki.
- Osobom tym przysługuje do 15% akcji Skarbu Państwa nieodpłatnie.

- Skarb Państwa będzie corocznie oferował wymienionym akcjonariuszom prywatnym (na podstawie stosownego zapisu w statucie spółki) odpowiednią liczbę swoich pozostałych akcji tak, aby po 5 latach od dnia wpisania spółki do rejestru ich łączny udział w spółce wyniósł 51%.
- Oferowane akcje, nie nabyte przez pracowników spółki, podlegają zbyciu w trybie ustawowym przyjętym dla prywatyzacji pośredniej.

Prywatyzacja bezpośrednia w drodze oddania jednostki badawczo-rozwojowej do odpłatnego korzystania przez spółkę wymaga łącznego spełnienia następujących warunków:

- Do spółki przystąpi ponad 50% ogólnej liczby pracowników JBR.
- Akcjonariuszami spółki będą wyłącznie osoby fizyczne (chyba, że minister właściwy do spraw Skarbu Państwa zezwoli na udział w spółce osobom prawnym).
- Co najmniej 20% akcji spółki obejmą osoby spoza JBR.
- Kapitał akcyjny spółki opłacony przez akcjonariuszy wyniesie nie mniej niż 20% funduszu jednostki badawczo-rozwojowej przed prywatyzacją.

Tryb prywatyzacji bezpośredniej poprzez oddanie jednostki badawczo-rozwojowej do odpłatnego korzystania spółce, przedstawia rysunek 4.

Na oddanie JBR do odpłatnego korzystania zawierana jest umowa (na okres co najwyżej 10 lat) pomiędzy organem nadzorującym reprezentującym Skarb Państwa, a spółką przejmującą. Po zawarciu umowy rolę organu reprezentującego Skarb Państwa uzyskuje minister właściwy do spraw Skarbu Państwa, któremu organ nadzorujący przekazuje pełną dokumentację prywatyzacyjną JBR. Umowa może przewidywać różne formy korzystania z JBR, w tym:

- przeniesienie na spółkę prawa własności JBR po upływie okresu użytkowania jego mienia (leasing);
- prawo nabycia JBR za cenę ustaloną po upływie okresu użytkowania jego mienia.

W zależności od formy korzystania ustala się odmienne zasady spłaty należności za użytkowanie (raty kapitałowe od wartości JBR oraz opłaty dodatkowe lub tylko opłaty dodatkowe). Innymi dopuszczalnymi warunkami umów są następujące opcje:

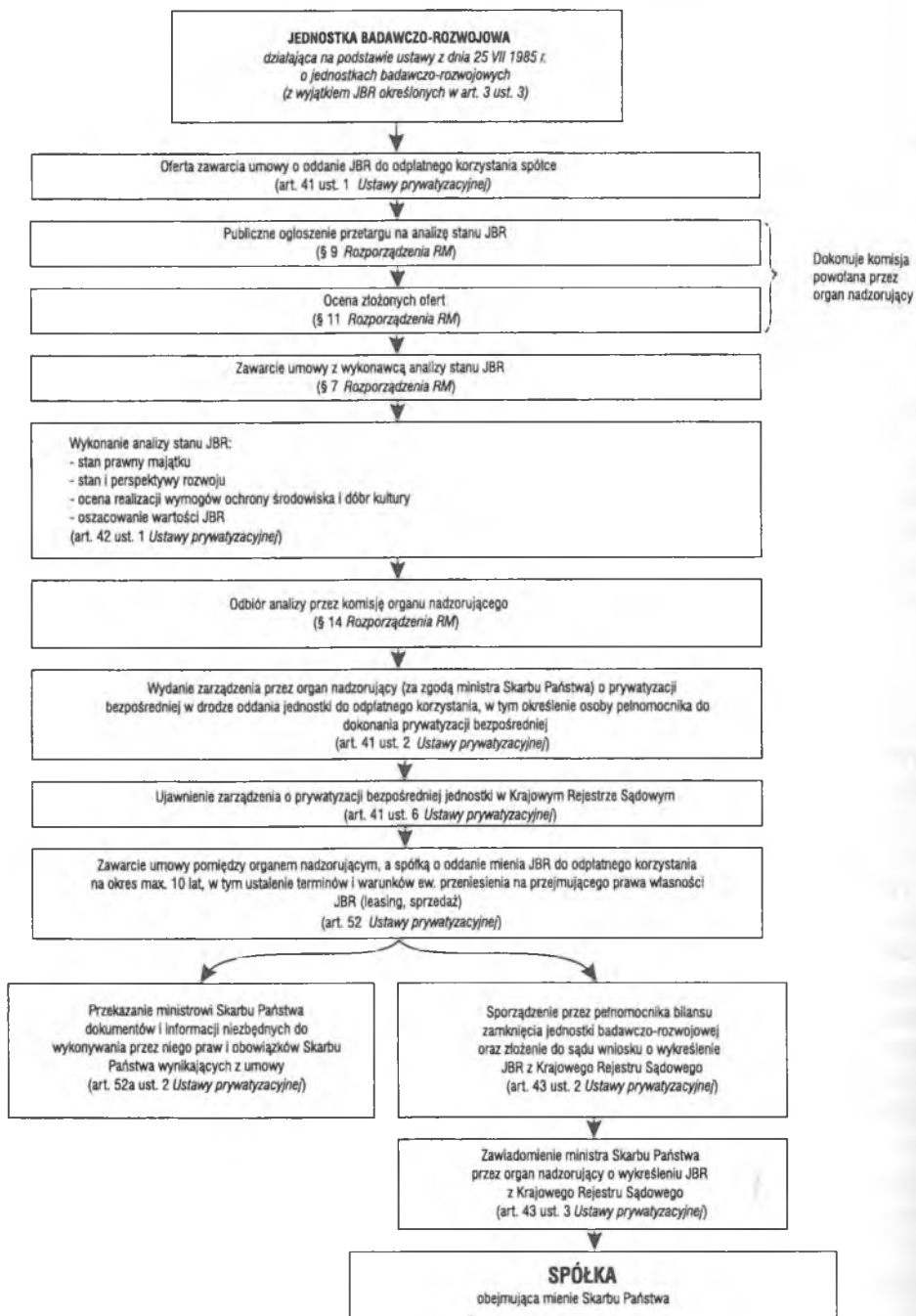
Po upływie dwóch lat od zawarcia umowy, akcje spółki w podwyższonym kapitale mogą objąć osoby prawne.

Wcześniejsze przeniesienie własności JBR na spółkę może nastąpić po spłaceniu przez nią co najmniej jednej trzeciej należności wobec Skarbu Państwa.

Skarb Państwa (reprezentowany przez właściwego ministra) może rozwiązać umowę w razie nienależytego jej wykonywania przez spółkę. Wówczas JBR jest sprzedawana lub wnoszona do innej spółki w trybie ustawowym, a dotychczasowe nakłady poniesione przez spółkę przepadają (nie podlegają zwrotowi). Szczegółowe zasady ustalania należności za korzystanie z JBR zostały uregulowane *Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 16 października 1997 roku* (Dz.U. 1997, nr 130, poz. 855).

Rysunek 4

Procedura prywatyzacji bezpośredniej poprzez oddanie jednostki badawczo-rozwojowej do odpłatnego korzystania spółce



Prywatyzacja majątku po likwidacji JBR

Według aktualnego stanu prawnego prywatyzacja JBR może być dokonana także przy wykorzystaniu ścieżki likwidacji, na podstawie art. 13 ust. 3 *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych*. Przepis ten stanowi, że w przypadku likwidacji majątek jednostki, po zaspokojeniu wierzytelności, staje się własnością Skarbu Państwa, a o przeznaczeniu majątku decyduje organ sprawujący nadzór nad jednostką, po uzgodnieniu z ministrem właściwym do spraw Skarbu Państwa. Niezaspokojone zobowiązania likwidowanej JBR obciążają Skarb Państwa. Celem likwidacji byłoby w tym przypadku sprywatyzowanie majątku likwidowanej jednostki, przy zastosowaniu jednego z wariantów rozporządzania majątkiem, przyjętych dla prywatyzacji bezpośredniej w art. 39 ust.1 *Ustawy prywatyzacyjnej*.

Prywatyzacja majątku likwidowanej JBR umożliwia jego racjonalne wykorzystanie oraz pozwala na zatrudnienie części personelu jednostki. Prywatyzacja ta (zwłaszcza dużych jednostek) jest jednak trudna do realizacji głównie z tego powodu, że potencjał JBR nie jest nastawiony na działalność gospodarczą w szerszej skali. Dlatego zakup JBR przez osoby trzecie z warunkiem zachowania tego potencjału, w tym szczególnie kadrowego, jest mało prawdopodobny. Natomiast oddanie majątku do odpłatnego korzystania spółce wymagałoby często onowocześnień i rozbudowy potencjału technicznego, przy równoczesnej konieczności osiągnięcia znacznego dochodu, co z punktu widzenia ekonomicznego jest dość ryzykowne.

Należy również zauważyć, że prywatny „spadkobierca” majątku zlikwidowanej JBR utraciłby dotychczasowe udogodnienia i przywileje ogólnie przysługujące tym jednostkom. Ponowne uzyskanie określonych udogodnień dla nowego podmiotu jest uzależnione od decyzji ministra właściwego do spraw nauki, uzgodnionej z ministrem właściwym do spraw finansów publicznych oraz z ministrem właściwym ze względu na rodzaj działalności prowadzonej przez ten podmiot. Wynika to z przepisu art.74 ust. 3 *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych*, umożliwiającego nadawanie i pozbawianie określonej jednostki organizacyjnej statusu JBR.

Ponadto, zgodnie z § 4 ust. 1 *Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 24 lipca 2001 roku* (Dz.U. 2001, nr 85, poz. 927), okres posiadania nadanego w tym trybie statusu jednostki badawczo-rozwojowej jest ograniczony do 3 lat.

Cechy pozytywne i negatywne poszczególnych form prywatyzacji JBR

Przepisy nowelizujące *Ustawę o jednostkach badawczo-rozwojowych*, które weszły w życie z dniem 28 lutego 2001 r., stworzyły podstawy dla dokonywania wszechstronnej restrukturyzacji sektora badawczo-rozwojowego w Polsce, zdominowanego obecnie przez państwowe jednostki organizacyjne. Zastosowanie przepisów ustawy pozwala na odejście od tej monolitycznej formuły na rzecz pluralizmu własnościowych i organizacyjnych form prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych. Szczególnie ważną zmianą jest wprowadzenie komercjalizacji i prywatyzacji jednostek. Przyjęte rozwiązania opierają się na przepisach „bazowej” *ustawy prywatyzacyjnej* (bezpośrednio odnoszącej się do przedsiębiorstw państwowych), poza kilkoma przypadkami odmiennych uregulowań, wynikających ze specyfiki działalności naukowej i rozwojowej.

Istotne znaczenie dla procesu prywatyzacji JBR ma przepis pozwalający zachować status JBR przez wszystkie przekształcane jednostki prowadzące badania i prace rozwojowe (wraz

z wynikającymi stąd zwolnieniami od podatków, opłat i ceł), do czasu rozpatrzenia złożonego w terminie 60 dni wniosku o nadanie tego statusu. Należy zaznaczyć, że w odniesieniu do sprywatyzowanej JBR przestają obowiązywać rygory *Ustawy o finansach publicznych*, dotyczące m.in.: jednolitego planu kont (art. 14), sporządzania sprawozdań budżetowych (art. 15), zasad gospodarki finansowej (rozdz. 4) oraz kontroli finansowej i audytu wewnętrznego (rozdz. 5).

Duże jednostki, ważne z punktu widzenia wpływów z ich sprzedaży do budżetu państwa oraz istotne dla rozwoju rynku kapitałowego, mogą być poddawane komercjalizacji i prywatyzacji pośredniej. Jako korzystne cechy tego typu przekształceń, wynikające z ustalonych procedur i stosowanej polityki prywatyzacji, należy wskazać:

- wprowadzenie długookresowej strategii rozwoju jednostki w warunkach pozyskania inwestora strategicznego;
- możliwość wynegocjowania z inwestorem strategicznym pakietu inwestycyjnego i socjalnego, zapewniającego modernizację i rozwój potencjału, unowocześnienie zarządzania, poprawę bezpieczeństwa pracy oraz zwiększenie wartości firmy (art. 33 ust. 2 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- możliwość wykorzystania okresu komercjalizacji do przeprowadzenia niezbędnej restrukturyzacji techniczno-organizacyjnej i finansowej, przygotowującej przedsiębiorstwo do prywatyzacji;
- uzyskanie przez pracowników prawa do nieodpłatnego nabycia części akcji należących do Skarbu Państwa, co wpływa na łagodzenie ewentualnych konfliktów społecznych (art. 36 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- zachowanie ciągłości personalnej zarządzania w pierwszym okresie funkcjonowania, w wyniku powołania dyrektora JBR na prezesa pierwszego zarządu spółki (art. 6 ust. 2 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- tworzenie warunków współpracy załogi z władzami spółki poprzez udział przedstawicieli pracowników w radach nadzorczych (art. 11 ust. 1 i art. 14 ust. 1 *Ustawy prywatyzacyjnej*) oraz wybieranie przez pracowników 1 członka zarządu w spółkach zatrudniających powyżej 500 osób (art. 16 ust. 1 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- utrzymanie działalności rad naukowych po komercjalizacji, w jednostkach prowadzących badania i prace rozwojowe (art. 10a *Ustawy o jednostkach badawczo-rozwojowych*).

Biorąc pod uwagę różne sposoby zbywania akcji (w trybie oferty publicznej, przetargu publicznego i rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia) najbardziej efektywny w przypadku JBR powinien być tryb rokowań, który umożliwi optymalizowanie interesów spółki i jej pracowników, poprzez selektywny wybór inwestora strategicznego, wynegocjowanie odpowiedniej ceny i warunków płatności oraz pakietów inwestycyjnych, socjalnych i proekologicznych.

W prywatyzacji pośredniej JBR w trybie rokowań lub przetargu publicznego z udziałem pracowników oraz innych krajowych osób fizycznych i prawnych, szczególnie korzystne warunki stwarza art. 35 *Ustawy prywatyzacyjnej*, umożliwiający dokonywanie ratalnej zapłaty za akcje w okresie nie dłuższym niż 5 lat (po wpłaceniu 20% ceny).

Jako mankamenty prywatyzacji pośredniej JBR, można uznać:

- długotrwały okres dokonywania przekształceń, w warunkach częstego niedoboru w JBR środków finansowych;
- prawdopodobieństwo wystąpienia znikomego popytu na nabycie akcji jednostek, osiągających z reguły minimalny zysk;

- silny wpływ administracji rządowej na przygotowanie procesu przekształceń i na zarządzanie spółką Skarbu Państwa;
- utrzymywanie się dominacji przedstawicieli administracji rządowej we władzach spółki, w warunkach jej częściowej prywatyzacji;
- konieczność stosowania pracochłonnych i kosztownych procedur, począwszy od opracowania kwestionariusza dla celów komercjalizacji, aż do analiz, przygotowania i realizacji publicznego zbycia akcji (co wymaga doradztwa prywatyzacyjnego);
- zasilanie budżetu państwa przychodami ze sprzedaży akcji Skarbu Państwa, niezbędnymi na restrukturyzację i modernizację JBR.

W porównaniu do prywatyzacji pośredniej procedury prywatyzacji bezpośredniej cechują podobieństwa i odmienności zarówno korzystniejsze, jak i bardziej niekorzystne (w zależności od specyfiki poszczególnych ścieżek prywatyzacji).

Jako korzystne cechy prywatyzacji bezpośredniej, można wskazać:

- szybsze osiąganie pełnej prywatyzacji, bez okresu władania spółką przez administrację rządową i przy węższym zakresie wymaganych prac przygotowawczych (w warunkach sprzedaży bezpośredniej lub wniesienia jednostki do spółki prywatnej);
- możliwość szybszego zrestrukturyzowania potencjału badawczego i technicznego przekształconej JBR;
- łatwiejsze pozyskanie krajowego i zagranicznego kapitału aktywnych inwestorów, z reguły bardziej zainteresowanych formą bezpośredniej sprzedaży jednostki lub wniesienia jej do spółki, niż prywatyzacją pośrednią;
- możliwość wynegocjowania, w warunkach bezpośredniej sprzedaży jednostki w trybie rokowań podjętych na podstawie publicznego zaproszenia, pakietu zobowiązań umownych kupującego, podobnie jak w przypadku zbycia akcji w trybie prywatyzacji pośredniej (art. 48 ust. 2 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- korzystanie przez pracowników sprzedanej JBR z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych, powiększonego przez kupującego o kwotę wynoszącą do 15% ceny jednostki (art. 48 ust. 3 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- możliwość dokonywania ratalnej zapłaty należności za sprzedaną JBR oraz za akcje Skarbu Państwa zbywane w spółce, do której wniesiono jednostkę, podobnie jak w przypadkach zbycia akcji w prywatyzacji pośredniej (art. 48 ust. 5 i 6 oraz art. 49 ust. 3 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- przeznaczenie dla pracowników do 15% akcji obejmowanych przez Skarb Państwa, w razie wnoszenia JBR do spółki z udziałem Skarbu Państwa i innych akcjonariuszy (art. 49 ust. 4 *Ustawy prywatyzacyjnej*);
- możliwość oddania jednostki do odpłatnego korzystania, na preferencyjnych warunkach, spółce utworzonej przez pracowników JBR z udziałem innych krajowych osób fizycznych (art. 51 i 52 *Ustawy prywatyzacyjnej*).

Z punktu widzenia pracowników JBR szczególnie dogodne są warunki wniesienia jednostki do spółki z wyłącznym udziałem Skarbu Państwa i pracowników JBR. Wynika to z wymagania stosunkowo niskiego wkładu pracowników, pokrywającego 10% kapitału akcyjnego spółki oraz z możliwości corocznego wykupywania przez nich względnie niewielkich pakietów akcji Skarbu Państwa tak, aby po 5 latach objąć 51% (art. 50 *Ustawy prywatyzacyjnej*).

Przydatną dla JBR formą przekształceń może być również, najpopularniejsza dotychczas, ścieżka prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych polegająca na oddaniu jednost-

ki do odpłatnego korzystania spółce z udziałem pracowników i innych krajowych osób fizycznych, z opcją przeniesienia prawa własności na tę spółkę po upływie okresu trwania umowy leasingowej⁶. Metoda ta pozwala na decydowanie o przyszłości jednostki przez jej załogę i kierownictwo oraz stwarza preferencyjne warunki nabycia majątku, polegające na: niskiej wartości kapitału akcyjnego spółki (wynoszącej minimum 20% funduszu jednostki), 10-letnim okresie spłaty należności oraz stosowaniu obniżonego oprocentowania niespłaconego majątku⁷. Ponadto umożliwia ona wcześniejsze przeniesienie własności na spółkę, po spłaceniu określonej w ustawie części należności.

Jako potencjalne, niekorzystne skutki prywatyzacji bezpośredniej JBR, można wymienić:

- niepewność co do przyszłej ekspansji rynkowej działalności gospodarczej, realizowanej po prywatyzacji;
- problemy z finansowaniem działalności, zwłaszcza z przeznaczaniem środków na inwestycje (w razie braku inwestora strategicznego);
- trudności w sprostaniu płatnościom ratalnym lub leasingowym (w razie osiągnięcia niezadowalających przychodów z działalności gospodarczej);
- trudności w zgromadzeniu przez pracowników (akcjonariuszy) odpowiednio dużego kapitału, dającego spółce pozycję wiarygodnego partnera w obrocie gospodarczym (w przypadku stosowania metody leasingowej);
- brak prawa własności leasingowanego majątku w okresie (lub w części okresu) dokonywania opłat, co utrudnia spółce uzyskiwanie kredytów.

