

# Nauka i szkolnictwo wyższe

1/17/2001

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego



Studenci i uczeni

## **Rada Redakcyjna**

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

## **Redaguje zespół**

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)  
Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**  
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**  
Hanna **Gulczyńska**  
Julita **Jabłocka**

**Opracowanie graficzne**  
Wojciech **Freudenreich**

**Redaktor tomu:** Hanna **Gulczyńska**

## **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”, 2001

ISSN 1231-02-98

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE



Centrum Badań Polityki Naukowej  
i Szkolnictwa Wyższego

**1/17/2001, półrocznik, Warszawa**

**Od Redakcji 5**

**SYTUACJA KADRY NAUKOWEJ**

Janusz **Goćkowski**, Kariera naukowa a styl pracy naukowej **7**

Andrzej **Strzałecki**, Osobowościowe, poznawcze i aksjologiczne wyznaczniki  
twórczości w nauce **23**

Renata **Siemieńska**, Kariery akademickie i ich kontekst  
– porównania międzygeneracyjne **42**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, System kształcenia doktorantów w Polsce  
– próba oceny na podstawie badań ankietowych **62**

**PROBLEMY POMOCY FINANSOWEJ DLA STUDENTÓW**

Pomoc materialna dla studentów w Europie. Debaty ostatnich lat  
i najnowsze tendencje **77**

Krzysztof **Leja**, Student – żebrak, ale (czy na pewno?) pan **97**

Hanna **Gulczyńska**, Opinie studentów o formach pomocy materialnej państwa  
– komunikat z badań **119**

**DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE**

Ireneusz **Białecki**, Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki **140**

Jan **Kozłowski**, Podejście systemowe w badaniach polityki naukowej i technicznej **157**

Arnold **Pabian**, Jakość obsługi studentów w szkołach wyższych **178**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany **182**

Julita **Jabłecka**, Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych **200**

**Summaries 211**

**Kronika 215**

**Informacje o autorach 219**

# NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy  
and Higher Education

**1/17/2001, semi-annual, Warsaw**

## Editorial 5

### THE CURRENT SITUATION OF SCIENTIFIC HUMAN RESOURCES

Janusz **Goćkowski**, Scientific Career and Style of Research **7**

Andrzej **Strzalecki**, The Personality, Cognitive and Axiological Determinants  
of Scientific Creativity **23**

Renata **Siemieńska**, Academic Careers and Their Context  
– A Cross-generation Comparison **42**

Małgorzata **Dąbrowa-Szefler**, The Polish Post-graduate Training System  
– An Evaluation Based on a Questionnaire Survey **62**

### PROBLEMS RELATING TO FINANCIAL SUPPORT FOR STUDENTS

Financial Support for Students in Europe. Recent Debates and Latest Tendencies  
(Fragment of the EURYDICE Report) **77**

Krzysztof **Leja**, Student – Certainly a Beggar but Is He Really a Prince? **97**

Hanna **Gulczyńska**, Students' Opinions on Various Forms of Public Support  
– Research Report **119**

### DISCUSSIONS, POLEMICS, INFORMATION

Ireneusz **Białecki**, Reforming Higher Education – Policy Directions **140**

Jan **Kozłowski**, The Systems Approach to Science and Innovation  
Policy Studies **157**

Arnold **Pabian**, The Quality of Service Offered to Students  
in Higher Education Institutions **178**

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Higher Education in France  
– Functional Structure and Change **182**

Julita **Jabłocka**, A Review of Articles in Foreign Scientific Journals **200**

**Summaries 211**

**Chronicle 215**

**Notes on the Authors 219**

**Od Redakcji** Problematyka funkcjonowania i rozwoju kadr naukowych pojawia się w naszym półroczniku systematycznie, gdyż wielość płaszczyzn, na których należy analizować ten zespół zagadnień powoduje, że powracając do tematu dążymy do prezentowania różnorodnych jego aspektów. W pierwszej części tego numeru przedstawiamy część referatów przygotowanych na konferencję Uwarunkowania kariery naukowej w Polsce, zorganizowaną przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego oraz Komitet Naukoznawstwa PAN (por. *Kronika* – s. 215). W artykule Janusza Goćkowskiego znajdziemy rozważania mające fundamentalne znaczenie dla świata nauki – nad sposobami pojmowania kariery naukowej oraz stylami pracy naukowej. Autor wskazuje m.in. na znaczenie rozróżniania i przeciwstawiania stylu pracy naukowej „scholarzy” oraz „badaczy-teoretyków”. Psychologiczne aspekty twórczości w nauce przedstawione zostały w artykule Andrzeja Strzałeckiego, autora modelu „Styl Twórczego Zachowania”. Renata Siemieńska porównuje przebieg karier naukowych w różnych generacjach, analizując warunki funkcjonowania uczelni w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu. Zdaniem Autorki pogarszanie się warunków pracy w szkołach wyższych prowadzi do spowalniania karier oraz zmiany struktury zatrudnionych, w tym do wzrostu udziału kobiet wśród nauczycieli akademickich. Modele kształcenia doktorantów w krajach OECD oraz w Polsce przedstawiono w artykule Małgorzaty Dąbrowsy-Szefler. Autorka prezentuje także opinie o skuteczności studiów doktoranckich, na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczestników tych studiów.