Przedstawiona w artykule klasyfikacja przekształceń strukturalno-własnościowych wraz z oceną cech pozytywnych i negatywnych daje możliwość wyboru odpowiednich form własnościowych i organizacyjnych prowadzenia badań i prac rozwojowych. Zdaniem autora, w warunkach otwartej gospodarki rynkowej, o wyborze właściwej formy nie powinna decydować moda na określone rozwiązania, lecz merytoryczna przydatność tej formy dla podnoszenia jakości i użytkowej wartości wyników badań oraz efektywności ich realizacji.

Literatura

Dąbrowa-Szeffler 1999

Zmiany w strukturze sektorowej i instytucjonalnej sfery badawczo-rozwojowej w Polsce w okresie transformacji systemowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 13.

Korona M. 1995

Nauka i technika w 1995 roku., GUS, Warszawa.

Nauka... 2002

Nauka i technika w 2002 roku, GUS, Warszawa.

Owczarek J. 1999

Stan i perspektywy rozwoju jednostek badawczo-rozwojowych nadzorowanych przez Ministra Gospodarki, „Biuletyn Informacyjny Jednostek Badawczo-Rozwojowych”, nr 3–4.

Prywatyzacja... 2001

Prywatyzacja przedsiębiorstw państwowych w 2000 r., GUS, Warszawa.

⁶ Ścieżkę tę zastosowało blisko 60% prywatyzowanych bezpośrednio przedsiębiorstw państwowych (według danych Ministerstwa Skarbu Państwa).

⁷ Polowę aktualnej stopy oprocentowania kredytu lombardowego NBP, wynoszącej 8,75% (od dnia 28 listopada 2002 roku).

Przedsiębiorczość... 2000

Przedsiębiorczość – rozwój – praca. Strategia gospodarcza rządu, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w styczniu 2000 roku.

Rocznik... 2001

Rocznik statystyczny 2001, GUS, Warszawa.

Strategia... 2000

Strategia i kierunki działań Ministerstwa Gospodarki wobec nadzorowanych jednostek badawczo-rozwojowych do 2005 r., Ministerstwo Gospodarki, Warszawa, listopad.

Wiankowski S., Borzęcki J. 2002

Prywatyzacja i reorganizacja jednostek badawczo-rozwojowych, Warszawa.

Założenia... 1998

Założenia do prywatyzacji jednostek badawczo-rozwojowych, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

MISJA I STRATEGIA SZKOŁY WYŻSZEJ

Marijk C. van der **Wende**,
Don F. **Westerheijden**

Międzynarodowe aspekty zapewniania jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie

Przedmiotem artykułu jest analiza zależności między internacjonalizacją szkolnictwa wyższego a jakością kształcenia na podstawie tendencji, jakie występują w większości krajów europejskich. Autorzy zwracają uwagę na uwarunkowania procesu internacjonalizacji, wskazując na rolę ograniczonego finansowania budżetowego, konkurencji ofert na rynkach międzynarodowych oraz wsparcie instytucji publicznych na tych rynkach. Podstawową część artykułu stanowi omówienie programów i procedur zachowania jakości przy wchodzeniu na międzynarodowe rynki edukacyjne (na przykładzie wybranych krajów) oraz roli organizacji międzynarodowych i ich programów w tym procesie, w tym rolę *Deklaracji Bolońskiej*.

W ostatniej części artykułu omawiane są inicjatywy Unii Europejskiej i Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci XX wieku internacjonalizacja i zapewnianie jakości na stałe wpisały się w systemy szkolnictwa wyższego. Mimo równoległej ewolucji tych dwóch zjawisk rzeczywiste powiązania między nimi zaistniały dopiero niedawno. Przez długi czas w internacjonalizacji upatrywano element przyczyniający się do podnoszenia jakości szkolnictwa wyższego, co miało być jednym z jej głównych celów, jednak trudno było przedstawić na to dowody ze względu na brak odpowiednich miar jakości lub choćby sposobów zagwarantowania jakości samych działań o charakterze międzynarodowym. Równocześnie dzięki dążeniom do zapewniania jakości powstały struktury umożliwiające współ-

pracę międzynarodową i wymianę informacji¹, które jednak nie uwzględniały międzynarodowego wymiaru szkolnictwa wyższego w aspekcie jego szczególnych potrzeb czy zagadnień związanych z zapewnianiem jakości. Brak tego powiązania znalazł również odzwierciedlenie w niemal całkowitym braku zaangażowania osób i agencji zajmujących się internacjonalizacją w proces zapewniania jakości (por. van der Wende 1999).

Pewnym wyjaśnieniem tej sytuacji może być stosunkowo marginalny charakter procesu internacjonalizacji, który przez długi czas ograniczał się do kwestii mobilności określonego kręgu studentów i pracowników naukowych, a także fakt, że systemy i koncepcje związane z zapewnianiem jakości mają przede wszystkim zasięg krajowy. W ostatnich latach sytuacja ta uległa jednak bardzo radykalnej zmianie.

W niniejszym artykule chcielibyśmy pokazać, dlaczego i w jaki sposób stworzono takie międzynarodowe powiązania. Zamiast podejmowania próby analizy sytuacji i zmian zachodzących w poszczególnych krajach (co byłoby niemożliwe w ramach tego artykułu, zważywszy na przeobrażenia zachodzące w wielu istniejących systemach, których jest ponad czterdzieści) skupimy się na implikacjach szerszych zmian o charakterze międzynarodowym, które zachodzą w całej Europie.

Trendy w internacjonalizacji – ekspansja transgraniczna i rosnąca konkurencja

Internacjonalizacja to obecnie zjawisko rozpowszechnione i strategicznie istotne w szkolnictwie wyższym. Obejmuje ono szeroki zakres działań, takich jak np. internacjonalizacja programów nauczania, edukacja transgraniczna, tworzenie międzynarodowych konsorcjów uczelnianych czy zakrojony na dużą skalę eksport i import produktów oraz usług oferowanych przez szkolnictwo wyższe. Przyczyny tych zmian można upatrywać w następujących zjawiskach. Po pierwsze, przyczyną było rosnące zapotrzebowanie na kształcenie na poziomie uniwersyteckim w krajach o niezadowalającej infrastrukturze państwowego szkolnictwa wyższego, które postrzegane były jako potencjalne rynki przez instytucje edukacyjne o ugruntowanej pozycji. Malejące nakłady budżetowe (państwowe) na szkolnictwo wyższe skłoniły instytucje z różnych krajów do aktywnego badania tych rynków i odpowiadania na ich potrzeby. W niektórych przypadkach rządy zaprosiły zagraniczne instytucje do wejścia na rynek edukacyjny i tym samym poszerzenia oferty szkolnictwa wyższego (np. w Malezji; por. McBurnie, Ziguras 2001). Inne kraje (np. Norwegia) liczyły, że kształcenie za granicą uzupełni ograniczoną ofertę edukacyjną dostępną na miejscu. Po drugie, międzynarodowa podaż usług edukacyjnych jest stymulowana przez liberalizację rynków edukacyjnych, której sprzyja istnienie regionalnych umów handlowych czy spodziewane dalsze działania Światowej Organizacji Handlu (WTO) po nieudanym szczycie w Seattle w 1999 roku. Zapewnienie podaży ułatwiają osiągnięcia w dziedzinie informatyki i technologii komunikacyjnych. Zjawiska te doprowadziły do nasilenia się konkurencji międzynarodowej w szkolnictwie wyższym oraz wzmocnienia ekonomicznych podstaw internacjonalizacji (por. Kälvermark, van der Wende 1997; Haug 1999). Potencjał ekonomiczny omawianego rynku przyciągnął nowego typu dostawców usług edukacyj-

¹ Na przykład Międzynarodowa Sieć Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE).

nych na poziomie uniwersyteckim, działających na zasadach czysto komercyjnych, co z kolei prowadzi do dalszego nasilenia konkurencji. I wreszcie należy zauważyć, że międzynarodowa konkurencja nie koncentruje się jedynie na bezpośrednich korzyściach ekonomicznych (dochód z czesnego), ale także na szerszej rozumianych interesach związanych z kapitałem ludzkim, zwłaszcza w krajach, w których często przyjmuje się na studia obcokrajowców, aby zapewnić odpowiednią liczbę utalentowanych studentów i absolwentów w określonych dziedzinach (np. nauka i technika).

Zjawiska te doprowadziły do powstania nowej sytuacji, którą charakteryzuje znaczne natężenie działalności transgranicznej oraz mobilność w obrębie szkolnictwa wyższego. Znaczenie i zasięg tych zmian można zilustrować na przykładzie danych z trzech przodujących pod tym względem krajów: Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii. Kraje te (w wymienionej kolejności) są najpopularniejszymi na świecie miejscami zdobywania wykształcenia za granicą, a zarazem największymi na świecie dostarczycielami edukacji transnarodowej². Usługi edukacyjne i szkoleniowe są w pierwszej piątce głównych usług eksportowych w Stanach Zjednoczonych oraz zajmują piątą pozycję w eksporcie Australii ogółem. Do utrzymywania przez te kraje pozycji liderów przyczynia się niewątpliwie postawa prorynkowa oraz stosowanie prostego, handlowego podejścia. Fakt ten podkreśla zaangażowanie amerykańskiego Departamentu ds. Handlu (US Department of Commerce), Międzynarodowego Komitetu ds. Handlu w Stanach Zjednoczonych (US International Trade Committee), Narodowego Komitetu na rzecz Międzynarodowego Handlu w sferze Edukacji (National Committee for International Trade in Education) w Stanach Zjednoczonych, Komisji Przemysłowej (Industry Commission) w Australii czy Departamentu ds. Handlu i Przemysłu (Department of Trade and Industry) w Wielkiej Brytanii. W dokumentach opisujących założenia polityki wymienionych krajów pojawiają się bardzo jednoznaczne sformułowania w tej kwestii. „Internacjonalizację w Wielkiej Brytanii można podsumować ujmując ją jako mobilizację wykwalifikowanych zasobów ludzkich potrzebnych do podniesienia konkurencyjności Wielkiej Brytanii w handlu zagranicznym oraz do maksymalizacji wpływów z eksportu poprzez sprzedaż usług edukacyjnych płacącym za nie klientom” (Elliot 1998, s. 32). „Amerykańskie szkolnictwo wyższe i branża szkoleniowa mają ważny udział w staraniach o odpowiednią reprezentację swoich interesów, zarówno na potrzeby informacji krajowej, jak i międzynarodowych rozmów handlowych” (NCITE 2000). Nic więc dziwnego, że kraje te najaktywniej protestują przeciwko ograniczeniom w handlu i odgrywają główną rolę w debacie dotyczącej podejmowanych przez Światową Organizację Handlu prób mających na celu zniesienie istniejących barier w międzynarodowym obrocie usług edukacyjnych.

Główne problemy związane z opisywanymi tu zjawiskami to: uregulowania prawne, zapewnianie jakości oraz uznawanie stopni/tytułów (por. Dos Santos 2000; Campbell, van der Wende 2000). Problem związany z zapewnianiem jakości ilustruje np. fakt, że w 51% transnarodowych programów edukacyjnych oferowanych przez instytucje australijskie nie ma żadnego zewnętrznego organu odpowiedzialnego za jakość tych programów (oceniającego tę jakość) (por. Davis, Olson, Bohm 2000). Problem ten ujawniły również niektóre kontrole przeprowadzone przez Agencję ds. Zapewniania Jakości (Quality Assurance Agency – QAA) dotyczące współpracy brytyjskich instytucji edukacyjnych. Często można

² Edukacja transnarodowa (*transnational education*) – takie kształcenie na poziomie wyższym, w którym studenci uczą się w kraju macierzystym, innym niż kraj, w którym ma główną siedzibę instytucja wydająca dyplom.

usłyszeć krytyczne uwagi i skargi ze strony krajów importujących usługi edukacyjne na poziomie uniwersyteckim (np. Republika Południowej Afryki) odnośnie do problemów z jakością, co rodzi pytanie o odpowiedzialność za jakość szkolnictwa wyższego eksportowanego za granicę. Jednak zagrożenie jakości pojawia się również wówczas, gdy instytucje edukacyjne danego kraju przekraczają ograniczenia narzucone przez krajowe przepisy, nawiązując międzynarodową współpracę, jak np. w przypadku holenderskich *hogescholen*, które oferują studia magisterskie, mimo że w holenderskim systemie edukacyjnym nie mają statusu instytucji mogących przyznawać tytuł magistra, co kompensują zawierając umowy franchisingowe z instytucjami brytyjskimi. Oferowane przez nie programy nie mieszczą się w krajowym systemie zapewniania jakości, choć w ich ramach holenderscy studenci uzyskują dyplomy nadawane przez uznane instytucje krajowe.

Tempo i skala procesu internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym – przy równoczesnym funkcjonowaniu systemów zapewniania jakości i odpowiedzialności za tę jakość przede wszystkim na poziomie krajowym – prowadzą do poważnych napięć i stwarzają trudne wyzwania. Coraz większa część usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym umyka krajowym systemom zapewniania jakości lub pozostaje poza nimi, co rodzi pytania o odpowiedzialność za zapewnianie jakości i ochronę konsumenta.

Inicjatywy związane z zapewnianiem jakości – aspekt międzynarodowy

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiło się wiele inicjatyw mających na celu zapewnienie jakości w umiędzynarodowionym szkolnictwie wyższym. Na początku lat dziewięćdziesiątych trzy kraje będące liderami pod tym względem, tj. Stany Zjednoczone, Wielka Brytania i Australia, jako pierwsze opracowały *kodeksy dobrych praktyk* zawierające minimalne standardy wymagane w przypadku działań związanych z mobilnością studentów, rekrutacją studentów zagranicznych oraz transgraniczną ofertą programów i usług edukacyjnych. Inicjatorami tych wysiłków byli głównie przedstawiciele samych środowisk akademickich, tzn. National Association of International Educators w Stanach Zjednoczonych, Committee of Vice-Chancellors and Principals z Wielkiej Brytanii oraz Australian Vice-Chancellors' Committee. Pierwszym organem o zasięgu krajowym, który zajął się tą kwestią, była Rada ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Quality Council, poprzedniczka Quality Assurance Agency) w Wielkiej Brytanii, która opracowała pierwszą wersję *Kodeksu praktyk dotyczących międzynarodowej współpracy na rzecz świadczenia usług edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim (Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education)* (por. niżej).

Inne podejście rozwijano w latach 1993–1994 w Finlandii (por. Snellman 1995) i w Holandii (por. van der Wende 1995). W tych dwóch krajach opracowano instrumenty samooceny i oceny, które pozwoliły instytucjom edukacyjnym na rewizję i ocenę jakości stosowanych przez nie strategii internacjonalizacji, obejmując nie tylko kwestie mobilności, ale także internacjonalizację programów nauczania, wspólne (wzajemnie uznawane) stopnie naukowe, infrastrukturę instytucjonalną i usługi na rzecz internacjonalizacji itp. Instrumenty te pozwalają oceniać wysiłki danej instytucji i jej osiągnięcia związane z internacjonalizacją w odniesieniu do wytyczonych wcześniej celów, a intencją ich stosowania jest poprawa jakości procesu internacjonalizacji oraz zwrócenie większej uwagi na wymiar międzynarodowy w krajowych systemach zapewniania jakości.

W 1994 roku, w ramach Programu OECD ds. Zarządzania Instytucjonalnego w Szkolnictwie Wyższym (*Programme on Institutional Management in Higher Education* – IMHE) we współpracy ze Stowarzyszeniem Współpracy Akademickiej (Academic Co-operation Association – ACA), uruchomiono Projekt Oceny Jakości Internacjonalizacji (*Internationalisation Quality Review Project* – IQRP), utrzymany w tym samym duchu, choć wzbogacony o procedurę *peer review* (por. Knight, de Wit 1999). Po kilkuletnim okresie próbnym, w czasie którego w instytucjach edukacyjnych na całym świecie prowadzono pilotaż, projekt został dopracowany i zinstytucjonalizowany we współpracy z Stowarzyszeniem Uniwersytetów Europejskich (European University Association – EUA, wcześniej CRE) i obecnie oferowany jest jako wspólna usługa przez trzy połączone organizacje pod nazwą Międzynarodowa Ocena Jakości” (*International Quality Review* – IQR). IQR to narzędzie zapewniania jakości, które łączy aspekty zarządzania strategicznego z internacjonalizacją. Zapewnia uczestniczącym w projekcie instytucjom pomoc w określaniu strategii internacjonalizacji, oferując diagnozę aktualnej sytuacji w kategoriach słabych i silnych stron, szans i zagrożeń, a także formułuje rekomendacje na przyszłość. Również w tym przypadku głównym celem jest poprawa jakości, a służy do tego ocena stopnia osiągnięcia celów sformułowanych przez samą instytucję w odniesieniu do procesu internacjonalizacji. Kolejne cele to włączenie aspektów międzynarodowych w główne funkcje i priorytety danej instytucji oraz uwzględnienie internacjonalizacji w ogólnym systemie zapewniania jakości w danej instytucji jako kluczowego elementu tego systemu.

Globalny Sojusz na rzecz Edukacji Transnarodowej (Global Alliance for Transnational Education – GATE) sformułował koncepcję skupiającą się właśnie na zapewnianiu jakości kształcenia transnarodowego. Organizacja ta powstała w 1996 roku jako efekt współpracy korporacji międzynarodowych, krajowych stowarzyszeń, rządów, organizacji międzyrządowych oraz instytucji szkolnictwa wyższego. Opracowano zestaw zasad mających na celu pomoc instytucjom i organizacjom w rozwoju i ocenie jakości edukacji przekraczającej granice państw. GATE zaoferował certyfikację transnarodowych programów edukacyjnych poprzez samoocenę i ocenę w trybie *peer review*. Po przeprowadzeniu wstępnej certyfikacji kilku instytucji w Stanach Zjednoczonych i Australii, w roku 2000 radykalnie zmieniono bazę organizacyjną GATE, tak więc rolę Sojuszu pokaże dopiero czas (por. Blumenstyk, McMurthrie 2000).

Ważnym krokiem w dziedzinie edukacji transnarodowej było opracowanie przez UNESCO i Radę Europy *Kodeksu dobrych praktyk w zakresie edukacji transnarodowej*. Uwzględniając oczekiwania w kwestii jakości, sprecyzowane przez kraje wysyłające studentów (sformułowane w kodeksach dobrych praktyk), inicjatywa ta ma na celu uzupełnienie tych oczekiwań o punkt widzenia instytucji i systemów *przyjmujących* (por. UNESCO/Council of Europe 1999). Również w tym przypadku opracowano system zasad mających ułatwić ocenę jakości. *Zgodnie z Konwencją Lizbońską (Lisbon Recognition Convention*, por. Council of Europe 1997), celem *Kodeksu* jest spełnienie oczekiwań zarówno krajów wysyłających, jak i przyjmujących, zapewnienie wspólnych ram odniesienia w kwestiach związanych z zapewnianiem jakości i oceną oferowanych programów i kwalifikacji oraz ułatwienie wzajemnego uznawania kwalifikacji przyznawanych przez instytucje edukacyjne na drodze porozumień o edukacji transnarodowej.

Jednym z nielicznych przykładów krajowych agencji zapewniania jakości wkraczającej na arenę międzynarodową jest brytyjska Agencja ds. Zapewniania Jakości (Quality Assurance Agency – QAA). Rozwinęła ona wspomniany wyżej *Kodeks praktyk dotyczących międzynarodowej współpracy na rzecz świadczenia usług edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim* (*Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education*), uwzględniając go w swoim *Ogólnym kodeksie praktyk dotyczących zapewniania jakości instytucji akademickich i standardów w szkolnictwie wyższym* (*Code of Practice for the Assurance of Quality and Standards in Higher Education*, QAA 1999a). W przeciwieństwie do poprzednio przytoczonych przykładów koncepcja ta nie zakłada dobrowolności poddania się ocenie. Podobnie jak w poprzednim przykładzie, również tutaj główny wymóg polega na tym, aby akademickie standardy dla tytułów/stopni przyznawanych na mocy umowy o współpracy były równorzędne z analogicznymi tytułami/stopniami nadawanym w kraju wysyłającym. QAA opracowała ponadto specjalny kodeks postępowania dotyczących jakości kształcenia korespondencyjnego (por. QAAHE 1999a). Jednostka zajmująca się kontrolą poziomu akademickiego uczelni nowozelandzkich (New Zealand Universities Academic Audit Unit) opracowała model zewnętrznego zapewniania jakości dla instytucji wirtualnych (por. Butterfield i in. 1999).

Jeśli chodzi o stronę przyjmującą, poczyniono starania w celu zapewnienia jakości programów edukacyjnych oferowanych we współpracy z instytucjami zagranicznymi. Powołanie Rady Zatwierdzającej (Validation Council) w Holandii jest przykładem próby stworzenia krajowego systemu zapewniania jakości dla programów edukacyjnych oferowanych we współpracy z uniwersytetami brytyjskimi. Inicjatywy podejmowane przez stronę przyjmującą mogą być również nastawione na ochronę konsumenta i wynikać z obaw o jakość i standard edukacji transnarodowej. Kilka krajów (np. Hongkong, Izrael, Malezja, Rumunia, Republika Południowej Afryki) wprowadziło wymóg prawny, aby zagraniczne instytucje świadczące usługi edukacyjne były zarejestrowane, posiadały licencję lub były w inny sposób zaaprobowane przez lokalne organy odpowiedzialne za zapewnianie jakości lub przez Ministerstwo Edukacji.

Wśród (krajowych i regionalnych) organów tradycyjnie odpowiedzialnych za zapewnianie jakości i akredytację można zaobserwować rosnące obawy i zainteresowanie zapewnianiem jakości w kształceniu międzynarodowym i transnarodowym, czego dowodzą programy ostatnio organizowanych konferencji. Rada ds. Akredytacji Instytucji Szkolnictwa Wyższego w Stanach Zjednoczonych (US Council for Higher Education Accreditation) poświęciła swoją konferencję w 2000 roku zagadnieniom nauczania i uczenia się na odległość oraz międzynarodowym aspektem i potrzebom w tej dziedzinie. Międzynarodowa Sieć Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network of Quality Assurance Agencies INQAHE) na swej konferencji w 2001 roku poświęciła szczególną uwagę uznawaniu kwalifikacji, ujednoczeniu poziomów kwalifikacji w różnych krajach oraz jakości i uznawalności importowanych kursów kształcenia.

I wreszcie należałoby tu wspomnieć o roli profesjonalnych organów akredytacyjnych. Zgodnie z tendencją do globalizacji wymagań zawodowych (tzn. gdy umowy dotyczące transgranicznego handlu usługami profesjonalnymi są częścią szerszych umów dotyczących regionalnych i ogólnych umów handlowych) organizacje te podjęły znaczące wysiłki w celu określenia wzajemnie akceptowalnych standardów jakości na podstawie o wspólnych kryteriów oceny. W efekcie okazuje się, że ważnymi sposobami zapewniania między-

narodowej mobilności specjalistów stają się międzynarodowe systemy licencjonowania, certyfikowania i akredytacji. Można by przytoczyć wiele przykładów międzynarodowej akredytacji instytucji i programów nauczania, zwłaszcza w sferze studiów z zakresu inżynierii i biznesu (por. Campbell, van der Wende 2000).

Osiągnięcia europejskie – Deklaracja Bolońska

Przechodząc od omawiania trendów i zjawisk globalnych do dyskusji dotyczącej wymiaru europejskiego należy zwrócić uwagę, że Europa utraciła na rzecz Stanów Zjednoczonych swą dominującą pozycję jako miejsce edukacji uniwersyteckiej oraz że rozwój edukacji transnarodowej nasila międzynarodową konkurencję w szkolnictwie wyższym (również na terenie państw europejskich). Sygnatariusze *Deklaracji* stawiają sobie za cel zwiększenie mobilności i atrakcyjności obywateli Europy na rynku pracy, a ponadto podniesienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. *Deklaracja* mówi o tym w następujących słowach: „Musimy poświęcić szczególną uwagę zwiększeniu międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. Żywotność i efektywność każdej cywilizacji mierzy się w gruncie rzeczy stopniem atrakcyjności jej systemu kulturowego w oczach innych krajów. Musimy zadbać o to, aby europejski system kształcenia na poziomie uniwersyteckim stał się w oczach świata równie atrakcyjny jak nasze znakomite tradycje naukowe i kulturalne” (*Bologna Declaration...* 1999, s. 2).

W *Deklaracji Bolońskiej* stwierdza się, że aby stworzyć europejski obszar szkolnictwa wyższego oraz skutecznie promować europejski system edukacji uniwersyteckiej na świecie, niezbędne będzie osiągnięcie następujących celów:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni naukowych;
- przyjęcie systemu opartego na dwóch podstawowych etapach kształcenia: licencjat (*undergraduate*) i studia magisterskie (*graduate*);
- stworzenie systemu kredytów, podobnego do systemu ECTS (*European Credit Transfer System*), jako właściwego sposobu promowania mobilności studentów w jak najszerszym zakresie;
- promowanie mobilności dzięki usuwaniu przeszkód utrudniających swobodny przepływ studentów;
- promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metod;
- promowanie europejskich aspektów w szkolnictwie wyższym (*Bologna Declaration...* 1999, s. 2–3).

Osiągnięcie większej zgodności i porównywalności, a zwłaszcza wprowadzenie studiów dwustopniowych (licencjat i studia magisterskie), nasuwa wiele pytań pod adresem istniejących obecnie systemów oraz pytań o to, w jakim stopniu już obecnie można obserwować przechodzenie na taką strukturę. Wstępne badanie sytuacji (por. Haug 1999), przeprowadzone w ramach przygotowań do konferencji w Bolonii, wykazało, że obecną sytuację charakteryzuje ogromna różnorodność – a nawet chaos – oraz że ta „dżungla” stopni naukowych i systemów edukacyjnych jest największą przeszkodą dla mobilności w Europie. Okazało się, że liczba istniejących struktur przewyższa nawet liczbę państw w Europie – w niektórych przypadkach wymieniano nawet 100 różnych rodzajów kwalifikacji aka-

demickich w jednym kraju. W związku z tym stwierdzono, że „potencjalny system kwalifikacji ogólnoeuropejskich nie może być mniej złożony niż najbardziej skomplikowany spośród krajowych systemów wchodzących w jego skład” (Haug 1999, s. 2).

Wprowadzenie bardziej zbieżnego systemu stopni naukowych stanowi okazję dla – niekiedy radykalnych – reform w niektórych krajach europejskich. Jak pokazują zjawiska zachodzące obecnie np. w Niemczech, Holandii czy Flandrii, potrzeba ustanowienia porównywalnych standardów jakości oraz ustalenia minimalnych standardów lub wymagań dla planowanych stopni naukowych staje się coraz bardziej paląca. Sądzi się, że środkiem gwarantującym takie minimalne standardy jakości może być akredytacja, ponieważ rzeczywistych porównań można dokonywać opierając się na treściach nauczania, a nie nazwach czynników ilościowych, takich jak np. czas trwania studiów (por. Erichsen 1999). Powstaje tu wiele pytań o to, w jaki sposób akredytacja może i powinna funkcjonować w kontekście tej ogólnoeuropejskiej inicjatywy. Czy powinna być całkowicie oparta na mechanizmach samoregulacyjnych, czy też punktem odniesienia powinny być systemy zapewniania jakości? W jaki sposób można osiągnąć wzajemną uznawalność wyników kształcenia w systemach krajowych biorąc również pod uwagę, że choć w niektórych krajach europejskich istnieją mniej lub bardziej zaawansowane systemy zapewniania jakości, to w innych takie systemy nie zostały jeszcze w pełni opracowane? Jaką rolę odgrywać będą inne (niekrajowe) organy i czy jest miejsce na wielokrotną akredytację (por. van Vught 1994)³? I wreszcie – jakiego rodzaju ogólnoeuropejska instytucja mogłaby odegrać tu rolę?

Inicjatywy związane z zapewnianiem jakości na poziomie europejskim

Unia Europejska

Kwestia szkolnictwa wyższego po raz pierwszy pojawiła się w dyskusjach na najwyższym szczeblu Unii Europejskiej w *Traktacie z Maastricht* (1992), aczkolwiek Unia rozszerzała zakres swoich działań w tym kierunku już od roku 1976. Jednak równocześnie z pojawieniem się wzmianek o szkolnictwie wyższym w § 126 i § 127 *Traktatu z Maastricht* umieszczono w nim także zasadę subsydiarności. Subsydiarność oznacza, że decyzje powinny być podejmowane na najniższym z możliwych szczebli, a wyższe szczeble – zwłaszcza unijne – powinny wkraczać jedynie w razie konieczności i pełnić wyłącznie rolę komplementarną. Przed wspomnianą datą zaangażowanie Unii Europejskiej w szkolnictwo wyższe ograniczało się do kwestii związanych ze szkolnictwem zawodowym i otwarciem rynku pracy na zawody, których wykonywanie jest regulowane przepisami prawa (*regulated professions*). Droga nakreślona w poświęconych temu zagadnieniu dyrektywach okazała się bardzo czasochłonna i nie przyniosła właściwie żadnych postępów. W latach osiemdziesiątych wynegocjowano siedem specjalnych dyrektyw dla kilku specjalizacji medycznych, weterynarzy, farmaceutów oraz architektów. Ich

³ Mówiąc w skrócie, system wielokrotnej akredytacji charakteryzuje (1) swoboda instytucji szkolnictwa wyższego lub programów nauczania w wyborze akredytacji, które najlepiej odpowiadają pożądanemu profilowi uczelni (np. renomowana instytucja akademicka, uczelnia innowacyjna czy też ośrodek specjalizujący się kształceniu przez Internet), (2) swoboda organów akredytujących w oferowaniu swoich usług dla instytucji i programów szkolnictwa wyższego oraz (3) wsparcie dla tego wielopłaszczyznowego systemu ze strony władz państwowych poprzez uznanie określonych organów akredytacyjnych i podejmowanie niektórych decyzji w oparciu o przyznawane przez nie akredytacje (np. w sprawie finansowania programów nauczania czy wsparcia materialnego dla studentów).

celem było zapewnienie przedstawicielom tych zawodów maksymalnej mobilności we wszystkich państwach członkowskich Unii. Specjalne dyrektywy uzupełniła w 1988 roku ogólna dyrektywa dotycząca wszystkich zawodów, których wykonywanie regulowane jest przepisami prawa (por. Pertek 1992) – przedstawiciele tych zawodów stanowią mniejszość wśród wszystkich absolwentów szkół wyższych. Nowe podejście zostało pozytywnie przyjęte przez Komisję Europejską w czasie uchwalania *Traktatu z Maastricht* i odegrało dużą rolę w procesie prowadzącym ostatecznie do przyjęcia *Konwencji Lizbońskiej* w 1997 roku. Na mocy tej konwencji uproszczeniu powinna ulec procedura uznawania stopni akademickich nadanych w innych krajach, a stanie się to m.in. dzięki wprowadzeniu Suplementu o Dyplomach (*Diploma Supplement*), zawierającego szczegółowe informacje o zawartości programów nauczania prowadzących do uzyskania danego stopnia naukowego. Z drugiej strony ocena jakości przez podmioty zewnętrzne, która rozpowszechniała się w Europie na początku lat dziewięćdziesiątych (por. Westerheijden, Brennan, Maassen 1994), może być szybszą metodą na osiągnięcie spójności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Wkrótce po uchwaleniu *Traktatu z Maastricht* Komisja Europejska zainicjowała projekt mający na celu zbadanie, co można zrobić w kwestii zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Wkrótce okazało się, że poszczególne kraje członkowskie są wyczerpane na pewne zagadnienia, co ograniczało możliwość dalszych wspólnych działań nawet gdyby Unia chciała podjąć takie kroki. Polityka w zakresie szkolnictwa wyższego okazała się być domeną rządów poszczególnych krajów, pozostawiając niewiele miejsca na działania Unii wynikające z filozofii subsydiarności (poza programem ERASMUS). W efekcie badanie ograniczyło się w zasadzie do sporządzenia wykazu praktyk stosowanych w krajach zachodnioeuropejskich (por. van Vught, Westerheijden 1993).

Jednak ujawnione w trakcie tego badania zainteresowanie doświadczeniami innych państw członkowskich pozwoliło Unii na zainicjowanie programu pilotażowego w latach 1994–1995. Składał się on z ocen programów przeprowadzanych równolegle we wszystkich państwach Unii w tych samych szeroko pojętych dziedzinach związanych z naukami inżynierskimi, komunikacją i projektowaniem. W każdym kraju oceniano jeden lub dwa programy z każdego obszaru (w zależności od wielkości kraju), wykorzystując metodologię stosowaną w danym kraju lub opracowaną specjalnie na potrzeby projektu. Biorąc pod uwagę występowanie obszarów „wrażliwych” w poszczególnych krajach porównywanie opinii na temat jakości było wykluczone, nie mówiąc już o tworzeniu międzynarodowych rankingów. Wyniki uzyskane w projekcie pilotażowym służyły głównie zapoznaniu się z procesem oceny zewnętrznej w krajach, które nie miały wcześniej własnych systemów oceny, a także porównaniu doświadczeń dotyczących metodologii oceniania (por. Kern 1998).

Ze względu na istnienie „wrażliwych” kwestii w poszczególnych państwach członkowskich projekt pilotażowy nie był w zasadzie kontynuowany. Po burzliwej dyskusji w roku 1998 Europejska Rada Ministrów otrzymała propozycję rekomendacji koncentrującą się na kwestii wspierania budowy sieci zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (por. Kern 1998). Fakt ten leży u podstaw utworzenia w roku 1999 europejskiej sieci organów zajmujących się zapewnianiem jakości (European Network of Quality Assessment Agencies – ENQA). Sieć ENQA to koalicja krajowych organów zajmujących się oceną jakości w poszczególnych krajach, która daje perspektywę współpracy międzyrządowej. Krajowe organy odpowiedzialne za ocenę jakości mają zwykle w swoich krajach monopol (w określonym sektorze szkolnictwa wyższego) na zewnętrzną ocenę

jakości. Z kilkoma wyjątkami sam pomysł systemu wielokrotnej oceny nie jest dla takich monopolistów naturalny, ponieważ otwiera system szkolnictwa wyższego na kontakt z wieloma różnymi podmiotami oceniającymi, w tym nawet z podmiotami zagranicznymi.

Program Oceny Instytucjonalnej (EUA)

W okresie, gdy wydawało się, że rządy państw Unii Europejskiej nie mogą osiągnąć porozumienia w kwestii kształtu projektu pilotażowego, wyzwanie to podjęły na własną rękę uczelnie europejskie, których Komitet Koordynacyjny (Liaison Committee) przyspieszył stworzenie wykazu zasad postępowania w sprawach związanych z zapewnianiem jakości w Unii Europejskiej (por. van Vught, Westerheijden 1993). Ówczesne CRE, czyli Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich (European Universities Association), w latach 1993–1994 przeprowadziło pilotaż własnej procedury zapewniania jakości. Przyjmując za punkt wyjścia obowiązki instytucji szkolnictwa wyższego, Stowarzyszenie wołało w przypadku zapewniania jakości zastosować podejście instytucjonalne zamiast uciekać się do ocen programów studiów (por. van Vught, Westerheijden 1996). Po pierwszym roku realizacji projektu pilotażowego zaoferowano Program Oceny Instytucjonalnej ponad 500 uczelniom-członkom EUA/CRE z całej Europy w charakterze dodatkowej oceny zewnętrznej (por. Trow 1994), służącej jako narzędzie strategicznego i jakościowego rozwoju uczelni.

Poza rosnącą autonomią instytucji szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej, która zachęciła uniwersytety do zwrócenia większej uwagi na rolę zarządzania, istotną przyczyną skłaniającą CRE (EUA) do rozpoczęcia Programu Oceny Instytucjonalnej była potrzeba zgłaszana przez szkoły wyższe z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, domagające się uznania ich za „uczelnie europejskie” po upadku żelaznej kurtyny w 1989 roku. Program Oceny Instytucjonalnej nie prowadzi wprawdzie do instytucjonalnej akredytacji (jest wyraźnie nastawiony na doskonalenie), to jednak władze niektórych uczelni wykorzystują fakt poddania się tej procedurze jako znak uznania (akredytacji). Jak wspomniano wyżej, potrzeba uznania i wyróżnienia nasiliła się w Europie wraz ze wzrostem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w ostatnich latach XX wieku.

Projekt Akredytacji CRE Socrates

Zgodnie z ideą międzynarodowego ujmowania akredytacji w ramach działań podejmowanych po przyjęciu *Deklaracji Bolońskiej*, w 2000 roku Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich (CRE), tuż przed zmianą swojej nazwy na EUA, podjęło inicjatywę przeanalizowania różnych opcji akredytacji na poziomie europejskim⁴.

Lista opcji rozważanych w ramach tego projektu przedstawia się następująco (por. Sursock 2000):

1. Nie podejmować żadnych działań (opcja ta jest uważana za niekorzystną).
2. Umowy między instytucjami o wzajemnym uznawaniu dyplomów, w tym umowy między agencjami akredytacyjnymi i agencjami zapewniania jakości.

⁴ Por. www.cre.unige.ch/children/activities/accreditation/accreditation_home.htm.

3. Bank informacji o zasięgu europejskim (zbierający i rozpowszechniający informacje o aktualnych systemach zapewniania jakości) oraz ciało doradcze typu *think-tank* (badające efekty funkcjonowania tych systemów).

Opcje 2 i 3 nie obejmują całego szkolnictwa wyższego (wymóg nr 1) i nie zapewniają akredytacji, która jest potrzebna w najkrótszym możliwym czasie.

4. Metaagencja o zasięgu europejskim (tj. uznająca umowy dotyczące akredytacji instytucji krajowych i programów, akredytacji kształcenia zawodowego oraz zapewniania jakości, a także uznająca umowy zawierane między agencjami). Opcja ta wydaje się atrakcyjna, gdyż respektuje różnorodność poszczególnych państw oraz zapewnia przejrzystość i porównywalność.

5. Opcja 4 plus możliwość bezpośredniego akredytowania na żądanie (jak w przypadku Niemieckiej Rady Akredytacyjnej). W porównaniu z opcją 4 dodatkową zaletą opcji 5 jest to, że tam, gdzie mechanizmy akredytacyjne nie istnieją, nie trzeba ich będzie opracowywać, co może być atrakcyjne np. dla Flandrii.

6. Obowiązkowa akredytacja europejska. (opcja ta jest uważana za niewykonalną i zbyt zuniformalizowaną).

Obiecujący scenariusz może polegać na rozpoczęciu od opcji 3, a następnie szybkim przejściu do opcji 4 i 5, ponieważ istnieje obawa, że obecnie dla tych dalszych opcji trudno będzie znaleźć wystarczające poparcie. W naszej opinii opcja 3 może stanowić jedynie etap przejściowy, natomiast opcje 4 i 5 umożliwiłyby lepszą operacjonalizację systemu wielokrotnej akredytacji niż jakiegokolwiek akredytacje na poziomie poszczególnych krajów, a to ze względu na międzynarodową pozycję metaagencji. Ponadto biorąc pod uwagę skalę kontynentu europejskiego, na którym znajdziemy ponad trzydzieści państw i kilka tysięcy wyższych szkół (nie licząc „nietradycyjnych” podmiotów oferujących studia na poziomie uniwersyteckim), takie zdecentralizowane podejście jest konieczne ze względów praktycznych. Organy akredytujące programy studiów i/lub instytucje szkolnictwa wyższego mogą zajmować się ograniczoną liczbą jednostek (w regionie lub kraju bądź też w określonym wyspecjalizowanym obszarze wiedzy we wszystkich krajach europejskich).