*Problemy pomocy finansowej dla studentów* to drugi blok tematyczny zeszytu. Rozpoczyna go materiał EURYDICE, zawierający przegląd rozwiązań w krajach Europy Zachodniej oraz główne wątki i kontrowersje w debatach prowadzonych w tych krajach. Ważne miejsce w dyskusjach o polityce pomocy materialnej państwa zajmuje problem likwidowania nierówności w dostępie do edukacji na poziomie wyższym, a w tym kontekście – usuwania nie tylko barier finansowych, ale także psychologicznych. Argumenty dotyczą m.in. kwestii samodzielności studentów oraz ich „wkładu własnego” w finansowanie studiów i pokrywanie kosztów utrzymania w czasie nauki.

Przyjęte obecnie w Polsce rozwiązania w zakresie pomocy materialnej dla studentów oraz ewolucję rozwiązań zastosowanych w Politechnice Gdańskiej omawia w swoim artykule Krzysztof Leja. Dąży w swych rozważaniach do oceny stosowanych rozwiązań z punktu widzenia zasad, jakie powinny obowiązywać w efektywnym systemie pomocy materialnej państwa dla studentów. Opinie i oceny najbardziej zainteresowanych, czyli studentów, oraz wynikające stąd wnioski zostały przedstawione w ostatnim artykule tej części – wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów uczelni publicznych i niepublicznych prezentuje Hanna Gulczyńska. Analiza obejmuje m.in. oceny systemu kredytów dla studentów, stan wiedzy o różnych formach pomocy materialnej państwa, a także opinie o czynnikach determinujących szanse zdobycia wyższego wykształcenia.

W ostatniej części, zatytułowanej *Dyskusje, polemiki, informacje*, kontynuujemy tradycję prezentacji tekstów, które mogą wywołać dyskusję (mamy taką nadzieję) oraz zachęcić do wymiany poglądów na naszych łamach. Teksty te dotyczą znanych wielu czytelnikom zjawisk i tendencji w nauce oraz w szkolnictwie wyższym, a umieszczenie ich pod tym wspólnym tytułem nie oznacza uznania wszystkich za kontrowersyjne – sądzymy raczej, iż każdy z nich może mieć swoją grupę czytelników, sprowokowanych lekturą do podjęcia tematu i przedstawienia własnych przemyśleń.

Ireneusz Białecki rozważa kwestię konieczności organizacyjnego i strukturalnego modyfikowania uniwersytetu. W artykule zwraca uwagę m.in. na relację między pracownikami naukowymi a uczelnią (umowy co do wzajemnych zobowiązań). Ważnym wątkiem rozważań jest sposób zarządzania zasobami pracy dydaktycznej i badawczej. Autor podkreśla znaczenie debaty środowiska akademickiego jako warunku wypracowania właściwych reguł współdziałania – czyli porozumienia co do strategii – a także jako warunku późniejszego egzekwowania tych zasad przez obie strony.

Artykuł Jana Kozłowskiego zawiera rozważania o systemowym podejściu w badaniach polityki naukowej i technicznej. Celem autora jest przedstawienie diagnozy systemu nauki i techniki w Polsce oraz sformułowanie zaleceń służących jego naprawie.

Odpowiednie wypełnianie przez uczelnie zadań rozumianych jako zapewnienie właściwej obsługi jej klientów – studentów to temat artykułu Arnolda Pabiana. Podnoszony wielokrotnie problem jakości funkcjonowania szkół wyższych został przedstawiony z punktu widzenia sprawności wykonywania usług. Na uwagę zasługuje włączenie w rozważania pomijanej często kwestii obsługi pozadydaktycznej studentów – jako równorzędnej sfery usług, wymagającej także odpowiedniej sprawności merytorycznej i organizacyjnej.

Kontynuując rozpoczętą w poprzednich numerach prezentację systemów szkolnictwa wyższego w innych krajach Elżbieta Drogosz-Zabłocka omawia rozwiązania francuskie. W swoich rozważaniach Autorka poświęca szczególną uwagę zagadnieniom istotnym z punktu widzenia polskich doświadczeń – m.in. kwestii dostępu do edukacji w sektorze uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. Na uwagę zasługuje fakt zasygnalizowania w tym materiale problematyki losów absolwentów szkół wyższych na rynku pracy oraz roli uczelni w systemie kształcenia ustawicznego.

Po raz pierwszy w tym numerze przedstawiamy przegląd artykułów z zagranicznych czasopism naukowych. Julita Jabłecka omawia wybrane artykuły, przy czym wybór konkretnych tytułów służy prezentacji treści ważnych z punktu widzenia tendencji zmian w polityce naukowej i edukacyjnej w Polsce. Materiał zawiera komentarze Autorki nawiązujące do naszych problemów, uwarunkowań i ograniczeń, a także do debat w polskiej literaturze i prasie naukowej.

*Hanna Gulczyńska*



# SYTUACJA KADRY NAUKOWEJ

## Janusz Goćkowski Kariera naukowa a styl pracy naukowej

Badacz może wybierać spośród czterech wersji pojmowania kariery naukowej:

- 1) jako drogi do osiągnięcia statusu autorytetu naukowego i pełnienia roli takiego autorytetu;
- 2) jako drogi do statusu i roli „władcy pola” – patrona wielu klientów;
- 3) jako drogi do uprawnień mistrzowskich przebytej szybciej od kolegów z pokolenia;
- 4) jako drogi do władzy i bogactwa dzięki kompetencjom merytorycznym.

Jeśli, zważywszy znaczenie dla charakteru życia naukowego, wybierzemy badanie kariery jako drogi do statusu i roli autorytetu naukowego, to znaczenie ma to, czy starania o stanie się autorytetem podejmowane są w kręgu, którego styl pracy naukowej można określić jako wyznaczony przez „linię badawczego myślenia problemowego”.

Autor omawia także charakter stylu pracy naukowej, karierę w nauce „scholarzkiej”, karierę w nauce „badaczy-teoretyków”. Artykuł zamykają konkluzje dotyczące wyławiania i protegowania osób mających dane intelektualne i moralne, aby być uczonymi starającymi się zostać autorytetami naukowymi oraz działań wychowawczych zmierzających do właściwego kształtowania „osobowości podstawowej” aktora teatru życia naukowego, który działa wedle „linii badawczego myślenia problemowego”.

*Choć Arystoteles z pewnością nie był pierwszym empirykiem wśród greckich filozofów, niewątpliwie wyróżniał się spośród swych współczesnych niezwykłą starannością w pracy. Często narzekał, że prace jego poprzedników usiane są nieuważnymi obserwacjami. Różnił się od nich jeszcze pod jednym ważnym względem, mianowicie kładł wielki nacisk na wykorzystanie obserwacji do testowania hipotez. Podczas gdy jego poprzednicy na ogół wykorzystywali obserwacje jako punkt startu do spekulacji, Arystoteles sprawdzał swe teorie przez porównanie ich z obserwacjami. Twierdził, iż fakty zebrane w drodze obserwacji są ważniejsze niż teorie. Do tych dwóch zasad dołączył trzecią: korzystał z rygorystycznych logicznych schematów dedukcyjnych, aby sformułować hipotezy przyczynowe, nadające się do porównania z danymi obserwacyjnymi. W ten sposób stworzył bardzo skuteczną metodologię badań naukowych.*

Robin Dunbar: *Kłopoty z nauką*

## Cztery wersje pojmowania kariery naukowej

Jeśli poczytamy (posłuchamy) wielu spośród uczonych oraz tych, którzy, nie będąc uczonymi, wypowiadają się o teatrze życia naukowego jako przestrzeni gier społecznych, to stwierdzimy, iż jednym z przedmiotów sporu w owych dyskusjach jak „kariera naukowa”. Niezbyt dbając o jasne i wyraźne określenie przedmiotu rozważań, uczestniczący w dyskusji oscylują w swych wypowiedziach pomiędzy dwoma biegunami: biegunem „x”, który nazwiemy biegunem afirmacji kariery, a biegunem „y”, który nazwiemy biegunem ekskomuniki kariery. Rzecznicy afirmacji kariery sądzą, iż warianty drogi życiowej człowieka, który na stałe wybrał pracę naukową, można sytuować na osi pomiędzy twardym stosowaniem się do dyrektyw „zrób karierę w teatrze życia naukowego – nie bądź kpem, leniem ani safandulą” a zachowaniem się świadczącym o czymś, co nazwiemy abnegacją profesjonalną. Rzecznicy ekskomuniki kariery są natomiast zdania, iż owe warianty można sytuować na osi pomiędzy twardym stosowaniem się do przykazania „wystrzegaj się zabiegania o karierę – zdeprawuje to twój charakter i intelekt” a zachowaniem się świadczącym o czymś, co nazwiemy arywizmem bez powściągnięć.

Historyk-socjolog, przystępujący do poszukiwań i dociekań dotyczących karier naukowych, powinien respektować pięć reguł postępowania poznawczego:

- a) dokładnie określić swoje pojmowanie „kariery naukowej”;
- b) wskazać problemy i aspekty „kariery naukowej” ważne w jego pracy badawczej;
- c) określić swą rolę jako znawcy badającego „kariery naukową”;
- d) wskazać zamierzoną funkcję swej pracy badawczej dotyczącej „kariery naukowej”;
- e) określić ramy czasoprzestrzenne, a zatem charakter rzeczywistości socjokulturowej, w której mają miejsce „kariery naukowe” interesujące poznawczo prowadzącego badania.