Nie wiadomo jednak, czy rządy będą gotowe zaufać agencji pozostającej poza ich kontrolą prawną w takim stopniu, aby opierać na takich akredytacjach swe decyzje, np. dotyczące finansowania programów nauczania, instytucji szkolnictwa wyższego czy pomocy materialnej dla studentów. Jak wskazuje wynik spotkania w Pradze (maj 2001 r.), które stanowiło kontynuację *Deklaracji Bolońskiej* na szczeblu rządowym, w europejskich systemach edukacyjnych zdominowanych przez instytucje państwowe wprowadzenie tego typu zmian będzie bez wątpienia znacznie trudniejsze niż w Stanach Zjednoczonych, gdzie podstawowym elementem ustroju konstytucyjnego jest samoregulacja. Nawet jednak w USA zadanie uznawania agencji akredytacyjnych podzielono między organizację skupiającą agencje akredytacyjne – Radę ds. Akredytacji Szkół Wyższych (Council for Higher Education Accreditation – CHEA) i Departament Edukacji w rządzie federalnym (US Department of Education). Uznanie przez ten ostatni organ jest niezbędne dla uzyskania przez akredytowane podmioty wsparcia finansowego dla studentów czy uczestnictwa w federalnych programach finansowych. Przenosząc praktykę amerykańską na grunt europejski, można stwierdzić, że proponowana metaagencja europejska może odegrać pewną rolę w procesie uznawania roli oraz zyskiwania wsparcia dla działań agencji akredytacyjnych, natomiast rządy poszczególnych krajów (nie istnieje federalny organ europejski analogiczny

ny do USDE) będą chciały samodzielnie określać zasady uznawania określonych agencji akredytacyjnych oraz kierować środki budżetowe jedynie do instytucji posiadających akredytacje wystawione przez uznane agencje. Logika interakcji między organami akredytacyjnymi i rządami ponad trzydziestu państw europejskich będzie różnić się od sytuacji w Stanach Zjednoczonych, gdzie organy akredytacyjne mają przede wszystkim do czynienia z rządem federalnym.

Rola organizacji profesjonalnych oraz międzynarodowych konsorcjów uczelnianych

Poza krajowym i międzynarodowym szczeblem rządowym na polu międzynarodowej akredytacji działa interesująca grupa jednostek pozarządowych oraz innych podmiotów (przy czym „poza” oznacza zarówno „powyżej”, jak i „poniżej” tego szczebla). Po pierwsze, od pewnego czasu istnieją pewne organizacje profesjonalne, które rozszerzyły zakres działań akredytacyjnych podejmowanych w swoich krajach. Jako przykład można podać Radę Akredytacyjną ds. Inżynierii i Technologii w Stanach Zjednoczonych (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET), która aktywnie działa w sferze oceny jakości programów edukacji inżynierów poza granicami USA (por. Aberle, Paris, Peterson 1997) oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Kadr Zarządzających (International Association for Management Education – AACSB), które również przyznaje międzynarodowe akredytacje różnym instytucjom. W Wielkiej Brytanii działają profesjonalne organy akredytacyjne przyznające akredytacje za granicą (przeważnie z zakresu nauk inżynierskich i zarządzania). Europejska Fundacja na rzecz Rozwoju Zarządzania (European Foundation for Management Development – EFMD) opracowała własny program akredytacji uczelni kształcących na tym kierunku pod nazwą Europejski System Doskonalenia Jakości (*European Quality Improvement System* – EQUIS).

Od stosunkowo niedługiego czasu inicjatywy związane z międzynarodową akredytacją podejmowane są przez konsorcja uczelniane i grupy związane z określonymi dyscyplinami naukowymi. Przykłady to Universitas 21, Europejskie Konsorcjum Innowacyjnych Uniwersytetów (European Consortium of Innovative Universities – ECIU) oraz Europejskie Stowarzyszenie Akredytacji w Administracji Publicznej (European Association for Public Administration Accreditation – EAPAA). Jeśli chodzi o prawo tych jednostek do występowania w charakterze zewnętrznych organów akredytacyjnych, rodzi się pytanie, czy tego rodzaju procedury akredytacyjne mogą być w wystarczającym stopniu oderwane od interesów ich członków. Ponadto należy zapytać, jak dalece istotna będzie regularna lub krajowa akredytacja dla członków takich konsorcjów, a także czy te organy mogą stać się częścią uznanych w kraju organizacji akredytacyjnych i czy ich wysiłki można połączyć? Wreszcie warto stwierdzić, czy możliwość świadczenia usług akredytacyjnych w jednym kraju europejskim będzie automatycznie prowadzić do uznania tych podmiotów w innych państwach Unii Europejskiej (np. na mocy przepisów unijnych dotyczących swobodnego ruchu usług)?

Analiza i dalsze pytania

Zmieniająca się rola rządów

Struktura systemów szkolnictwa wyższego ulega zmianom, oddziałując zwłaszcza na powiązania szkolnictwa wyższego z państwem narodowym. Jednym z czynników wpływających na tę relację jest proces internacjonalizacji. Istotne jest jednak rozróżnienie między procesami internacjonalizacji wynikającymi z celowej polityki a procesami prowadzonymi *de facto* do zmniejszenia kontroli rządu. Ta druga sytuacja występuje w przypadku, gdy instytucje we własnym imieniu poszerzają granice rozpoczynając działalność w innych krajach, aby uciec w ten sposób przed przepisami krajowymi, w tym przed przepisami dotyczącymi zapewniania jakości. Proces ten można określić jako denacjonalizację. Jako przykład pierwszego zjawiska mogą posłużyć Niemcy, gdyż rząd niemiecki celowo wprowadził międzynarodowe programy studiów i towarzyszący im system akredytacyjny. Przykłady drugiej sytuacji można znaleźć w Holandii, gdzie niektóre instytucje krajowe oferują programy i stopnie naukowe akredytowane jedynie przez organy zagraniczne, a zagraniczne instytucje wkraczają do szkolnictwa wyższego oferując transnarodowe programy kształcenia (por. Westerheijden 2000). Wprowadzenie akredytacji jest w tym przypadku m.in. próbą lepszego regulowania tych międzynarodowych usług edukacyjnych. Pojawienie się w szkolnictwie wyższym większej liczby instytucji i innych podmiotów oraz nowych wzorców interakcji między nimi to kolejny czynnik wpływający na relacje między instytucjami szkolnictwa wyższego i rządami krajów. Rosnąca rola podmiotów ponadnarodowych (takich jak np. Unia Europejska, Światowa Organizacja Handlu) oraz inicjatyw międzyrządowych (np. rozmowy w Bolonii), a z drugiej strony aktywność stowarzyszeń, konsorcjów i organizacji profesjonalnych to czynniki, które wywierają presję na działania i pozycję rządów.

Biorąc pod uwagę rosnący popyt i podaż w dziedzinie międzynarodowej akredytacji oraz wzrastającą dywersyfikację szkolnictwa wyższego wydaje się, że najodpowiedniejszym rozwiązaniem byłaby wielokrotna akredytacja, która dałaby instytucjom pożądaną swobodę wyboru organów akredytujących pasujących do profilu danej instytucji, a organom akredytacyjnym umożliwiłaby swobodę świadczenia usług. Należy jednak przede wszystkim zapytać, w jakim stopniu krajowe systemy akredytacyjne będą akceptować międzynarodowe, zagraniczne organy akredytacyjne⁵. Po drugie, należałoby się zastanowić, jak krajowe systemy i inicjatywy bilateralne służące współpracy między nimi będą się miały do wielokrotnej akredytacji na szczeblu europejskim, przewidzianym np. w projekcie akredytacyjnym CRE. Następniewarto byłoby zapytać, czy w tak skomplikowanym kontekście uda się uniknąć nadmiernego obciążenia biurokratycznego instytucji i czy cały system będzie opłacalny (biorąc pod uwagę problemy, które mogą się pojawić nawet w systemach krajowych, jak wskazują ostatnie doniesienia z Wielkiej Brytanii (por. Brown 2000)). I wreszcie powinniśmy spytać, czy rozwiązanie to będzie zadowalające z punktu widzenia zapewniania jakości w kształceniu transnarodowym.

⁵ Wstępne pytanie brzmi następująco: czy w nowym kontekście krajowe systemy akredytacyjne są w ogóle potrzebne, zwłaszcza w mniejszych krajach. Na przykład Flamandzka Rada Międzyuczelniana (VLIR) opowiada się za rozwiązaniem międzynarodowym, ponieważ sądzi, że społeczność flamandzka, licząca ok. 6 mln osób i dysponująca ośmioma uniwersytetami (więcej niż Dania, Norwegia czy kraje bałtyckie), jest mimo wszystko zbyt mała, by warto było opracowywać oddzielną procedurę akredytacyjną.

Zmieniające się funkcje oceniania jakości

Funkcje związane z oceną jakości zmieniają się pod wpływem zjawisk zachodzących na arenie międzynarodowej. W sytuacji, gdy ocena jakości dotyczyła pojedynczych państw, tj. do końca lat dziewięćdziesiątych, agencje zajmujące się oceną jakości kładły nacisk na dwie funkcje: rozliczanie z obowiązków (*accountability*) oraz poprawę jakości (por. Kells 1992; Vroeijenstijn 1995). W nowym, zinternacjonalizowanym kontekście funkcje te pozostają oczywiście ważne, ale ich znaczenie ulega pewnym zmianom. Jeśli chodzi o rozliczanie z obowiązków, należy zdawać sobie sprawę, że międzynarodowa i transnarodowa działalność publicznych oraz – w większym nawet stopniu – prywatnych szkół wyższych nie jest finansowana przez państwo, co zmienia zasady rozliczania, gdyż nowym argumentem staje się często ochrona konsumenta. Kwestia ochrony konsumenta wiąże się z dwiema funkcjami oceny jakości: z przejrzystością i weryfikacją (por. Weusthof, Frederiks 1997). Funkcje te nie są wprawdzie zupełnie nowe, lecz nowe konteksty nadają im coraz większe znaczenie. Wobec coraz szerszej i bardziej zróżnicowanej oferty programów studiów wyższych w całej Europie (i poza nią), przyszli studenci mogą potrzebować większej liczby informacji (przejrzystość), natomiast jedną z najistotniejszych informacji może okazać się możliwość uzyskania gwarancji osiągnięcia wykształcenia uniwersyteckiego na co najmniej minimalnym poziomie (weryfikacja poprzez akredytację). Inną ważną kwestią z punktu widzenia konsumentów jest to, czy system wielokrotnej akredytacji dostarcza lepiej sprofilowanej informacji (ponieważ każdy organ akredytacyjny ma określony profil), czy też prowadzi do dezorientacji wywołanej zbyt dużą liczbą organów akredytacyjnych.

Wszystko to sprawia, że poprawa jakości w jeszcze większym stopniu pozostaje w sferze samoregulacji i odpowiedzialności kierownictwa poszczególnych instytucji. Konsorcja uczelniane, kluby benchmarkingu (*benchmarking clubs*), dobrowolne poddanie się kontroli (np. Program Oceny Instytucjonalnej EUA) itd. mogą nabierać coraz większego znaczenia. Istotne jest zatem pytanie, czy i kiedy do nowych procedur akredytacyjnych może zostać włączona funkcja poprawy jakości. Wspomniany wyżej projekt akredytacyjny CRE jest poniekąd odpowiedzią na to pytanie, lecz nie doprowadził jak dotąd do znalezienia praktycznego rozwiązania. Jeśli połączenie tych dwóch funkcji nie jest możliwe, może znów pojawić się problem nadmiernego obciążenia w procesie oceny.

Dylematy metodologiczne

Na poziomie operacyjnym mogą się również pojawić dylematy związane z nowymi mechanizmami zapewniania jakości w skali europejskiej. Obecne krajowe systemy oceny jakości kładą nacisk na różne kwestie, m.in.:

- ocena dotyczy instytucji albo programów kształcenia;
- sądy oparte są na czynnikach związanych z sytuacją początkową, procesem oraz wynikiem procesu;
- informacje pochodzą z różnych źródeł (wewnętrzne dane uzyskiwane w procesie samooceny, informacje o absolwentach i użytkownikach, oficjalne rządowe);
- wykorzystywane są informacje jakościowe i ilościowe („pomiar”, wskaźniki efektywności);
- oceny oparte są na analizie dotychczasowych działań lub perspektyw na przyszłość;
- ocena opiera się na określonych z góry standardach lub „misji”;

– ocenę przeprowadzają zewnętrzni eksperci ze środowiska akademickiego (*peers*), przedstawiciele stron zainteresowanych (np. profesjonalistów, pracodawców, studentów) lub inspektorzy/osoby zawodowo zajmujące się oceną.

Kwestią otwartą pozostaje, w jakim stopniu przyszłe koncepcje, a zwłaszcza te związane z metaakredytacją (tj. akredytacją podmiotów akredytujących), będą w stanie poradzić sobie z tymi oraz innymi aspektami metodologicznymi. W momencie powstawania tego artykułu kwestia tą zajmowała się sieć ENQA.

Kwestie wymagające dalszych badań

Dotychczas koncentrowaliśmy się na kwestiach związanych z projektowaniem nowych procedur zapewniania jakości na rozwijającej się ustawicznie mapie europejskiego szkolnictwa wyższego. Nasuwa się tu jednak kilka pytań badawczych.

Po pierwsze, wraz z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania sformułowane w poprzednich częściach niniejszego artykułu należałoby ocenić faktyczne zmiany w szkolnictwie wyższym oraz kwestie zapewniania jakości w związku z procesem internacjonalizacji – zwłaszcza z punktu widzenia zainteresowanych grup społecznych. Na przykład warto byłoby się dowiedzieć, w jakim stopniu sami studenci zainteresowani są istnieniem przejrzystych i porównywalnych stopni/tytułów naukowych i dlaczego (np. czy faktycznie ze względu na mobilność czy może „na wszelki wypadek”?, por. Woodhouse 1998) i które rozwiązania najlepiej odpowiadają tym potrzebom?

Na poziomie ogólnoeuropejskim oraz na poziomie poszczególnych państw należy przeanalizować, jak nowa sytuacja wpływa na możliwości i ograniczenia działania dla nowych form i nowych dostawców usługi edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Na przykład czy akredytacja programów ma rację bytu w sytuacji rosnącej modularyzacji i „uwierzytelniania” (*credentialling*) (chodzi o mechanizmy umożliwiające uwzględnianie dotychczasowej edukacji i doświadczenia zawodowego, por. Woodhouse 1998)?

Na poziomie instytucjonalnym można rozpatrywać kwestie obciążenia biurokratycznego, a także to, w jakim stopniu współistnienie internacjonalizacji oraz akredytacji krajowych i międzynarodowych wpływa na postrzeganie roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie (por. Westerheijden 2000).

Jak się zdaje, wiele państw europejskich wybrało drogę akredytacji nie rozważając wyraźnie alternatywnych rozwiązań i np. nie oceniając wniosków płynących z *Konwencji Lizbońskiej*. Wygląda na to, że akredytacja postrzegana jest niemal jako nowe panaceum na wszystkie problemy, które nękają szkolnictwo wyższe funkcjonujące w międzynarodowym kontekście. Równocześnie wiadomo jednak, że każde działanie ma niezamierzone i nieprzewidziane konsekwencje (por. Popper 1965). Tym samym możemy śmiało założyć, że pójście drogą akredytacji przyniesie nowe i nieoczekiwane problemy, wymagające formułowania nowych zasad polityki i podejmowania nowych badań.

Przekład z angielskiego Danuta **Przepiórkowska**

Literatura

Aberle K.B., Paris D.T., Peterson G.D. 1997

Quality Assurance in International Engineering Education. A Summary of ABET's Activities, w: M. Peace Lenn, L. Campos (eds.): *Globalization of the Professions and the Quality Imperative. Professional Accreditation, Certification and Licensure*, Magna Publications, Madison.

Blumenstyk G., McMurthrie B. 2000

Educators Lament a Corporate Takeover International Accreditor, „Chronicle of Higher Education”, 27 October.

Bologna Declaration... 1999

Bologna Declaration. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999 (<http://www.unige.ch/cre> Bologna Forum).

Brown R. 2000

Accountability in Higher Education: Have We Reached the End of the Road? The Case for a Higher Education Audit Commission. University of Surrey, Roehampton.

Butterfield A., Chambers M., Moseley B., Prebble T., Uys P., Woodhuse D. 1999

External Quality Assurance for the Virtual Institutions, AAU Series on Quality, nr 4, New Zealand Universities Academic Audit Unit.

Campbell C., van der Wende M.C. (w druku)

International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report, European Network of Quality Assurance Agencies, Brussels.

Centre for Quality... 1998

Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education: *Evaluation of European Higher Education: A Status Report Prepared for the European Commission, DG XXII*, Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Copenhagen.

Council of Europe 1997

Council of Europe: *Convention on the Recognition of Concerning Higher Education in the European Region („Lisbon Convention”)*, Council of Europe, Strasbourg.

Davis D., Olson A., Bohm A. 2000

Transnational Education: Providers, Partners and Policy, IDP Education, Australia.

Dos Santos M. 2000

Introduction to the Theme of Transnational Education, Conference of the Directors General of Higher Education and the Heads of the Rectors' Conference of the European Union.

Elliot D. 1998

Internationalising British Higher Education: Policy Perspectives, w: P. Scott (ed.): *The Globalisation of Higher Education*, SHRE/Open University Press, London.

Erichsen H. 1999

The Challenges of a European Higher Education Space, w: *European Universities, World Partners*, „CRE-Action”, nr 215, CRE, Geneva.

Frederiks M.M.H., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M. 1994

Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education, „European Journal of Education”, nr 29, s. 181–200.

Haug G 1999

Visions of European Future: Bologna and Beyond. Keynote Address Presented at the 11th EAIE Annual Conference, Maastricht, December.

Jeliaskova M., Westerheijden D.F. 2000

Het zichtbare eindresultaat, Algemene Rekenkamer, Den Haag.

Kalvermark T., van der Wende M.C. (eds.) 1997

National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm.

Kells H.R. 1992

Self-regulation in Higher Education: A Multi-national Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control, Jessica Kingsley Publishers, London.

Kern B. 1998

A European Union Perspective on Follow-up, w: J.P. Scheele, P.A.M. Maassen, D.F. Westerheijden (eds.): *To Be Continued... Follow-up of Quality Assurance in Higher Education*, Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen.

Knight J., de Wit H. (eds.) 1999

Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD/IMHE, Paris.

McBurnie G., Ziguras C. 2001

The Regulation of Transnational Higher Education in Southeast Asia: Case Studies of Hong Kong, Malaysia and Australia, „Higher Education”, nr 42, s. 85–105.

Ministerie van Onderwijs... 2000a

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen: *Keur aan kwaliteit*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer.

Ministerie van Onderwijs... 2000b

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: *Naar een open hoger onderwijs: Invoering van een bachelor-masterstructuur in het Nederlandse hoger onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer.

NCITE 2000

Mission Statement of the National Committee for International Trade in Education (www.tradeineducation.org)

Pertek J. 1992

The Europe of Diplomas, w: J. Pertek, M. Soverovski (eds.): *EC Competences and Programmes within the Field of Education / Compétences et programmes communautaires en matière d'éducation (statistically significant, 71–83)*, European Institute of Public Administration, Maastricht.

Popper K.R. 1965

Conjectures and Refutations, 2nd ed., Harper and Row, New York.

QUAAHE 1999a

Quality Assurance Agency for Higher Education 1999a *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 2: Collaborative Provision.*

QUAAHE 1999b

Quality Assurance Agency for Higher Education: *Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning.*

Snellman 1995

Goals, Prerequisites and Quality Assurance for International Education, Center for International Mobility, Helsinki.

Sursock A. 2000

Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Interim Findings of the Project, CRE Association of European Universities, Paris.

Trow M. 1994

Academic Reviews and the Culture of Excellence, Högskoleverket, Stockholm.

UNESCO/Council of Europe 1999

UNESCO/Council of Europe: The UNESCO/Council of Europe Code of Good Practices in the Provision of Transnational Education.

Vroeijenstijn A.I. 1995

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: Guide for External Quality Assessment in Higher Education, Jessica Kingsley Publishers, London.

Vught F.A. van 1994

Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education, w: D.F. Westerheijden, J. Brennan, P.A.M. Maassen (eds.): *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*, Lemma, Utrecht.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1993

Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms, Office for Official Publications of the Commission of the European Communities, Luxembourg.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1996

Institutional Evaluation and Management for Quality: The CRE Programme: Background, Goals and Procedures, „CRE-Action”, nr 107, s. 9–40.

Wende M.C. van der 1995

Quality in Internationalisation – Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalisation in Higher Professional Education, Nuffic – Association of Dutch Polytechnics and Colleges, The Hague.

Wende M.C. van der 1999

Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance, w: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD/IMHE, Paris.

Westerheijden D.F. 1997

A Solid Base for Decisions: Use of the VSNU Research Evaluations in Dutch Universities, „Higher Education”, nr 33, s. 397–413.

Westerheijden D.F. 2000

Public and Private Providers of Knowledge: Prolegomena to Research on Changing Images of Dutch Higher Education in a Globalising Context, referat wygłoszony na konferencji „From Government to Governance” zorganizowanej przez Netherlands Institute of Government, Enschede, 22–23 listopada.

Westerheijden D.F., Brennan J., Maassen P.A.M. 1994

Changing Contexts of Quality Assessment; Recent Trends in European Higher Education, w: D.F. Westerheijden, J. Brennan, P.A.M. Maassen (eds.): *Changing Context of Quality Assessment*, Lemma, Utrecht.

Weusthof P.J.M., Frederiks M.M.H. 1997

De functies van het steisel van kwaliteitszorg heroverwogen, „Tijdschrift voor Hoger Onderwijs”, nr 12, s. 318–338.

Woodhouse D. 1998

Quality Assurance in Higher Education: The Next 25 Years, „Quality in Higher Education”, nr 4(3), s. 257–273.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler

Problemy finansowania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego¹

Autorka podejmuje problem finansowania rozwoju szkolnictwa wyższego w kontekście celów zawartych w *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Stawia tezę, że oba podstawowe cele strategii – tj. zarówno wzrost liczby studentów wyznaczający wskaźnik skolaryzacji brutto na poziomie 65%, jak i poprawa jakości kształcenia na poziomie wyższym – wymagają zwiększenia nakładów na szkolnictwo wyższe w tempie znacznie przekraczającym wzrost liczby studentów. Środki uzyskane w wyniku wzrostu nakładów powinny być przeznaczone na zwiększenie pomocy materialnej dla studentów (w celu ułatwienia dostępu do edukacji dla młodzieży z grup ekonomicznie upośledzonych) oraz na poprawę warunków wynagradzania i pracy nauczycieli akademickich jako czynnika decydującego o jakości kształcenia. Autorka pokazuje, że dokument w zbyt małym stopniu odpowiada na pytania o wielkość nakładów niezbędnych dla realizacji celów strategicznych, o źródła finansowania oraz o ich strukturę.

Sformułowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2010 roku* należy uznać za fakt pozytywny, który wprowadzi element jasności i uporządkowania do procesu rozwoju szkolnictwa wyższego. Przez ostatnie dwanaście lat proces ten dokonywał się bowiem w znacznym stopniu w sposób żywiołowy, pod wpływem transformacji gospodarki, i zawierał coraz więcej elementów negatywnych. Na temat pozytywnych i negatywnych skutków dotychczasowego – w pewnych obszarach żywiołowego – rozwoju szkolnictwa wyższego zabierało głos wielu nauczycieli akademickich, organizatorów życia akademickiego, przedstawicieli świata nauki², m.in. także autorka tego tekstu (por. Dąbrowa-Szefler 2001). Pewne elementy ocen zawiera również *Strategia* w części diagnostycznej.

Zabierając głos w dyskusji na temat *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, za główny przedmiot rozważań przyjmuję problem finansowania rozwoju szkolnictwa wyższego i pozostałe kwestie z nim związane.

¹ Niniejszy tekst stanowi zasadniczo zmienioną wersję referatu przygotowanego na konferencję zorganizowaną przez Sejmową Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu w dniu 11 grudnia 2002 roku.

² Por. przede wszystkim odpowiednie uchwały Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, a także raport Najwyższej Izby Kontroli z czerwca 2002 roku u wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych (Najwyższa Izba... 2002).

Podstawowe elementy każdej strategii to sformułowane cele długookresowe oraz metody i instrumenty jej realizacji.

W założeniach *Strategii* – zawierających trafne sformułowanie, iż do jej realizacji „niezbędne są określone zasoby (kadry, finanse)” – dodałabym „infrastruktura materialna”, wątek ten nie znalazł jednak należytego rozwinięcia. Nie przedstawiono bowiem w momencie wyjściowym (czyli na rok 2002) stanu tych zasobów ani też źródeł i metod finansowania celów, które mają być zrealizowane do 2010 roku.

Zdaję sobie sprawę z trudności metodologicznych prognozowania strony podażowej, a więc wielkości możliwych do pozyskania środków finansowych i ich struktury, ze względu m.in. na takie czynniki, jak niepewność w kwestii tempa wzrostu produktu krajowego brutto, tempa wzrostu przychodów budżetu czy też struktury wydatków na szkolnictwo wyższe, zwłaszcza w kontekście zakładanej restrukturyzacji finansów publicznych. Można było jednak przynajmniej wskazać kształtowanie się potrzeb w zakresie finansowania zakładanych celów i ich struktury. Finansowanie stanowi wszak – oprócz organizacji i zarządzania – czynnik przesądający o realizacji strategii.

Mówimy tu o racjonalności **formalno-metodologicznej**, czyli o dostosowaniu nakładów do celów; na pierwszym planie należy jednak umieścić **racjonalność merytoryczną**, tj. racjonalność samych celów. Kryterium tej racjonalności stanowi dostosowanie celów strategii do potrzeb państwa i społeczeństwa.

Rozwój szkolnictwa wyższego i całego systemu edukacji powinien być podporządkowany przede wszystkim potrzebom państwa, jego rozwojowi kulturowemu i technologicznemu, ale także – potrzebom osób podejmujących kształcenie na poziomie wyższym. Realizują one własne cele, częściowo pokrywające się z celami ogólnymi.

Odpowiednio – nakłady na realizację tych celów muszą być ponoszone z jednej strony przez państwo, ale także przez studentów i ich rodziny. Ważnym problemem jest tu utrzymanie odpowiedniej proporcji. Edukacja to długookresowa inwestycja obu stron tego procesu, jednak udział państwa powinien być decydujący, jak to się dzieje w krajach OECD.

Nie ma, niestety, w Polsce możliwości statystycznego przedstawienia rzeczywistego udziału w nakładach na szkolnictwo wyższe obu uczestników tego procesu (czyli państwa i studentów) w tzw. globalnych albo społecznych nakładach na kształcenie. Trzeba bowiem pamiętać, że koszty ponoszone przez szkoły wyższe i inne instytucje kształcące na poziomie wyższym, w większości finansowane przez państwo, stanowią tylko część globalnych nakładów na kształcenie. Pozostałą część ponoszą studenci. Aż 62% spośród obecnie studiujących w Polsce ponosi koszty edukacji w formie czesnego (są to studium odpłatnie w szkołach państwowych oraz studenci szkół niepaństwowych), do czego dochodzą koszty zamieszkania, dojazdu, zakupu książek itp.

W krajach OECD, w tym w krajach Unii Europejskiej, państwo ponosi główny ciężar finansowania działalności instytucji edukacyjnych (także szkół wyższych) oraz wspomaga finansowo studentów, zmniejszając w ten sposób ich własne koszty studiowania. Udział finansowania publicznego szkół wyższych w krajach OECD wyniósł w 1998 roku średnio 77,3%, a finansowania prywatnego 22,7% (w tym subwencje publiczne 4,8%) (por. OECD 2001, tab. B3, s. 103). Dla Polski brakuje porównywalnych danych.

Na podstawie dostępnych danych statystycznych można jednak uzasadnić tezę, iż ponadczterokrotny wzrost liczby studentów w Polsce w ostatnich dwunastu latach dokonał się w znacznej mierze dzięki nakładom finansowym samych studentów. Dotacja dla szkół

wyższych (którą otrzymywały tylko uczelnie państwowe) rosła wolniej od tempa wzrostu liczby studentów w szkołach państwowych, w pewnych okresach zaś tempo jej realnego wzrostu było ujemne, podczas gdy tempo wzrostu liczby studentów było przez cały czas dodatnie. Ponadto rosła w szybkim tempie liczba studentów szkół niepaństwowych nie korzystających z dotacji, osiągając w 2001/2002 roku 29,6% liczby studentów w Polsce (*Szkoły wyższe...* 2002, tab. 1, s. 2).

Tabela 1

Realne tempo wzrostu wydatków budżetu państwa w latach 1992–2002^a oraz tempo wzrostu liczby studentów^b (w procentach)

Rok	Realne tempo wzrostu wydatków budżetowych	Rok akademicki	Wzrost liczby studentów	
			ogółem	w uczelniach państwowych
1992	6,3	1991/1992	15,8	4,8
1993	-7,2	1992/1993	17,8	9,2
1994	-3,1	1993/1994	16,8	7,2
1995	4,6	1994/1995	16,6	5,7
1996	15,1	1995/1996	14,9	6,6
1997	8,8	1996/1997	17,7	7,1
1998	1,8	1997/1998	16,7	7,0
1999	10,9	1998/1999	12,4	5,3
2000	-4,9	1999/2000	10,7	9,0
2001	3,5	2000/2001	8,5	8,9
2002 (plan)	2,6	2001/2001	b.d.	b.d.

^a Na podstawie danych zawartych w *Strategii...* (2002).

^b Na podstawie kolejnych roczników *Szkoły wyższe...*

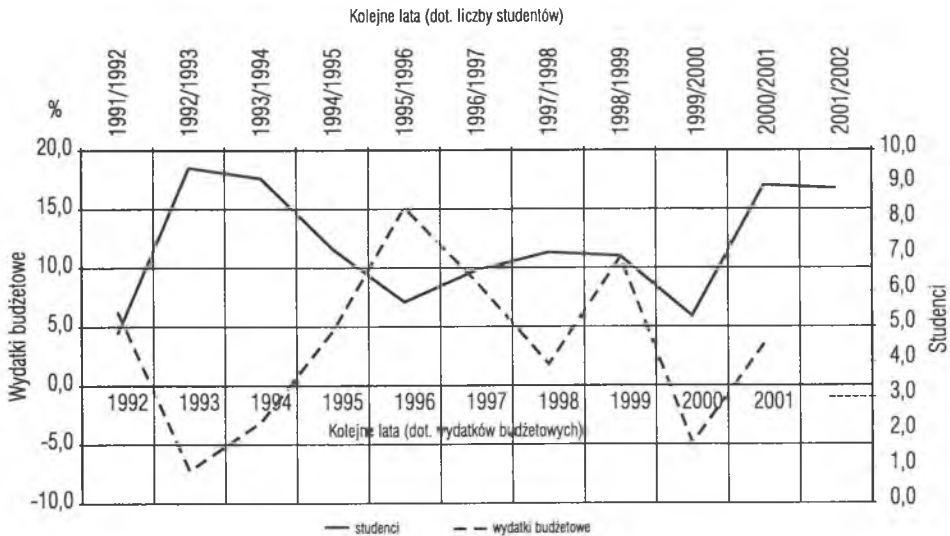
Dane przedstawione na rysunku 1 wskazują na fakt, że tempo wzrostu wydatków państwa na rozwój szkolnictwa wyższego było nieadekwatne do wzrostu liczby studentów ogółem, a także w stosunku do wzrostu liczby studentów uczelni państwowych. Rozwój ten w dużej mierze był więc finansowany przez samych studentów.

Podstawowy cel rozwoju szkolnictwa wyższego został określony w *Strategii* jako wzrost liczby studentów (do 2010 roku) do ponad 2250 tys., czyli o 23% w stosunku do zakładanej na bieżący rok akademicki liczby studentów i o 32% w stosunku do liczby studentów w roku akademickim 2001/2002. Oznacza to wzrost wskaźnika skolaryzacji brutto z 43,7% (w roku akademickim 2001/2002) i 46,3 % w roku 2002/2003 (według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu) do 65%. Zamierzenia te mają być realizowane przez wprowadzenie nowych form kształcenia (za pomocą internetu, telewizji itp.), interesująco przedstawionych w *Strategii*.

Nie podjęto jednak próby określenia, w jakim stopniu nowe technologie obniżą jednostkowy koszt kształcenia, jak dalece zwiększą, jakiej wysokości będą inwestycje wyjściowe?

Rysunek 1

Tempo wzrostu liczby studentów w uczelniach państwowych (w procentach w stosunku do poziomu poprzedniego roku) na tle tempa wzrostu wydatków budżetowych



W związku z przedstawionymi wyżej założeniami powstają następujące pytania, na które nie można znaleźć zadowalającej odpowiedzi w materiale przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji:

- Czy zakładany wzrost liczby studentów i współczynnika skolaryzacji jest możliwy do osiągnięcia w świetle prognoz demograficznych – z jednej strony a sytuacji społeczno-ekonomicznej rodzin – z drugiej?
- Czy istnieją możliwości obniżenia jednostkowego kosztu kształcenia, a tym samym kosztów ponoszonych przez szkoły wyższe, przede wszystkim zaś przez uczelnie państwowe?
- Jak wysokie będą niezbędne nakłady na kształcenie na poziomie wyższym w latach 2004–2010, jaki będzie w nich szacunkowy udział budżetu państwa i jaki jest niezbędny wskaźnik udziału tych nakładów w PKB?
- Czy możliwy jest wzrost pozabudżetowych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego; jak będzie się kształtowała ich struktura?

Zakładany wzrost liczby studentów wydaje się trudny do osiągnięcia od strony popytu (zapotrzebowania na studia). Od 1997 roku następuje zarówno spadek tempa naboru na studia (osób nowo przyjętych), jak i spadek tempa wzrostu liczby studentów.

O ile w uczelniach państwowych (por. tabela 1) po przejściowym spadku w roku 1999/2000 tempo wzrostu utrzymuje się na niemal niezmiennym poziomie, o tyle w uczelniach niepaństwowych – bardzo wyraźnie słabnie (por. tabela 2).

W roku 2001 (nie dysponuję danymi za rok 2002) ogólna liczba osób nowo przyjętych na studia wzrosła (w stosunku do roku poprzedniego) o 5,3%, podczas gdy w roku 1999 wzrost (w stosunku do roku poprzedniego) wyniósł 7,2%, a w roku 2000 (w stosunku do roku poprzedniego) kształtował się na poziomie 4,6%. Dane te są nie wystarczające do po-

stawienia tezy o zmniejszaniu się popytu na studia, ponieważ o liczbie przyjętych decyduje nie tylko popyt, ale także podaż ze strony uczelni, na którą oddziałują (w krótkim okresie) różnorodne czynniki.

Tabela 2

Liczba i tempo wzrostu liczby studentów w uczelniach niepaństwowych

1997/1998		1998/1999		1999/2000		2000/2001		2001/2002	
liczba	wzrost (%)	liczba	wzrost (%)	liczba	wzrost (%)	liczba	wzrost (%)	liczba	wzrost (%)
226 929	5,8	331 483	46,1	419 167	26,4	427 340	12,7	509 279	7,8

Źródło: obliczenia własne na podstawie *Szkoły wyższe... 1998–2002*.

Popyt na kształcenie maleje z całą pewnością w uczelniach niepaństwowych (ogółem, co nie znaczy, że dotyczy to wszystkich tego typu szkół). Fakt ten może wskazywać na wyczerpywanie się możliwości dalszego wzrostu finansowania kształcenia przez samych studentów. Istotnym czynnikiem wpływającym na decyzje młodych ludzi kończących szkoły średnie może też być dynamika wzrostu bezrobocia wśród absolwentów studiów wyższych³. Aby poznać popyt na kształcenie na poziomie wyższym, należałoby przeprowadzić badanie aspiracji edukacyjnych w poszczególnych grupach młodzieży (ostatnie takie badania odnoszą się do sytuacji w 1997 roku).

Ekstrapolacja dotychczasowych trendów w zakresie popytu na studia nie znajduje także uzasadnienia w świetle prognoz demograficznych, które zakładają zmniejszenie się liczby młodzieży w wieku 19 lat od 2003 roku, a całej grupy 19–24-latków począwszy od 2005 roku.

Założenie tak wysokiego wskaźnika skolaryzacji brutto (65%) w grupie młodzieży w wieku 19–24 lat wymaga zaplanowania przedsięwzięć zachęcających do podejmowania studiów, a przede wszystkim działań zwiększających ich dostępność dla młodzieży z ubogich rodzin, ze wsi i z małych miast. Mam na uwadze działania o charakterze organizacyjnym (nowe technologie studiowania, o których pisze się w *Strategii*), ale przede wszystkim zwiększenie pomocy materialnej państwa dla młodzieży z ubogich rodzin, ze wsi i małych miast, na wszystkich etapach edukacji, w tym dla studentów szkół wyższych. Tymczasem udział studentów otrzymujących stypendia stale się zmniejsza: w roku akademickim 1995/1996 stypendia otrzymywało 20,2% ogółu studentów, w roku 1998/1999 – 13,7%, w roku 2002/2001 – 13,5%. Jeżeli liczbę studentów otrzymujących stypendia odniesiemy tylko do liczby studentów studiów dziennych, to odsetek ten także uległ zmniejszeniu (w roku 1995/1996 – 35,7%, w roku 2000/2001 – 31,2%) (*Rocznik statystyczny... 1996*, s. 243; 2001, s. 239).

W 2001 roku przeciętna wysokość stypendium socjalnego na jednego studenta (otrzymującego stypendium) wynosiła 1357,8 zł rocznie (w uczelniach państwowych 1418,8 zł, w niepaństwowych 215,7 zł). Studenci mogą ponadto otrzymywać dopłaty do żywienia w stołówce i mieszkania w akademiku. Znaczenie pomocy zwrotnej (kredytów i pożyczek studenckich), która miała stanowić alternatywę dla pomocy o charakterze bezwrotnym, pozostaje niewielkie i będzie równie niewystarczające jako narzędzie realizacji *Str*

³ O ile w latach 1997–2001 dynamika stopy bezrobocia wyniosła 1,8%, o tyle wśród osób z wyższym wykształceniem wskaźnik ten osiągnął wielkość 3,2% (por. Kryńska 2002).

tegi. Decydują o tym, z jednej strony, ograniczenia budżetowe hamujące wzrost podaży kredytów i ich wysokości, a z drugiej – sytuacja ekonomiczna kraju (wysokie oprocentowanie, głównie zaś trudności na rynku pracy absolwentów), ograniczające wzrost popytu na kredyty studenckie. W latach 1998–2002 (przez cztery lata od uruchomienia tej formy pomocy) udzielono łącznie kredytów 174,5 tys. osobom, przy czym o ile w roku 1999/2000 zgłosiło się 58 700 chętnych, o tyle w roku 2001/2002 tylko 30 437, z czego przydzielono kredyty 26,5 tys. osób.