Zacznijmy tedy od punktu pierwszego. Jesteśmy zdania, iż badacz może wybierać spośród czterech wersji pojmowania kariery naukowej. Są to:

● **Kariera naukowa jako droga do statusu i roli autorytetu naukowego**, czyli droga od adepta uczącego się od innych – miarodajnych znawców wiedzy i umiejętności typu naukowego – do poważnego badacza i wychowawcy badaczy, którego miarodajność, pod względem stopnia wpływu na wzory myślenia i działania naukowego kolegów, zdecydowanie wyróżnia się w danym kręgu kompetencji merytorycznej w ramach świata uczonych.

● **Kariera naukowa jako droga do statusu i roli „władcy pola”**, czyli patrona, który, ze względu na swe uprawnienia i możliwości, ma klientów-lenników i dzięki nim może kontrolować pewną, wyróżnioną instytucjonalnie i tematycznie, przestrzeń w teatrze życia naukowego przez to, iż jest decydentem, gestorem, kapitanem, a także uznawany jest za luminarza wchodzącego w skład elity.

● **Kariera naukowa jako droga do uprawnień mistrzowskich**, przebyta znacznie (zdecydowanie) szybciej niż uczynili to koledzy z pokolenia, a więc uczony czyni starania o znalezienie się w gronie „patrycjaty cechowego” swej dyscypliny, by móc swobodnie zajmować się tym, co go poznawczo interesuje; zostaje (w wieku, który pozwala mu długo działać w tym charakterze) kimś, kto uzyskał „samodzielność” w pracy naukowej oraz „wyzwolenie” od egzaminatorów i recenzentów – przestał być „uczniem”, a stał się „nauczycielem”, nie jest już tym, komu wyznacza się zadania, ale tym, kto wybiera zadania dla siebie i wyznacza je innym (uczniom czy współpracownikom).

● **Kariera jako droga do władzy i bogactwa dzięki kompetencjom w nauce**, czyli sukces w grze o uczynienie ze swego znawstwa skutecznego narzędzia do wejścia (z uzyska-

niem dobrej pozycji) do gabinetów i salonów rządzących oraz do znalezienia się pośród dysponujących majątkiem pozwalającym mówić o zdecydowanie dobrym „urządzeniu się” w życiu, i to na długo (a nawet na trwałe).

W tym tekście wybieramy perspektywę socjologii wiedzy i poznania naukowego – perspektywę epistemologa, a nie etyka ani badacza hierarchii władzy i wpływów czy badacza organizacji formalnej i kontroli społecznej w teatrze życia naukowego. Perspektywa epistemologa to ogląd i obrazowanie spraw kariery naukowej jako gry o status i rolę autorytetu naukowego w ramach praktykowania jednego z rodzajów stylu pracy naukowej.

Co się tyczy punktu drugiego (wskazanie problemów i aspektów „kariery naukowej” ważnych w pracy badawczej), to wskażemy na trzy problemy i trzy aspekty kariery naukowej ważne w oglądach i obrazowaniach wyznaczonych przez perspektywę epistemologa. Są to:

- a) problem standardów, kryteriów i procedur używanych w ewaluacjach i decyzjach znaczących dla drogi uczonego ku statusowi i roli autorytetu naukowego;
- b) problem modelu nauki (swoistego i odrębnego porządku wiedzy i poznania) wybrane go jako układ odniesienia w orzekaniu zarówno o wartościach i czynnościach poznawczych, jak i o kompetencjach merytorycznych uczonych, które ma znaczenie dla drogi ku statusowi i roli autorytetu naukowego;
- c) problem wzorca sukcesu naukowego i wzorca zachowania się wobec katastrofy epistemicznej, które to wzorce mają znaczenie dla ocen (osądów) ważących na drodze uczonego ku statusowi i roli autorytetu naukowego.

Trzema aspektami są zaś:

- a) aspekt tradycji – jako wielopokoleniowej ciągłości respektowania wzorów myślenia i działania naukowego, dopuszczającej lub wymagającej innowacji w projektowaniu i realizowaniu konceptów poznawczych;
- b) aspekt dyskusji naukowej – jako procedury wspólnie uznanej (przyjętej), pozwalającej uczestnikom na ujawnienie: tego, co niesporne; tego, co sporne oraz tego, co wydaje się niesporne, a może okazać się sporne, czy wydaje się sporne, a może stać się niesporne;
- c) aspekt tożsamości uczestników gry o prawdę naukową – jako wyboru formuły i reguły identyfikowania się z „cechem” specjalistów dyscypliny (subdyscypliny) czy z „naukowym programem badawczym” – ujawniającej rzeczywiste więzi i podziały wśród uczonych.

Samookreślamy się jako odgrywający rolę starającego się o znawstwo spraw karier naukowych ze względu na udział w tworzeniu socjologicznej wiedzy o kręgach uczestników gry o prawdę naukową dzielących się na: 1) kręgi pracy naukowej w stylu „scholarzy” i 2) kręgi pracy naukowej w stylu „badaczy-teoretyków”. Funkcją zamierzoną naszych poszukiwań i dociekań dotyczących fenomenu kariery naukowej jest uzyskanie znawstwa przydatnego w socjotechnice, którą można określić jako działania terapeutyczne przez dokonywanie wymaganej (potrzebnej) emendacji (instauracji) teatru życia naukowego. Jesteśmy bowiem przekonani, iż najważniejsza dla charakteru owego teatru, a także dla charakteru karier naukowych, jest „wieczna wojna” między „ludźmi systemu” (praktykującymi „linię konstrukcyjnego myślenia systemowego”) i „ludźmi problemu” (praktykującymi „linię badawczego myślenia problemowego”).