Sytuacja ta wynika z faktu, że – podobnie jak całość wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe – wzrost dotacji na pomoc materialną dla studentów był nieadekwatny do wzrostu ogólnej liczby studentów, także do wzrostu liczby studentów w uczelniach państwowych.

Dostęp do pomocy bezzwrotnej powinien być zagwarantowany dla studentów wszystkich rodzajów studiów, niezależnie od charakteru uczelni (państwowa-niepaństwowa), na podstawie jednolitego kryterium socjalnego, co niewątpliwie zwiększyłoby jednostkowy koszt kształcenia i wydatki państwa na szkolnictwo wyższe. Jednak bez zwiększenia wielkości i zakresu pomocy materialnej dla studentów hasło zwiększenia dostępu do studiów będzie jedynie sloganem. Naturalnie – pozostają do rozwiązania pewne kwestie związane ze sposobem wykorzystania tej pomocy przez uczelnie, a także rolą państwa, jego nadzorem nad jej wykorzystaniem, co obecnie pozostawia wiele do życzenia. Konieczność zwiększenia wielkości pomocy materialnej państwa dla studentów oznacza bardziej niż proporcjonalny do wzrostu ich liczby wzrost nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe, chociaż można zakładać, że uczelnie, zwłaszcza niepaństwowe, zagrożone utratą studentów, będą bardziej niż obecnie zabiegały o sponsorów prywatnych. Jest to jednak działanie o charakterze komplementarnym.

W tym samym kierunku – tzn. wzrostu średniego jednostkowego kosztu kształcenia, a tym samym łącznych nakładów – będą oddziaływały te czynniki, których zastosowanie jest niezbędne dla realizacji drugiego podstawowego celu strategii, tj. podnoszenia poziomu jakości kształcenia.

O jakości kształcenia na poziomie wyższym decydują przede wszystkim trzy czynniki: 1) poziom młodzieży przyjmowanej na studia (jest to „efekt ciągniony” poziomu kształcenia w szkołach średnich; 2) kwalifikacje i zaangażowanie kadry w proces dydaktyczny w szkołach wyższych; 3) poziom infrastruktury materialnej.

W *Strategii* nie uwzględnia się roli kadry, jej ilości i kwalifikacji, a jest to problem pierwszej wagi (co potwierdza m.in. dyskusja nad raportem Najwyższej Izby Kontroli o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych z czerwca 2002 roku, por. Najwyższa Izba... 2002).

Uważam, że nauczycieli akademickich jest obecnie za mało w stosunku do liczby studentów, a ich struktura wiekowa i struktura kwalifikacji są nieprawidłowe, co potwierdzają dane statystyczne. Obciążenie samodzielnych pracowników naukowych jest nadmierne (w 2001 roku w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu na jednego samodzielnego pracownika naukowego przypadało średnio 81 studentów; ogółem na jednego nauczyciela akademickiego – 21). Niezależnie od dyskusyjności tych wskaźników, chodzi o trend znacznego wzrostu obciążenia w sytuacji, gdy liczba studentów wzrosła czterokrotnie, a nauczycieli akademickich statystycznie o 24%, a w rzeczywistości mniej.

Powoduje to następujące skutki:

- brak autentycznej selekcji nauczycieli akademickich (wszyscy są potrzebni);
- brak czasu na pracę badawczą, służącą podnoszeniu kwalifikacji;
- podejmowanie przez nauczycieli akademickich nadmiernej ilości zajęć dodatkowych.

Wymienione skutki wynikające z ograniczeń ilościowych kadry akademickiej wpływają z kolei negatywnie na jakość prowadzonej działalności dydaktycznej.

Zwiększeniu liczby pracowników naukowych powinien towarzyszyć dalszy wzrost płac na wszystkich stanowiskach, tak aby stwarzał motywację do podejmowania pracy naukowej oraz do podnoszenia kwalifikacji i realizowania w szybszym tempie kariery naukowej. Obecnie możemy raczej mówić o barierach zniechęcających do realizowania pracy nauczyciela akademickiego przez wypromowanych doktorów. Kształcimy coraz większą liczbę doktorantów (w roku akademickim 2001/2001 było to 28 345 osób; por. *Szkoły wyższe...*, s. XXIV), lecz większość absolwentów tych studiów nie podejmuje pracy w uczelniach, głównie z powodu sytuacji finansowej szkół wyższych.

Wymienione uwarunkowania szkół wyższych w aspekcie jakościowym determinują niewątpliwie wzrost nakładów, wyczerpały się bowiem możliwości dalszego obniżania jednostkowych kosztów kształcenia. Ewentualne rezerwy w tym zakresie tkwią jeszcze w wykorzystaniu następujących czynników:

- zwiększeniu autonomii szkół wyższych w gospodarowaniu zasobami (środkami własnymi; należy znieść ograniczenia wynikające z przepisów ustawy o finansach publicznych w odniesieniu do środków własnych uczelni);
- zwiększeniu terminowości przekazywania uczelniom dotacji budżetowej, tak aby nie były one zmuszone do zaciągania kredytów i płacenia odsetek.

Generalnie jednak trzeba przyjąć, że możliwości obniżenia jednostkowego kosztu kształcenia są niewielkie i że planowany rozwój jakościowy kształcenia na poziomie wyższym wymaga bardziej niż proporcjonalnego wzrostu wydatków do wzrostu liczby studentów.

W tym świetle rodzi się pytanie o źródła finansowania tego rozwoju oraz o możliwości ich zwiększenia. Odpowiedzi udzielone w *Strategii* są daleko niewystarczające i zawierają znaczne luki zarówno w odniesieniu do niezbędnych nakładów na rozwój szkolnictwa wyższego, jak i ich struktury.

W części diagnostycznej roboczej wersji *Strategii* (s. 10) zawarte jest twierdzenie, że nakłady publiczne na szkolnictwo wyższe w najbliższych latach nie mogą wzrosnąć powyżej 1% PKB (w czym mieści się już podwyżka płac, zamrożona w 2002 roku), natomiast w części prognostycznej (s. 23), gdzie „finansowanie strategii” zajmuje tylko pół strony, wspomina się, że pożądany jest poziom finansowania rządu 2% PKB (w perspektywie 2010 roku), co oznacza, że cały przyrost nakładów rządu 1% PKB (wzrost z 1% do 2% PKB) miałby być osiągnięty z innych źródeł, których wielkość i struktura nie zostały podane.

Podstawą tej prognozy odnośnie źródeł finansowania jest założenie, że już obecnie źródła budżetowe zasilające szkolnictwo wyższe stanowią 0,62% PKB, co łącznie ze środkami budżetowymi daje 1,5% PKB na szkolnictwo wyższe. Dane te wymagałoby rozszyfrowania.

Sądzę, że wkrótce będzie też można dokładniej planować udział funduszy europejskich w finansowaniu szkolnictwa wyższego.

Biorąc pod uwagę wymienione skrótowo potrzeby ilościowego i jakościowego rozwoju szkolnictwa wyższego, można uzasadnić konieczność osiągnięcia docelowo nakładów

rzędu 2% obecnej wielkości PKB (przy bardzo wysokim tempie wzrostu PKB odsetek ten mógłby być niższy). Udział państwa w całości nakładów powinien – wzorem krajów Unii Europejskiej – wynosić przynajmniej dwie trzecie (czyli 1,3–1,4 % PKB).

Przed ostatecznym przyjęciem *Strategii* należy rozstrzygnąć wielkość i sposób finansowania rozwoju szkolnictwa wyższego. Nie mogą jednak budzić wątpliwości dwa podstawowe założenia, na których powinno być oparte finansowanie celów strategicznych:

- Dalszy rozwój szkolnictwa wyższego nie może się odbywać kosztem studentów – państwo musi w większym stopniu pomagać studiującym z ubogich rodzin.
- Rozwój ten nie może się odbywać także kosztem szkół wyższych i ich kadry (nauczycieli akademickich i pozostałych pracowników).

Oba te zjawiska charakteryzowały rozwój szkolnictwa wyższego w ciągu minionych dwunastu lat. Zmiana podejścia państwa do rozwoju szkolnictwa wyższego musi znaleźć wyraz w przygotowywanej strategii. Dobrze się więc stało, że Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu podjęło trud jej skonstruowania.

Literatura

Dąbrowa-Szefler M. 2001

Szkoły wyższe w dziesięcioleciu 1991–2000 a polityka edukacyjna państwa, „Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój”, nr X (XXXV).

Kryńska E. 2002

Rynek pracy a oferta edukacyjna szkół wyższych – sytuacja absolwentów, referat na konferencję Sejmowej Komisji Nauki, Edukacji i Młodzieży, Warszawa.

Najwyższa Izba... 2002

Najwyższa Izba Kontroli: *Informacja o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych*, „Forum Akademickie” nr 9–10.

OECD... 2001

OECD Regard sur l'éducation. Indicateurs, Paris.

Rocznik... 1996, 2001

Rocznik statystyczny, GUS, Warszawa.

Strategia... 2002

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa, październik.

Szkoły wyższe... 2002 (i wcześniejsze roczniki)

Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 r., GUS, Warszawa.

Arnold Pabian

Promocja szkoły wyższej

Efektywne działanie na rynku edukacyjnym wymaga stosowania komunikacji marketingowej o zintegrowanym charakterze. Tworzy ją tzw. promocja mix, złożona z następujących elementów: reklama, marketing bezpośredni, promocja sprzedaży, *public relations*, sprzedaż osobista. Każda z tych składowych oferuje szkole wyższej bogate spektrum konkretnych środków i narzędzi oddziaływania na potencjalnych klientów (studentów i podmioty gospodarcze). Ważne jest zintegrowane, a więc łączne posługiwanie się nimi, które skutkuje powstawaniem korzystnych efektów synergicznych. W artykule przedstawiono najważniejsze narzędzia zintegrowanego komunikowania się uczelni z rynkiem.

Każda szkoła wyższa działa w określonym środowisku oraz od niego zależy. Najważniejszą składową otoczenia uczelni są jej klienci – studenci oraz podmioty gospodarcze (na których zlecenie uczelnia wykonuje prace badawcze). Dla nich funkcjonuje i dzięki nim istnieje. Jej potencjał naukowo-dydaktyczny oraz materialny determinuje liczbę klientów, których może skutecznie obsłużyć. Uczelnia powinna zabiegać o dużą, dostosowaną do tego potencjału liczbę studentów oraz zleceniodawców.

Nawet najlepsza szkoła wyższa nie może bezkrytycznie zakładać, że jest doskonale znana w swoim regionie, w Polsce, na świecie. Dzieje się tak chociażby dlatego, że podlega ustawicznym zmianom. Powstają nowe wydziały, kierunki kształcenia, specjalności, powiększa się zaplecze naukowo-badawcze, organizuje się ważne imprezy, zaprasza wybitnych ludzi itd. W uczelni mają miejsce istotne, z punktu widzenia rynkowego, wydarzenia, o których środowisko może nic nie wiedzieć. Brak komunikacji z rynkiem szkodzi więc ośrodkowi akademickiemu. Uczelnia traci studentów, zlecenia na ekspertyzy i prace naukowe, możliwość kreacji jeszcze lepszego wizerunku. Skuteczna komunikacja ujawnia potencjał oraz atuty uczelni. Dzięki temu umacnia się jej pozycja na rynku edukacyjnym.

Współczesny marketing oferuje bardzo wiele różnorodnych środków i form komunikowania się z rynkiem. Przedstawiam je i opisuję w swoich książkach i artykułach. Tworzą one tzw. promocję mix. W rozwiniętej wersji **promocja mix szkoły wyższej** składa się z następujących pięciu głównych instrumentów oddziaływania na rynek:

- reklama (*advertising*);
- marketing bezpośredni (*direct marketing*);
- promocja sprzedaży (*sales promotion*);
- *public relations* (stosunki z otoczeniem, rozgłos);
- sprzedaż osobista (*personal selling*).

W dalszej części artykułu przedstawię szerokie spektrum zastosowań tych narzędzi w szkolnictwie wyższym, a więc ujawnię istniejące możliwości jego użycia. Czytelnik, jeżeli ze-

chce, wybierze z niego formy najbardziej adekwatne do specyfiki swojej uczelni oraz środowiska, w którym funkcjonuje. Wyjaśnię również istotę zintegrowanej, marketingowej komunikacji oraz wynikające z niej korzyści. Sformułuję wreszcie fundamentalną zasadę, bez której każda forma komunikowania się z rynkiem stanowi tylko i wyłącznie marnotrawstwo sił i środków.

Reklama szkoły wyższej

Reklama stanowi płatną formę przekazywania obecnym i potencjalnym klientom informacji o edukacyjnych i poza edukacyjnych usługach szkoły wyższej. Uczelnia może korzystać ze środków i form reklamy przedstawionych w tabeli 1.

Tabela 1
Rodzaje, środki i formy przekazu reklamy szkoły wyższej

Rodzaj reklamy	Środek przekazu	Forma reklamy
Reklama prasowa	prasa codzienna – gazety, magazyny (w tym przeznaczone dla młodzieży)	ogłoszenia wymiarowe (ramkowe) wkładki reklamowe
Reklama telewizyjna	telewizja o zasięgu większym niż krajowy telewizja ogólnopolska telewizje lokalne telewizje kablowe	plansze animacje tekstu i zdjęcia filmy reklamowe o różnym charakterze (np. scenki rodzajowe, rekomendacje) uczelnia w treści filmów fabularnych
Reklama radiowa	radio o zasięgu większym niż krajowy radio o zasięgu ogólnopolskim radio o zasięgu lokalnym	komunikat reklamowy dialogi wiersze reklamowe piosenki reklamowe produkcje mieszane
Reklama wspomagająca (ważniejsze formy)	megaplakaty plakaty ekrany (emisja filmów reklamowych) formy przestrzenne transparenty reklamy malowane na budynkach reklama na środkach transportu reklama na odzieży reklama internetowa neony, flagi	

Warto również pamiętać o nowej, dynamicznie rozwijającej się formie reklamy, tzw. **reklamie interaktywnej**. Tradycyjna reklama ma charakter monologu – uczelnia prezentuje swoją ofertę, a odbiorca, jeżeli ma ochotę, ogląda, słucha lub czyta komunikat reklamowy. Odbiorca reklamy jest bierny – nie ma żadnego wpływu na jej przebieg. Może co najwyżej zrezygnować z jej oglądania lub słuchania.

Reklama interaktywna to rodzaj dialogu między nadawcą a odbiorcą. Odbiorca ma wpływ na wybór oglądanych treści. Może pomijać pewne części reklamy, a inne uszczegóławiać.

Może obracać obrazy, powiększać szczegóły, wyświetlać tabele, wykazy, wykresy. Obecnie najważniejszymi środkami przekazu reklam interaktywnych są **telewizja interaktywna** (pionierem reklam interaktywnych w Polsce jest Toyota), **internet** (np. interaktywne banery) oraz **dyski CD** (CD-romy).

Dobór środków i form reklamy zależy od wielkości i specyfiki szkoły wyższej oraz jej możliwości finansowych. Na przykład akademie polonijna może umieszczać swoje reklamy w programach satelitarnych, kierując je do ośrodków polonijnych w różnych krajach; mała uczelnia ograniczy się do korzystania z lokalnej prasy, radia i telewizji.

Każdy środek reklamy ma swoje zalety i wady. Telewizja to filmy i dźwięki oraz masowa widownia, lecz również ulotność (krótkotrwałość) emisji oraz wysokie koszty tworzenia i nadawania reklam. Radio umożliwia docieranie do osób pozostających w ruchu (np. kierowców), wspaniale działa na wyobraźnię, lecz może operować tylko dźwiękiem. Gazety umożliwiają szybki i tani druk reklam, lecz jest ich tam bardzo wiele, a jakość reprodukcji jest niska.

Poszczególne media miały w 2002 roku następujące udziały w rynku reklam w Polsce: telewizja – 62%, magazyny – 15%, gazety – 11%, radio – 6%, reklama zewnętrzna – 6%. Dla porównania, w Stanach Zjednoczonych udziały te wyniosły odpowiednio: 39%, 12%, 35%, 13% i 1%. Koszt dotarcia z reklamą telewizyjną w Polsce do tysiąca osób wyniósł w 2002 roku 2,21 dolara (w Czechach – 6,04, w Niemczech – 7,05, we Francji – 8,58, w Szwajcarii – 25,46). W stosunku do niego prawie dwukrotnie droższa okazała się reklama w magazynach, podobny poziom cen jak telewizja reprezentują gazety, radio jest kilkakrotnie tańsze (por. Grządka, Machul 2002).

Marketing bezpośredni szkoły wyższej

Marketing bezpośredni umożliwia uczelni dotarcie z informacją o swoich usługach bezpośrednio do ich potencjalnego nabywcy. W tym zakresie może ona korzystać z następujących ważniejszych form przekazu:

- a) informatory dotyczące uczelni jako całości lub jej poszczególnych wydziałów;
- b) foldery i ulotki reklamowe;
- c) listy i pocztówki reklamowe;
- d) taśmy wideo, dyskietki lub CD-romy (reklama interaktywna) zawierające reklamową prezentację uczelni;
- e) bezpłatne numery telefonów umożliwiające zainteresowanym uzyskanie podstawowych informacji o uczelni, zasadach rekrutacji itp.;
- f) przyjmowanie zapisów na studia oraz informowanie o swojej ofercie za pośrednictwem internetu (np. poczty elektronicznej).

Metody wymienione w punktach a–d mają bardzo ważną zaletę – pozwalają precyzyjnie dotrzeć z ofertą do docelowego segmentu rynku. Uczelnia, dysponując listą adresową zawierającą wykaz maturzystów (np. swojego regionu), może w okresie poprzedzającym rekrutację przesyłać im odpowiednie materiały reklamowo-informacyjne. W tego typu działaniach należy respektować ustalenia prawne zawarte w ustawie o ochronie danych osobowych. Również uruchamianie bezpłatnych numerów telefonicznych (e) oraz kontakty internetowe (f) mogą okazać się bardzo użyteczne – oszczędzają czas zainteresowanych osób, zwłaszcza mieszkających daleko poza miastem, w którym ma siedzibę uczelnia.

Public relations szkoły wyższej

Public relations to celowe kreowanie reputacji uczelni m.in. przez wywieranie wpływu na prasę, radio i telewizję. Uzbraja ono szkołę wyższą w następujące narzędzia oddziaływania na otoczenie:

- komunikaty przekazywane prasie, radiu i telewizji dotyczące ważnych wydarzeń w uczelni (np. powoływanie nowych wydziałów, organizowane konferencje);
- działalność charytatywna (akcje dobroczynne, społeczne);
- sponsoring (finansowanie imprez, klubów sportowych itp. w zamian za reklamę rozbioną za ich pośrednictwem i współudziale);
- czasopisma firmowe, gazetki oraz inne wydawnictwa opisujące i propagujące działalność uczelni;
- lobbying (wpływ na polityków, w tym na władze kraju/regionu);
- przemówienia publiczne, seminaria;
- dni otwarte;
- kreowanie własnej tożsamości poprzez ujednocianie wyglądu biur, sal wykładowych (te same formy graficzne, firmowa kolorystyka), druków firmowych, wizytówek, środków transportu itp.

Oprócz zewnętrznego *public relations* realizuje się również jego wewnętrzny odpowiednik. Polega on na tworzeniu pozytywnych relacji uczelni z jej własnymi pracownikami. Są oni bowiem bardzo ważnymi kreatorami wizerunku uczelni w swoich środowiskach. Tylko właściwe relacje mogą ich skłonić do pozytywnego wyrażania się o swoim miejscu pracy.

I jeszcze jeden, bardzo ważny aspekt *public relations* – sytuacje kryzysowe i komunikacja z nimi związana. Każda szkoła wyższa musi się liczyć z nieprzyjemnymi lub tragicznymi zdarzeniami, które mogą mieć miejsce na jej terenie (np. samobójstwo studenta, wybuch w laboratorium, napad na kasę uczelni). Tego rodzaju wydarzenia wzbudzają zainteresowanie opinii publicznej – bada się ich przyczyny, szuka winnych. Źle się dzieje, gdy uczelni brakuje jednolitego, spójnego stanowiska w takich sprawach. Właśnie zadaniem *public relations* jest sprecyzowanie takiego stanowiska oraz komunikowanie go mediom.

Promocja sprzedaży

Promocja sprzedaży ma na celu zwiększenie zainteresowania usługami szkoły wyższej poprzez kierowanie do klientów specjalnych ofert. Te oferty (specjalne korzyści) zwiększają atrakcyjność usług oraz – co za tym idzie – skłonność do skorzystania z nich.

Promocja sprzedaży uzbraja szkołę wyższą w następujące, ważniejsze instrumenty oddziaływania na rynek:

- promocyjne obniżki cen (np. czesnego na studiach płatnych);
- wzbogacanie oferty edukacyjnej dodatkowymi, bezpłatnymi składnikami (np. praktyki zagraniczne opłacane przez uczelnię czy dodatkowe bezpłatne kursy językowe);
- podarunki: niespodzianki lub gadzety reklamowe wręczone osobom zapisującym się na studia;
- bonifikaty oraz prezenty za szczególne przywiązanie do uczelni (np. gdy daną uczelnię kończył ojciec, a teraz kształci się w niej syn, gdy studiuje na niej kilka osób z rodziny);
- konkursy (z nagrodami) ogłaszane przez uczelnię na swój temat;

O ofercie promocyjnej zainteresowani dowiadują się za pośrednictwem reklamy lub marketingu bezpośredniego.

Chociaż promocja sprzedaży obecnie prawie nie istnieje w polskim szkolnictwie wyższym – nie bagatelizujmy jej. Jest to bowiem ważne narzędzie oddziaływania na rynek. Ludzie chętnie z niej korzystają. Promocja sprzedaży może stać się ważnym instrumentem przejmowania klientów na zatłoczonych rynkach edukacyjnych.

Sprzedaż osobista w szkole wyższej

Sprzedaż osobista polega na osobistym kontakcie sprzedawcy – przedstawiciela uczelni – z potencjalnym nabywcą jej usług edukacyjnych. Ma specyficzny charakter – bardziej wyrazisty w przypadku studiów płatnych, mniej wyrazisty w odniesieniu do pozostałych rodzajów studiów. Na przykład miejsce na studiach zaocznych uczelnia sprzedaje za pieniądze (czesne płacone przez studenta). Na studiach dziennych taka sprzedaż także się odbywa, z tą różnicą, że studenci mają tu sponsora w postaci skarbu państwa. W każdym przypadku jest oferent (uczelnia), konkretny produkt w postaci usługi edukacyjnej, kupujący (potencjalny student), który ma możliwość wyboru oferenta, oraz zapłata za nabytą usługę edukacyjną (pochodząca od studenta lub skarbu państwa).

Oczywiście proces sprzedaży usług dydaktycznych znacznie odbiega od jej tradycyjnego odpowiednika. Są w nią zaangażowane komisje rekrutacyjne, kierownictwo oraz administracja uczelni. To one decydują, czy usługi dydaktyczne będą świadczone na rzecz kandydata (czy zostaną mu sprzedane), czy też nie. W odróżnieniu od zwykłej sprzedaży – nie wystarczy mieć pieniądze. Kandydat musi dysponować świadectwem dojrzałości, zdać egzamin oraz spełnić inne warunki formalne.

Personel szkoły wyższej stykający się z kandydatami i uczestniczący w ich naborze powinien więc mieć pewne umiejętności cechujące dobrych sprzedawców. Chodzi tu przede wszystkim o:

- odpowiedni wygląd i zachowanie, w tym *savoir-vivre*;
- doskonałą znajomość oferty edukacyjnej oraz procedur (kandydaci mogą zadawać drobiazgowo pytania dotyczące szczegółów działania uczelni);
- umiejętność słuchania oraz identyfikacji potrzeb i wymagań kandydatów (dzięki temu można np. sugerować adekwatne do ich zainteresowań i uzdolnień kierunki studiów);
- znajomość psychologii sprzedaży (jest ona bardzo przydatna wówczas, gdy kandydat jest niezdecydowany);
- znajomość mowy ciała (można odczytywać reakcje i zamiary kandydatów oraz oddziaływać na nich swoimi gestami);
- znajomość zasad negocjacji.

Pamiętajmy, że słabe nabory na studia oraz przechodzenie kandydatów do konkurencyjnych uczelni zawsze mają konkretne przyczyny. Może tkwić one w niewłaściwej obsłudze wykonywanej przez nasz „personel sprzedaży”?

Szkoła wyższa powinna komunikować się ze swoim otoczeniem za pośrednictwem wielu składowych promocji mix. Taki sposób działania nosi nazwę **zintegrowanej marketingowej komunikacji z otoczeniem**. Jest ona źródłem **promocyjnych efektów synergicznych** (por. szerzej Pabian 2000b). Polegają one na tym, że używane łącznie składowe promocji mix dają wypadkowy wynik większy niż prosta suma skutków wywołanych przez każdy z elementów z osobna.

Komunikowanie się szkoły wyższej z otoczeniem za pośrednictwem wskazanych narzędzi promocji mix zależy od następujących trzech głównych czynników:

- nasilenia konkurencji na rynkach edukacyjnych;

- kondycji finansowej uczelni;
- świadomości marketingowej jej władz oraz personelu.

Konkurencja na rynkach edukacyjnych to przede wszystkim walka o studentów oraz zlecenia od podmiotów gospodarczych. Wzrost natężenia tej walki wzmacnia zainteresowanie uczelni promocją mix. Rozkład tego zainteresowania nie jest jednakowy. Większą agresywność marketingową wykazują młode szkoły o jeszcze nieugruntowanej renomie. Wierzą, że promocja mix przysporzy im nowych studentów oraz wzmocni pozycję na rynku. Inaczej zachowują się uznane uczelnie. Większości z nich wydaje się, że długoletnia historia, dotychczasowe zasługi na polu nauki i korzystny wizerunek stanowią wieczną gwarancję wysokich naborów oraz dobrej egzystencji. Traktują więc marketing marginalnie. Takie praktyki nie są właściwe. Współczesne, dynamicznie rozwijające się, złożone i często nieprzewidywalne rynki boleśnie karzą marketingowych ignorantów.

Kondycja finansowa uczelni to drugi ważny czynnik determinujący stosowanie promocji mix. O rozmiarach i natężeniu tej promocji decydują pieniądze. Większą skłonność do realizacji przedsięwzięć promocyjnych wykazują szkoły o wysokich, dodatnich wynikach finansowych.

Bardzo ważna jest świadomość marketingowa uczelni. Rozwinięta świadomość to przekonanie, że marketing jest bardzo ważnym czynnikiem sukcesu na rynkach edukacyjnych oraz że należy go rozwijać i doskonalić. Stanowi siłę napędową działań promocyjnych. Sprawia, że nawet instytucje o bardzo skromnych budżetach znajdują środki na realizację tych działań. Uczelnie pozbawione tej świadomości pozostają w „marketingowym uśpieniu”.

Aktywność promocyjną polskich uczelni determinuje przede wszystkim ich świadomość marketingowa oraz zaplecze finansowe. Najbardziej postępowe, prorynkowe szkoły wyższe tworzą działy promocji (zatrudniające nawet kilka osób), których celem jest realizacja programów komunikowania się z otoczeniem. Korzystają one z wielu form promocji mix, w tym z reklamy (prasowej, radiowej i wspomagającej), marketingu bezpośredniego (informatory, foldery i ulotki), *public relations* (realizacja przy współudziale rzeczników prasowych szkół wyższych). Należy podkreślić, że nawet w tego typu kampaniach brakuje wielu elementów. W zasadzie nieobecna jest reklama telewizyjna oraz interaktywna. Nie stosuje się promocji sprzedaży. Występuje całkowita nieznajomość zasad i procedur sprzedaży osobistej. Wraz z malejącą świadomością marketingową i pogarszającą się sytuacją finansową zanika aktywność promocyjna polskich uczelni.

Podobne tendencje można zaobserwować na zagranicznych rynkach edukacyjnych. Tam, gdzie rynki te nie są w pełni rozwinięte, promocja mix niemal nie występuje. Liberalizacja przepisów, niskie bariery wejścia i wyjścia z branży edukacyjnej, rezygnacja z monopolu państwa, akceptacja prawna uczelni prywatnych i o mieszanej formie własności potęgują konkurencję oraz wymuszają stosowanie wyrafinowanych narzędzi komunikowania się z rynkiem. Na przykład niektóre amerykańskie instytucje edukacyjne wykorzystują w tego typu kampaniach nawet reklamę telewizyjną.

Przecenianie znaczenia reklamy oraz innych narzędzi promocji mix jest poważnym błędem. Stanowią one bardzo istotny składnik marketingu uczelni, lecz nie najważniejszy. Wyznacznikiem sukcesów i porażek szkoły wyższej są same usługi edukacyjne oraz obsługowe. O powodzeniu uczelni decyduje jej zdolność do zaspokajania potrzeb i wymagań studentów. Zadawalając/zachwycając ich swoją działalnością, uczelnie, często nie zdając sobie z tego sprawy, inwestuje w promocję mix – jest nią „żywa” reklama tworzona przez tych ludzi. Reklama najlepsza, najdoskonalsza – oparta na własnych doświadczeniach, a nie komunikatach prasowych, telewizyjnych czy radiowych. Zadowoleni/zachwyceni studenci,

dając dobre świadectwo szkole w swoich środowiskach, przysparzają jej nowych klientów. Tak więc solidne, dbające o studentów uczelnie wcale nie muszą się promować w opisany w tym artykule sposób – ich pozycja na rynku edukacyjnym dzięki „żywej” reklamie będzie coraz silniejsza. I na odwrót – wiele instytucji wydaje dużo pieniędzy na reklamę i inne formy promocji mix, tracąc jednocześnie rynki. Przyczyną tego paradoksalnego zjawiska jest właśnie niezadowolenie. Sfrustrowani klienci rozpowszechniają w otoczeniu złe opinie o ich działalności, niwecząc pozytywne skutki komunikacji marketingowej. Tak więc **promocja mix nie pomoże w rozwoju i zdobywaniu rynków edukacyjnych, jeżeli uczelnia nie będzie zadowolana/zachwycać studentów swoimi ofertami i działalnością.**

Literatura (ważniejsze pozycje)

Berkowitz E., Kerin R., Hartley S., Rudelius W. 1994

Marketing, Irwin, Illinois.

Bovee C., Thill J. 1992

Marketing, McGraw-Hill Inc., New York.

Grządka M., Machul P. 2000

Telewizja 2002, „Media i Marketing” (dodatek listopad/grudzień).

Kotler Ph. i in. 2002

Marketing. Podręcznik europejski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

McCarthy J., Perreault W. 1993

Basic Marketing, Irwin, Illinois.

Pabian A. 1999

Marketing w budownictwie, Centralny Ośrodek Informacji Budownictwa, Warszawa.

Pabian A. 2000a

Biznesplan (rozdział Marketing), Centralny Ośrodek Informacji Budownictwa, Warszawa.

Pabian A. 2000b

Synergia miksów promocyjnych, „Marketing w praktyce”, nr 5.

Pabian A. 2001a

Agresywność marketingowa firm, „Marketing w praktyce”, nr 5.

Pabian A. 2001b

Marketing trudnych produktów, „Marketing w praktyce”, nr 7.

Pabian A. 2001c

Marketingowe przymierze, „Manager”, nr 5.

Pabian A. 2001d

Menedżerzy marketingu, „Marketing w praktyce”, nr 9.

Pabian A. 2001e

Potwierdzenie wartości produktu, „Marketing w praktyce”, nr 6.

Pabian A. 2001f

Profesjonalne zarządzanie zadowoleniem klientów, „Marketing w praktyce”, nr 1.

Pabian A. 2001g

Reklama niekomercyjna, „Marketing w praktyce”, nr 4.

Przybyłowski K., Hartley S. i in. 1998

Marketing, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.

Russell J., Lane W. 2000

Reklama według Ottona Kleppnera, Felberg SJA, Warszawa.

Kronika

Międzynarodowe warsztaty „Towards the Entrepreneurial or Adaptive University?” (W kierunku uniwersytetu adaptującego się czy przedsiębiorczego?) Warszawa, 6–8 listopada 2002 roku

Organizatorem warsztatów było Centrum Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Było to ostatnie, czwarte spotkanie, zorganizowane w ramach porozumienia o współpracy między Holandią, Polską, Czechami, Węgrami i Słowenią. Podobne spotkania odbyły się wcześniej w Słowenii, na Węgrzech i w Czechach. W ramach warsztatów specjaliści do spraw szkolnictwa wyższego z Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente w Holandii przedstawiali aktualne rozwiązania w zakresie zarządzania i finansowania szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej. CHEPS reprezentowali: Jon File, koordynator programu, dyrektor do spraw edukacji, szkolenia i konsultacji, dr Leo Goedegebuure, dyrektor wykonawczy, oraz dr Ben Jongbloed, samodzielny badacz. Szkoleniowcy z Holandii przedstawili w swoich wystąpieniach następujące kwestie: międzynarodowe trendy edukacji na poziomie wyższym i wyzwania dla zarządzania instytucjami szkolnictwa, tendencje i wyzwania w zakresie finansowania instytucji i alokacji środków oraz w instytucjonalnym zarządzaniu i kierowaniu, problemy zarządzania i planowania strategicznego, wewnętrzne problemy alokacji środków w uczelni, uczelniane struktury organizacyjne dotyczące kształcenia i badań oraz w podsumowaniu – działania w kierunku rozwoju uniwersytetu przedsiębiorczego.

Zaproszeni referenci – przedstawiciele polskich uczelni – prezentowali podobne problemy i doświadczenia, dotyczące ich kraju lub ich uniwersytetu. Polscy referenci nawiązywali także do propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. W warsztatach, w każdym kraju, uczestniczyła ta sama grupa: po dwóch instruktorów/ekspertów z każdego kraju oraz zaproszona kilkudziesięcioosobowy zespół przedstawicieli władz różnych uczelni danego kraju (przeważnie rektorzy, prorektorzy, dyrektorzy administracyjni, kierownicy biur do spraw rozwoju uczelni), a także reprezentanci ministerstw odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe oraz instytutów (centrów) zajmujących się badaniami nad szkolnictwem w danym kraju.

Rangę polskiego spotkania podniósł fakt, iż otwarciem dokonała pani wiceminister Edukacji Narodowej i Sportu Hanna Kuzińska, a referentami byli: koordynator współpracy z polskiej strony, prof. dr hab. Piotr Wach, rektor Politechniki Opolskiej, a także rektorzy: Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr hab. Piotr Węgleński, niepaństwowej Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu, dr Krzysztof Pawłowski, a także Politechniki Krakowskiej, prof. dr hab. Marcin Chrzanowski, oraz były wicedyrektor administracyjny Politechniki Gdańskiej, dr Krzysztof Leja.

Ponieważ seminarium warszawskie jest ostatnie z serii spotkań, w podsumowaniu zostaną uwzględnione wnioski dotyczące całego programu warsztatów.

Warsztaty miały charakter szkoleniowo-informacyjny, a program współpracy zakładał trzy cele:

- zapoznanie uczestników z koncepcjami i analizami na temat aktualnych tendencji w europejskim szkolnictwie wyższym, wewnętrznych problemów zarządzania, kierowania i finansowania, pomoc w zrozumieniu współczesnych wyzwań stojących przed instytucjami szkolnictwa wyższego w zakresie polityki edukacyjnej;
- umożliwienie identyfikacji zagadnień związanych z kontekstem funkcjonowania edukacji na poziomie wyższym w danym kraju, zadań stojących w zakresie zarządzania instytucjonalnego, planowania, finansowania, konsekwencji i uwarunkowań płynących z autonomii, decentralizacji zarządzania, wzrostu odpowiedzialności, zróżnicowania źródeł finansowania, konieczności dostosowania kierunków działania instytucji do potrzeb i oczekiwań otoczenia;
- pomoc w rozszerzeniu spojrzenia na wspomniane wyżej zagadnienia poprzez prezentację wybranych trendów i praktyk występujących powszechnie w skali międzynarodowej oraz doświadczeń krajów uczestniczących w programie współpracy (tzn. Polski, Węgier, Czech, Słowenii i Holandii).

Sądząc po przebiegu dyskusji w ramach seminariów w poszczególnych krajach, wydaje się, że cele te zostały osiągnięte.

Dla strony polskiej tego typu współpraca wydaje się pożyteczna i pouczająca także z kilku innych powodów: ze względu na skład uczestników, tematykę oraz szczególną sytuację w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej.

- Spotkania, na których dyskutowane są problemy zarządzania i finansowania systemu szkolnictwa wyższego i instytucjonalne problemy szkół wyższych, w których uczestniczą „społeczności hybrydowe”, tzn. przedstawiciele władz uczelni, administracji uczelnianej, ministerstwa oraz specjalistów zagranicznych i krajowych zajmujących się badaniami nad szkolnictwem wyższym nie są w Polsce częste. Wydaje się, że wspieranie organizowania takich spotkań może się przyczynić do wzrostu wzajemnego zrozumienia oraz do większej akceptacji odmiennych perspektyw postrzegania problemów szkolnictwa wyższego, reprezentowanych przez te środowiska.
- Spotkania, podczas których wybitni specjaliści i badacze szkolnictwa wyższego (jakimi są niewątpliwie przedstawiciele CHEPS) prezentują zarówno uogólnienia, koncepcje, ograniczenia, jak i najlepsze praktyki rozwiązań możliwe w ramach uwarunkowań innych krajów, a rektorzy najlepszych uczelni pokazują praktykę i możliwości w danym kraju, dadzą zapewne pozytywne efekty w postaci lepszego cenięcia roli profesjonalizacji zarządzania.
- Tego typu debaty, warsztaty i wszelkiego rodzaju szkolenia dla kadry administracji akademickiej są dość powszechne w krajach Unii Europejskiej i może warto stopniowo przyzwyczajać do nich środowisko polskich uniwersytetów, jeśli nasze uczelnie mają być zarządzane w sposób umożliwiający przedsiębiorczość instytucjonalną.

Wydaje się, że pożądanym byłoby kontynuowanie tej współpracy w takiej samej formule i w tym samym składzie międzynarodowym. W kolejnym „bardziej zaawansowanym” etapie szkoleń i debat warto byłoby poszerzyć część warsztatów poświęconą dyskusywaniu, analizie konkretnych przypadków i sposobów ich rozwiązywania z obszaru Europy Zachodniej oraz bezpośredniej konfrontacji doświadczeń krajów spoza Unii Europejskiej, uczestniczących w programie, tzn. Polski, Słowenii, Węgier i Czech.

Forum „Ocena i finansowanie badań naukowych” Warszawa, 20–21 lutego 2003 roku

Forum, zorganizowane przez Komitet Badań Naukowych wspólnie z Niemieckim Ministerstwem Edukacji i Badań (Bundesministerium für Bildung und Forschung), poświęcone było wymianie doświadczeń i opinii na temat:

- kryteriów, metod oraz znaczenia oceny działalności naukowej jednostek i zespołów badawczych;
- zależności między oceną placówki a poziomem jej finansowania;
- relacji i sposobów współdziałania między gremiami przedstawicieli środowiska naukowego pochodzącymi z wyborów a stroną rządową;
- możliwości współpracy polsko-niemieckiej w perspektywie europejskiej przestrzeni badawczej (European Research Area).