Jesteśmy zdania, iż owa wojna trwa od początku funkcjonowania teatru życia naukowego. Niemniej zajmujemy się rzeczywistością „cywilizacji zachodniej” i w czasach „historii współczesnej”, czyli tej, która zaczyna się pozytywistyczną przemianą nauki i wielką modernizacją technologii (od medycyny do energetyki).

## Style pracy naukowej

Stylem pracy naukowej nazwiemy – przyjęty (uznany i stosowany) w wielu grupach (kręgach) aktorów teatru życia naukowego – syndrom reguł postępowania wyznaczony regułą generalną, będącą samookreśleniem się w kwestii sensu poznania naukowego. Reguła generalna jest intersubiektywnie respektowaną odpowiedzią na pytanie o status oraz funkcję wartości i czynności poznawczych typu naukowego.

Na syndrom ów składają się reguły postępowania dotyczące:

- a) analizy i interpretacji sytuacji poznawczej (tego, co wiemy; tego, czego nie wiemy; tego, co wiedzieć możemy; tego, jakie mamy trudności z doskonaleniem naszego rozeznania się w rzeczywistości dostępnej metodom i technikom właściwym dla nauki);
- b) ewaluacji dążności poznawczych ze względu na obserwowany i respektowany model nauki (to, co chcemy poznać; to, co nas poznawczo nie interesuje oraz to, co nas interesować nie powinno – czego poznawać nie można czy nie należy);
- c) puli, wraz z preferencjami, systemów czynności poznawczych, które można (należy) stosować w poszukiwaniach i dociekaniach nastawionych na tworzenie wartości poznawczych oraz ustalanie ich statusu w grze o prawdę naukową;
- d) standardów, kryteriów i procedur stosowanych w ewaluacji wartości poznawczych gwoili decydowania o ich asercji albo dyskwalifikacji jako kandydatek do skarbnicy składników „świata trzeciego” używanych w grze o prawdę naukową;
- e) oceniania znanstwa i zasług uczonych ze względu na decyzję o przyznaniu im wyższego statusu (wraz z odpowiednimi dystynkcjami formalnymi albo bez tego), aż do uznania w nich ludzi o miarodajności uzasadniającej uważanie za autorytet naukowy;
- f) reagowania na idee i koncepcje kwestionujące (kontestujące) kanon epistemologiczno-metodologiczny, grożące spowodowaniem katastrofy epistemicznej w przyjętym i używanym systemie teorii, modeli i metod w toku gry o prawdę naukową.

Jesteśmy zdania, iż dla badań nad charakterem karier naukowych na szczególną uwagę socjologa wiedzy i poznania naukowego zasługują trzy dychotomie stylów pracy naukowej. Są to dychotomie stylów wzajem alternatywnych:

● **Styl pracy naukowej „scholarzy” i styl pracy naukowej „badaczy-teoretyków”**. Tym, co różni owe style jest reguła generalna dotycząca postawy uczonych wobec problemu naukowego i katastrofy naukowej. Odkrywanie i rozwiązywanie problemów jest najważniejszym przykazaniem „badaczy-teoretyków”. Zachowanie kanonu doktryny naukowej oraz uchronienie przed katastrofą, która jest zarazem katastrofą epistemiczną i katastrofą autorytetów, to najważniejsze przykazanie „scholarzy”.

● **Styl pracy naukowej „klerków” i styl pracy naukowej „ekspertów”**. Tym, co różni owe style jest generalna reguła dotycząca postawy uczonych wobec funkcji cywilizacyjnej nauki. Tworzenie – stopniowo, wytrwale i przemyślnie – coraz doskonalszych oglądów (teorii i modeli) rzeczywistości dostępnej poznaniu naukowemu jest najważniejszym przykazaniem „klerków”. Wiedza naukowa – właściwie uzyskiwana, tworzona i ustalana – jest idiomatycznym przedstawieniem i objaśnieniem rzeczywistości, będącym wartością samoistną. Tworzę teorię czy model w nauce, powiada „klerk”, jak kompozytor tworzy koncert skrzypcowy czy symfonię, a dramaturg tworzy komedię czy tragedię. Interpretacje owych teorii i modeli, a także ich aplikacje w systemach operacji o charakterze technicznym, są sprawą zainteresowań i umiejętności ludzi *extra muros*. My, „klerkowie”, tworzymy (jak

umiemy najlepiej) wiedzę naukową. Dla nas stanowi ona wyposażenie podstawowe – składniki „świata trzeciego”, przydatne (dzięki refleksji krytycznej i inwencji kreatywnej „świata drugiego”) do tworzenia nowych składników „świata trzeciego”. Dla innych – owa wiedza jest przedstawieniem i objaśnieniem typu naukowego rzeczywistości, w której są (w czasie przeszłym, teraźniejszym oraz przyszłym). Jest ona dla nich darem dającym „odczarowanie świata”. Co zaś się tyczy „ekspertów”, to są oni zdania (taka jest ich linia generalna), iż sens cywilizacyjny teorii i modeli polega na obrazowaniu rzeczywistości użytecznym dla odpowiednich rodzajów inżynierii (społecznej lub technologicznej). Metoda naukowa, w światopoglądzie „ekspertów”, rysuje się jako sposób tworzenia narzędzi nieodzownych do rozwiązywania problemów poznawczych typu technicznego. Uczony, zdaniem „eksperta”, jest tym, kto odgrywa rolę współpracownika inżyniera. Teoretyk jest stałym towarzyszem pracy technologa.

● **Styl pracy naukowej „scjentyistów” i styl pracy naukowej „humanistów”.** Tym, co różni owe style jest reguła generalna dotycząca pojmowania charakteru czynności i wartości poznawczych typu naukowego. „Scjentyści” pojmują i traktują naukę jako swoisty i odrębny rodzaj wiedzy i poznania – różniący się zasadniczo od innych oglądów i obrazowań rzeczywistości. Jedyne rodzaje wiedzy i poznania, z którym nauka (ich zdaniem) może być agregowana w jednym boksie, to technologia wywodząca się z teorii i modeli naukowych. Inność nauki i jej naturalne pokrewieństwo z technologią implikują trojaki starania „scjentyistów” o charakter swych czynności i ich wytworów. Po pierwsze, język i forma prezentacji wartości poznawczych, stworzonych dzięki uzyskaniu odpowiednich danych w toku poszukiwań i dociekań, powinny tworzyć odrębne i swoiste uniwersum znawców, bez względu na ich zróżnicowanie czasoprzestrzenne – zmienne narodowościowe, etniczne, wyznaniowe itd. Po drugie, metody poznania naukowego oraz techniki i procedury eksploracji, analizy i interpretacji są manifestacją idiomatyczności i autokefaliczności „naukowej perspektywy świata” – poznanie naukowe jest swoiste i odrębne, a tym samym nie łączy się z takim rodzajem oglądu i obrazowania świata jak np. sztuka czy religia. Po trzecie, obowiązkiem zawodowym uczonych wszelkich specjalności jest przejawianie puryzmu manifestującego się w staraniach o „czystość” języka nauki i przeciwdziałanie wszelkim postaciom „pomieszania języków” (języka nauki z innymi językami dyskursu humanistycznego). „Humanisci” są zaś tymi, którzy pojmują i traktują naukę jako jedną z „form symbolicznych” – jeden z gatunków dyskursu dotyczącego człowieka w jego świecie, istnienia tego świata oraz zasad i reguł jego kształtowania. Punktem wyjścia „humanistów” jest kultura *in toto* – całokształt wzajem i wielorako połączonych i współzależnych, oglądów i obrazowań świadczących o ludzkich możliwościach w relacjonowaniu rzeczywistości. Dla „scjentyistów” ważna jest adekwatność obrazowania rzeczywistości wedle reguł narracji i interpretacji naukowej, w teoriach i modelach. Dla „humanistów” natomiast ważne jest dopełnianie się różnych rodzajów oglądów i obrazowania, gdyż nauka nie ma monopolu na prawdę: kultura symboliczna jest „jednością w różnorodności”; dyfuzja jest tu ze wszech miar opłacalna dla wszystkich tych rodzajów narracji i interpretacji rzeczywistości.

Jako przedmiot naszych rozważań wybieramy pierwszą z dychotomii stylów wzajem alternatywnych. Sądzimy, iż w karierze naukowej, pojmowanej i traktowanej przez uczonych jako sukces w grze o status i rolę autorytetu naukowego, najważniejsza jest „wieczna wojna w teatrze życia naukowego”, w której przeciwnikami są „scholarze” i „badacze-teoretycy”. Jesteśmy zdania, iż wojna ta ma znaczenie zasadnicze, gdy chodzi wspomniane pojmowanie i traktowanie kariery naukowej, albowiem:

Między wielością wariantów stylu „scholarzy” a wielością wariantów stylu „badaczy-teoretyków” mamy zawsze „pasma nieciągłości”. Niemożliwa jest tedy synteza. Wszelka praca naukowa ma jedną, z tych dwóch, tożsamość swego stylu. *Tertium non datur*. Możliwe jest natomiast wzajemne dostrajanie się praktyk w stylu „klerków” i praktyk w stylu „ekspertów”, jak również praktyk w stylu „scjentyistów” i praktyk w stylu „humanistów”.