W forum uczestniczyli wybitni eksperci niemieccy zajmujący się w praktyce ewaluacją działalności badawczej (instytucji i projektów badawczych). Byli to przedstawiciele: Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań, Rady do spraw Nauki (Wissenschaftsrat), Niemieckiej Wspólnoty Badawczej (Deutsche Forschungsgemeinschaft), Towarzystwa im. Maxa Plancka (Max Planck Gesellschaft), Towarzystwa im. Hermanna Ludwiga von Helmholtza i Federacji Volkswagena. Instytucje te dokonują w Niemczech podziału środków finansowych (budżetowych i pozabudżetowych) na prace badawcze i rozwojowe, korzystając z określonych metod oceny jednostek badawczych lub projektów (w zależności od charakteru i celu finansowania).

Ze strony polskiej w spotkaniu wzięli udział wysocy rangą przedstawiciele administracji Komitetu Badań Naukowych, wśród nich podsekretarze stanu: dr Jan Krzysztof Frąckowiak i prof. Krzysztof Jan Kurzydłowski, wicedyrektor Departamentu Badań dr Jacek Mazur oraz dr inż. Jan Calak z Departamentu Współpracy z Zagranicą i Integracji Europejskiej.

Ponadto w spotkaniu uczestniczyli reprezentanci instytucji, które w Polsce dokonują podziału środków, m.in. przewodniczący kilku zespołów KBN, prezesi Fundacji na rzecz Nauki Polskiej – prof. Maciej Grabski, Fundacji im. Stefana Batorego – prof. Andrzej Ziabicki, a także przedstawiciele środowisk naukowych zajmujących się badaniami nad ewaluacją, w tym Komitetu Naukoznawstwa PAN.

Konferencja miała wybitnie roboczy charakter. Przedstawiciele instytucji niemieckich dokonali prezentacji różnych systemów oceny stosowanych w Niemczech w procesie ewaluacji placówek i zespołów badawczych oraz projektów badawczych, a polscy uczestnicy zadawali pytania mające na celu uszczegółowienie interpretacji rozwiązań niemieckich oraz uzyskanie opinii na temat problemów, które występują w procesach oceny w Polsce. Rozpatrywano m.in. następujące kwestie: istota i cele procesu ewaluacji, rola ocen ilościowych i jakościowych, sposób powiązania wyników ocen z finansowaniem, zalety i wady *peer review*, metody doboru recenzentów. Odpowiedzi na te pytania będą miały istotne znaczenie w obecnej, ostatniej fazie przygotowywania przez Komitet Badań Naukowych (obecnie już Ministerstwo Nauki i Informatyzacji) projektu ustawy o finansowaniu nauki.

Ewaluacji jednostek badawczych dokonuje w Niemczech Rada do spraw Nauki. Jest to ocena *ex post* działalności badawczej w kontekście relacji nakłady/wyniki. Tego rodzaju ewaluacji podlegają przede wszystkim instytuty w szkołach wyższych, a w określonych przypadkach – także instytuty pozauczelniane. Rada zajmuje się ponadto ewaluacją dys-

cyplin (w uczelniach) oraz programów interdyscyplinarnych (np. z obszaru ochrony środowiska, badań nad energią, nowymi materiałami), całych systemów (np. instytutów Niemieckiej Wspólnoty Badawczej czy Towarzystwa im. von Helmholtza).

Podstawowe metody ewaluacji to *peer review* oraz metody ilościowe (głównie oparte na bibliometrii). Decydująca jest jednak ocena jakościowa oparta na wynikach ilościowych. Przedstawiciel Rady do spraw Nauki – dr Tegelbeekers – omawiał ponadto strukturę Rady i stosowane procedury. Ocena dokonana przez Radę ma pośredni wpływ na finansowanie placówki: w wypadku uzyskania słabych wyników w dłuższym okresie – jednostka może ulec likwidacji (było 7–8 takich przypadków).

Podkreślano, że celem ewaluacji jest nie tylko ocena zewnętrzna, ale także proces doskonalenia, który podejmuje sama jednostka w trakcie przygotowania i w wyniku oceny.

Inny system ewaluacji jednostek badawczych funkcjonuje w Towarzystwie im. Maxa Plancka. Są to instytuty prowadzące badania podstawowe we wszystkich dyscyplinach. Ewaluacja odbywa się na podstawie – jak to określono – „pełnej autonomii uczonych”. Oznacza to w praktyce ocenę wewnętrzną – samoocenę dokonywaną przez każdy instytut, z wykorzystaniem zewnętrznych recenzentów (ok. 60% recenzentów stanowią eksperci zagraniczni). Samoocena polega na tym, że instytuty powinny wyciągnąć wnioski z zaleceń ekspertów (tworzą oni rady ekspertów). Co 6 lat odbywa się jednak ocena zewnętrzna (przez zewnętrznych sprawozdawców), która ma odpowiedzieć na pytanie, czy instytuty respektują zalecenia ekspertów i zasady samooceny. Ostateczna ocena odbywa się na podstawie negocjacji; podobnie jak wybór kryteriów do niej. Nie ma bezpośredniego powiązania między wynikiem oceny a wysokością środków przyznawanych przez Towarzystwo.

Przedstawiciele pozostałych instytucji niemieckich prezentowali stosowane w fundacjach zasady oceny projektów badawczych. Opierają się one przede wszystkim na metodzie *peer review* (z wykorzystaniem ocen ilościowych), przy znacznym udziale zagranicznych recenzentów. W Niemczech nie ma zatem jednego, jednolitego dla wszystkich sektorów nauki, systemu oceny instytucji badawczych. Jest on zróżnicowany ze względu na różnorodność celów, chociaż opiera się na tych samych zasadach.

Nie sposób w krótkim omówieniu dla „Kroniki” przedstawić nawet części pytań szczegółowych i odpowiedzi na nie; być może Ministerstwo Nauki opublikuje w jakiejś formie ciekawsze fragmenty dyskusji, przede wszystkim zaś prezentacje strony niemieckiej.

Małgorzata Dąbrowa-Szeller

Summaries

Janusz **Goćkowski**, Ewa **Kopczyńska**
Social Sciences and World Social Pluralism

The first part of this article deals with the characteristics of scientific discovery from an anthropological point of view, in other words taking into account the fact that the world is full of a variety of alternative axiological orders (more than some humanitarians-universalists would like). The second part discusses the “tendencies” of scholars (spokesmen and champions of “world demistification”) to shape (on a global scale) human thinking and action that conforms to the rules of scientific outlook and the picture of reality.

One can say that the article is devoted to the permanent “tendency” of scholars to view the world as a state of affairs which cannot be coherent because an *Instauratio Magna* is indispensable. That means that scholars willingly appear in the role of world explorers and designers of a utopia for the entire world.

Andrzej **Ziabicki**
Global Communication in the Internet Age.
Adjustment of/to National Languages

Global communication (via e-mail and Internet requires new tools for transmission and analysis of multilingual texts and databases. The new system of coding Unicode makes possible transmission of information in any writing system including all alphabets and main ideograms, without the necessity of transcription or transliteration. A problem is ordering of words and data, indispensable for efficient use of databases, catalogues and indexes. The principles of ordering in different languages (also languages using Roman alphabet) are mutually incompatible and ordering of multilingual sets requires a compromising, unified system. Consequences of the introduction of such a simplified system proposed by international standard ISO 12199 is analysed and discussed.

Barbara M. **Stefaniak**
Foreign Periodicals (Traditional and Electronic)
inside Polish Libraries

This article discusses the enormous changes that are taking place before our very eyes regarding access to world scientific literature. It examines the publishing activity of large publishers of periodicals – Springer Verlag, Academic Press and Elsevier Science Publishers – in Poland. It shows the dispersion and organisational affiliation of several dozen Polish scientific libraries belonging to these publishers, and also presents the activity of the

international consortium EIFL Direct. Examples are given of search results in the Science Direct database located at the Interdisciplinary Centre for Mathematical Modelling of Warsaw University, which suggest a frequent use of foreign electronic periodicals. The possibility of using these periodicals not only makes up for the shortage of essential titles in libraries, caused by restricted funds, but also permits more effective searches and saves a lot of time.

Marek Ratajczak
**Doctors' Degree Courses as an Element of Substantive Education
 in the Economic Sciences**

Doctors' degree courses are a specific form of substantive education at university level. They include post-graduate studies, the *Master of Business Administration* (MBA) qualification, which is relatively new in Poland, and other forms of education offered at the request of specific firms. The particular nature of doctors' degree courses stems from the fact that this is the only form of education whose end result, the defence of one's thesis, ensures an academic qualification. In the article, the author attempts to discuss the chief factors influencing the supply and demand for doctors' degree courses. The main dilemmas connected with the further development of these studies are connected with the following questions:

Are there any barriers to the development of this form of education in colleges, and if so, what are the barriers?

In the case of doctors' degree courses, should demand be the chief determinant of their development?

What are and what may be the consequences of the development of this form of education?

What purpose should doctor's degree courses serve?

Ewa Świerzbowska-Kowalik
The Academic Activity of Graduate (Doctorate) Students – Communique on Survey

This article examines selected results of a survey performed by Prof. Małgorzata Dąbrowa-Szeffler carried out of The State Committee for Academic Research funds on the subject of "Teaching staff in Poland – today and tomorrow". It focuses most of all on the academic activity of the graduate (doctorate) students and the significance of this activity when deciding to pursue a teaching career. It also attempts to determine in what way this activity is influenced by the organisations of doctors' degree courses and the manner of academic cooperation between doctors and the academic community.

Paweł B. Sztabiński
**Surveys into the Holders of Doctorates – Practical Problems
 and Preliminary Hypotheses**

This article is based on the results of a pilot study conducted on the subject of the graduates of doctors' degree courses in one university. In the first part of the article, the author examines the practical problems which should be considered when planning such

a course of study. In the second part, the results are contrasted with the conclusions obtained from a nationwide survey into graduates of doctors' degree courses conducted in 2000. The article dwells on their professional work and the reasons why they chose their work, the progress achieved in their studies and the causes of any delay.

Stawomir **Wiankowski**
**Ownership and Structural Changes of Research and Development
Establishments in Poland**

This article presents problems connected with ownership and organisational changes to research and development (R&D) establishments against the background of current R&D resources and the adopted goals of these changes. It indicates a gradual reduction in revenues from R&D, a fall in employment in this sphere, and a diminishing profitability thereof. The increasing crisis in the R&D sector is reflected in data in the period 1994–2000. The adaptation of R&D establishments to conditions of a market economy and the regulations of the European Union is regarded as a particularly important objective.

The author examines all possible forms of ownership and legal-organisational changes in the R&D sector, weighing up the advantages and disadvantages of each solution. The preferred form of such changes, taking into account the specific nature of R&D, is direct privatisation effected by merging the R&D establishment with a company in which the State Treasury and the employees hold shares, or by handing over the R&D establishment for gratuitous use by a company in which the employees have shares, and the creation of multi-entity structures, including holding companies.

The author points out that despite the introduction of favourable legislation over 18 months ago, no R&D unit has been commercialised or privatised yet, or granted the status of a state research establishment. The authors see the main barriers to this in a shortage of funds for restructuring in the state budget and in individual establishments, and an absence of some executive regulations.

Presenting the possibility of emerging from this “stalemate”, the author suggests changes to legislation and recalls some of the actions proposed by the education minister in the reform to the system of financing education.

Marijk C. **van der Wende**, Don F. **Westerheijden**
**International Aspects of Ensuring a High Quality of Education, with Particular
Regard to Higher Education in Europe**

This article examines the connection between the internationalisation of higher education and the quality of this education on the basis of the trends that can be observed in most EU countries. The authors point out the conditions that govern the processes of internationalisation, indicating the impact of reduced budget funding, competing offers on international markets, and the support of public institutions on these markets. The basic part of the article discusses the procedures for ensuring quality when entering international educational markets (using selected countries as an example) and the role of international organisations and their programs in this process, including the *Bologna Declaration*.

The final part of the article discusses the initiatives of the European Union and the European University Association

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler
Problems with Financing the Development Strategy of Higher Education

The author deals with the problem of financing higher education in the context of the objectives set forth in the *Strategy for the development of higher education in Poland up to 2010*, prepared by the Ministry of National Education and Sport. She also claims that the two basic objectives of the strategy – an increase in the number of students defining the gross higher education ratio indicator at 65% and an improvement to the standards of higher education – require a faster increase in outlay on higher education than the increase in the number of students. Increased outlay should be allocated to providing material assistance for students (so that those of a poorer financial background may have easier access to education), and improving the pay and working conditions of teachers as a factor that determines the standards of education. The author shows that the strategy provides not enough answers to the question of how much outlay is needed to realise the strategy's objectives and the question about the sources and structure of funding.

Arnold Pabian
Promotion of Higher Education Institutions

Effective activity on the education market requires the use of integrated marketing communications. This involves so-called promotion-mix, consisting of the following elements: advertising, direct marketing, sales promotion, public relations and personal sales. Each of these offers higher education institutions a broad spectrum of specific resources and tools for influencing potential clients (students and economic entities). An integrated, joint use of these resources and tools, resulting in the emergence of favourable synergetic advantages, is important. The article presents the most important tools of integrated communications between higher education institutions and the market.

Informacje o autorach

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler, doktor habilitowany nauk ekonomicznych, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, wicedyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, zastępca przewodniczącego Komitetu Naukoznawstwa PAN. Zajmuje się problematyką szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza finansowaniem szkół wyższych, a także rozwojem kadry naukowej. Jest autorką książek *Polityka naukowa i techniczna w gospodarce rynkowej* (1993), *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju* (2001), *System nauki i szkolnictwa wyższego: funkcjonowanie i elementy zarządzania* (2003) oraz współautorką raportu *Mobilność pracowników naukowych w Polsce* (1998).

Jerzy Goćkowski – profesor doktor habilitowany, socjolog nauki i antropolog wiedzy, historyk idei. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim (Instytut Etnologii) i Politechnice Wrocławskiej (Studium Nauk Humanistycznych). Jest przewodniczącym Sekcji Socjologii Nauki oraz Komisji Historii Myśli Społecznej i Politycznej Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, a także członkiem Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk i Rady Redakcyjnej kwartalnika „Zagadnienia Naukoznawstwa”. Autor książek: *Autorytety świata uczonych* (1974), *Ethos nauki i role uczonych* (1996), *Uniwersytet i tradycja w nauce* (1999), *Ludzie systemu i ludzie problemu. Wieczna wojna w teatrze życia naukowego* (2000).

Ewa Kopczyńska – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, zajmuje się so-

cjologią wiedzy i socjologią historyczną, przygotowuje pracę doktorską poświęconą krytyce klasycznego podmiotu poznającego w naukach społecznych.

Arnold Pabian – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Politechniki Częstochowskiej (kierownik Katedry Podstaw Marketingu na Wydziale Zarządzania) oraz Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, specjalista z zakresu zarządzania, ekonomiki przedsiębiorstw i marketingu. Doktorat uzyskał w Instytucie Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej (1986), a habilitację – na Wydziale Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Katowicach (1993). Zainteresowania naukowe: zarządczo-marketingowe problemy racjonalizacji działania przedsiębiorstw. Autor około stu publikacji z tej dziedziny, m.in. książek *Marketing w budownictwie* (1999), *Biznesplan* (2000).

Marek Ratajczak – profesor doktor habilitowany nauk ekonomicznych, prorektor ds. rozwoju uczelni i doskonalenia kadr Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, kierownik Katedry Historii Myśli Ekonomicznej, członek zarządu Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum” i działającej w ramach tego stowarzyszenia Komisji Akredytacyjnej, wiceprezes Zarządu Województwa Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego – Oddział w Poznaniu.

Głównym nurtem jego zainteresowań badawczych są problemy rozwoju infrastruktury, a zwłaszcza tzw. infrastruktury gospodarczej w procesach wzrostu i rozwoju. Książka *Infrastruktura gospodarki*

rynkowej (1999) została nagrodzona nagrodą indywidualną Ministra Edukacji Narodowej oraz prestiżową Nagrodą im. Profesora Edwarda Lipińskiego za książkę wnoszącą istotny wkład do rozwoju wiedzy ekonomicznej w Polsce. Poza publikacjami poświęconymi infrastrukturze opublikował też opracowania poświęcone instytucjonalnym aspektom transformacji oraz szeroko rozumianej jakości edukacji na poziomie wyższym, zwłaszcza z zakresu nauk ekonomicznych.

Barbara **Stefaniak** – profesor doktor habilitowany, doktor nauk przyrodniczych, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowo-technicznej, członek Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk oraz International Society for Scientometrics and Informatics, konsultant UNESCO (1987), stypendystka IFLA (1991–1992), członek zespołu doradców czasopism zagranicznych „Scientometrics” (1988–2000). Pracuje w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego, poprzednio przez wiele lat w Instytucie Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej w Warszawie. Główne kierunki prac badawczych i działalności dydaktycznej: organizacja i metody działalności informacyjnej w sferze nauki oraz bibliometria, informetria i naukometria.

Paweł B. Sztabiński, socjolog, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego docent w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Autor ponad 50 publikacji, głównie z zakresu metodologii badań typu ilościowego. Członek zespołu redakcyjnego pisma „ASK. Społeczeństwo, badania, metody”, poświęconego metodologii badań w naukach społecznych.

Ewa Świerzbowska-Kowalik – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę doktorską na temat diagnozy, oceny i rozwiązań modelowych studiów przemianowych obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych oraz dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

Marijk C. van der Wende – doktorantka Uniwersytetu w Utrechcie. Pracuje w Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente (Holandia). Zajmuje się studiami porównawczymi w dziedzinie szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza skutkami globalizacji, technologią informacyjną i komunikacji oraz technologiami sieciowymi (*network technologies*). Prowadzi badania nad procesami i polityką umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (przede wszystkim w zakresie programów kształcenia), a także nad wpływem internacjonalizacji na jakość kształcenia.

Don F. Westerheijden – pracownik naukowo-badawczy Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente (Holandia), absolwent tej uczelni, koordynator zespołu badań nad zarządzaniem jakością w szkolnictwie wyższym, członek kolegium redakcyjnego czasopisma „Quality in Higher Education”. Interesuje się akredytacją instytucji szkolnictwa wyższego, jest autorem wielu publikacji krajowych i zagranicznych poświęconych zapewnianiu jakości w szkolnictwie wyższym.

Sławomir Wiankowski – absolwent Wydziału Ekonomiczno-Społecznego Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie, doktor nauk ekonomicznych. Specjalizuje się w dziedzinie organizacji i zarządzania jednostkami gospodarczymi i badawczo-roz-

wojowymi oraz przekształceń własnościowych. Jest autorem lub współautorem ponad stu opracowań naukowo-badawczych i projektowych. Kierował trzema projektami badawczymi Komitetu Badań Naukowych i Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej. Wyniki prac z ostatnich 10 lat zostały opublikowane w licznych artykułach oraz w sześciu książkach wydanych pod jego kierownictwem. Pracuje w Instytucie Organizacji i Zarządzania w Przemysle „ORGMASZ” oraz

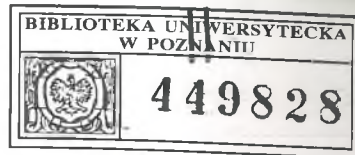
w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Działa społecznie jako ekspert w Ogólnopolskiej Izbie Gospodarczej „Kongregacja Przemysłowo-Handlowa”.

Andrzej Ziabicki, fizyk, profesor w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN w Warszawie, członek Komitetu Naukoznawstwa PAN, członek Zarządu Fundacji im. Stefana Batorego oraz Towarzystwa Popierania i Krzewienia Nauk.

Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Redakcja techniczna
i przygotowanie do druku
SK STUDIO

Druk i oprawa
DRUKARNIA J. J. Maciejewscy
Przasnysz, ul. Gdańska 1



Zamówienia na prenumeratę półrocznika

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

prosimy składać w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

fax (0-22) 826-07-46

e-mail: viola@mercury.ci.uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres
wynosi **30 zł**

ISSN 1231-02-98