Status i rola autorytetu naukowego zależą przede wszystkim od pojmowania i traktowania problemu naukowego i katastrofy naukowej. W tej zaś materii właśnie styl „scholarzy” i styl „badaczy-teoretyków” są stylami antytetycznymi – kształtującymi charakter gry o prawdę naukową, czyli gry najważniejszej dla kreowania i funkcjonowania autorytetu naukowego.

Spór „klerków” z „ekspertami” jest sporem o pryncypialne i planowe zaangażowanie się uczonych, którzy tworzą teorie i modele, w spełnianie przez naukę jej „funkcji technicznej”. Spór zaś między „scjentyistami” a „humanistami” jest sporem o autokefaliczny i autarkiczny charakter wiedzy naukowej i poznania naukowego, nie zaś sporem o kanon reguł dotyczących dyskusji naukowej, eksploracji naukowej, kompozycji naukowej, a także asercji naukowej, reinterpretacji i rewizji naukowej. Tylko spór (owa „wieczna wojna”) „scholarzy” z „badaczami-teoretykami” jest sporem o formułę i regułę uznawania wartości poznawczych typu naukowego oraz uznawania miarodajności twórców takich wartości.

### Kariera w nauce „scholarskiej”

Zacniemy od syndromu komponentów nauki „scholarskiej”. Są nimi:

- **„Kubel”**, czyli zbieranie faktów ze wszystkich dostępnych pól rzeczywistości, gwoli tworzenia teorii i modeli, a to wedle jednego wzorca postępowania poznawczego oraz z przekonaniem, że fakty same wiodą badacza ku właściwej narracji całkującej z odpowiednią eksplikacją, albowiem badacz posługuje się jedną – dobrą i właściwą metodą. Tam, gdzie obowiązuje wzorec „kubła”, mamy do czynienia z zastępowaniem dyskusji naukowej *sensu proprio* przez naradę produkcyjną z instruktążem i pouczeniem brakarzy oraz podziałem uczonych na biegłych znawców (decydentów badań) oraz uczących się znawstwa – doskonalących się w zawodzie (realizatorów badań). Decydenci badań i realizatorzy badań mają trzy troski. Po pierwsze, muszą dbać o poprawne stosowanie „jedynie dobrej metody” oraz o poprawne formułowanie teorii wedle „jedynie dobrego wzorca” relacjonowania i interpretowania badanej rzeczywistości. Chodzi tu o dbałość dotyczącą poprawności napełniania „kubłów” danymi oraz poprawność całkowania danych z „kubła” w formie teorii czy modeli zgodnych z przyjętym wzorcem obrazowania świata. Po drugie, muszą nieustannie ulepszać techniki i procedury rozpoznawania pól, z których należy zebrać dane do „kubła”, a także doskonalić techniki i procedury zbierania owych danych oraz redagowania teorii i konstruowania modeli wedle wzorca „jedyniej dobrej roboty naukowej”. Po trzecie, muszą modyfikować owe techniki i procedury, czyli dostrajać je (w rezultacie analizy krytycznej skutkującej reinterpretacją i rewizją) do nowych warunków i wymogów gwoli zapewnienia dalszej żywotności – użyteczności poznawczej.

- **„Homofonia”**, czyli faktyczne (a także doktrynalnie zamierzone i uzasadniane) dominowanie jednego tylko głosu – jednej tylko perspektywy poznawczej, albowiem inne stanowiska (poglądy) są błędne: nie zasługują na równoprawność i równogłośność. Dyskusja w tej sytuacji jest dyskusją w sensie pickwickowskim. Są to, tak naprawdę, roztrząsania i rozbiory zagadnień swojej doktrynalnej ortodoksji – w swoim gronie ortodoksów. Głosy inne niż dominujący głos ortodoksji są głosami apostatów czy heretyków, z którymi walczy

się na gruncie i warunkach elity ortodoksów, albo głosami nie dość dobrze wyedukowanych i zsocjalizowanych adeptów – katechumenów, którzy mają wątpliwości i z powodu tego, iż nie odpowiadają jeszcze wzorcowi „osobowości podstawowej” danego kręgu „scholarskiego” – wypowiadają się „niewłaściwie” („niesłusznie”). Stan „homofonii” nie wyklucza różnic zdań ani wymiany opinii (propozycji). Dokonuje się to wszakże na gruncie kanonu, który obowiązuje na stałe – trwa jako wytyczna i układ odniesienia. Kanon ów chroniony jest też przed analizami i interpretacjami krytycznymi, które mogą wieść do katastrofy naukowej (katastrofy epistemicznej implikującej katastrofę autorytetów wywodzących swą miarodajność ze znawstwa będącego znajomością jego zagadnień oraz umiejętnością posługiwania się nim w tworzeniu i ocenianiu wartości poznawczych). „Homofonia”, służy do obrony kanonu przed „unicestwieniem” jego ważności – ochrony jego autorytetów przed „dewaluacją” ich wysokiej miarodajności, przed „deminucją” ich statusu jako jednej z elit w ramach dyscypliny (subdyscypliny).

● **„Myślenie niealternatywne”**, czyli ukierunkowane wedle uznanej i przyjętej na stałe wiązki schematów: rozpatrywanie wszelkich zagadnień w procesie zaczynającym się definicją sytuacji poznawczej. Dalszymi stadiami tego procesu są: wybór dążności poznawczej; planowanie i realizowanie systemów czynności poznawczych; rozpatrywanie wytworzonych wartości poznawczych ze względu na podjęcie decyzji o przyjęciu albo odrzuceniu; włączenie przyjętych wartości poznawczych do zasobów treści używanych w czynnościach gwoili tworzenia innych wartości poznawczych. „Scholarz” posługuje się „myśleniem niealternatywnym”, albowiem: zapewni to kontynuowanie przezeń respektowania kanonu ortodoksji kręgu „scholarskiego” (w tym zainteresowana jest elita luminarzy kręgu); korzysta z wypróbowanych (przez wielu innych – w przeszłości i teraźniejszości) wzorów analizy i interpretacji, conceptualizacji i ewaluacji, artykulacji i planowania, ważnych w rozwiązywaniu postawionych sobie zadań poznawczych (w tym zainteresowani są ci spośród uczestników kręgu, którzy chcą mieć na swym koncie dokonania naukowe bez ryzyka posłużenia się nowymi, nieznanymi oglądami i obrazowaniami rzeczywistości); potwierdza swą obecność i przynależność do kręgu przez respektowanie ważnego komponentu wspólnej i użytecznej pamięci o regułach postępowania w grze o prawdę naukową. W „myśleniu niealternatywnym” mamy nieskończoną liczbę wariantów rozumowania, ale w ramach obowiązującego wzorca. Ponieważ ów wzorzec jest wypróbowany, wypada uczyć adeptów (zapewniając wielopokoleniową ciągłość praktyki poznawczej) reguł posługiwania się nim w rozmaitych sytuacjach i do wykonywania rozmaitych zadań. Wzorzec jest nadto „uświęcony” przez pozytywną opinię uczestników kręgu – zalecany, wraz z podawaniem uzasadnienia pragmatycznego, przez luminarzy z elity kręgu. Tradycja i kontrola społeczna uczestników kręgu, a także własne doświadczenie w pracy naukowej, skłaniają „scholarzy” do posługiwania się „myśleniem niealternatywnym” – zgodnie z kanonem ortodoksji kręgu „scholarskiego”.

● **„Linia konstrukcyjnego myślenia systemowego”**, czyli generalna linia „intencjonalnego współdziałania” uczestników kręgu „scholarskiego”. Mamy tu do czynienia z nastawieniem na koncyptowanie i skonstruowanie najlepszego „systemu” i następnie posługiwanie się nim w grze o prawdę naukową. „System” taki składałby się z czterech komponentów: twierdzeń dotyczących rzeczywistości; wskazań dotyczących działań wiodących ku tworzeniu takich twierdzeń; reguł rozważań nastawionych na ustalenie ważności i użyteczności owych wartości, a także owych działań; leksykonu kluczowych terminów i schematów frazeologicznych ujawniających strukturę myślenia teoretycznego uczestników kręgu. Doskonalenie „systemu” staje się „najpierwszym”, „najwspanialszym obowiązkiem uczest-

nika kręgu scholarskiego". Łączy się z innym obowiązkiem – z utrwalaniem „systemu” jako czynnika hegemonii elity kręgu na, możliwej do opanowania, przestrzeni społecznej świata uczonych. Ideałem staje się „skonstruowanie” takiego „systemu”, który cechuje pięć walorów: stabilność – zawdzięczana wysokiej odporności na krytykę „obcych-nieżyciowych” (współzawodników czy przeciwników) deprecjonującą jego status poznawczy; koherencja – przeszkadzająca pojawianiu się, w ramach kręgu, takich rozbieżności w interpretacji, które wiodą ku rozmaitym secesjom; plastyczność – pozwalająca na dokonywanie w nim korektur doskonalących użyteczność w grze o prawdę naukową i o hegemonię na wybranym polu świata uczonych; totalność – umożliwiająca zastosowanie do udzielania odpowiedzi na wszelkie pytania dotyczące właściwości obiektów pola zainteresowań poznawczych kręgu uznających „system” za swój *point of view* i oręż w grze o prawdę naukową; autokefaliczność i autarkiczność – dające uniezależnienie się kręgu do „cudzych” teorii i metod oraz „cudzych” założeń ontologicznych i epistemologicznych.

● **„Autorytet orzekający”**, czyli kreowanie i respektowanie takich podmiotów wysokiej miarodajności, których zdanie wiąże uczestników kręgu „scholarskiego”. Można (a nawet powinno się) czynić starania o uzyskanie statusu i roli autorytetu w ramach kręgu. Autorytet orzeka wiążąco o właściwości (niewłaściwości) rozwiązań projektowanych i realizowanych; o dopuszczalności (niedopuszczalności) innowacji projektowanych i realizowanych; o zgodności (niezgodności) z ortodoksją reinterpretacji treści kanonicznych; o stosowności (niestosowności) zapożyczeń wartości poznawczych (pojęć, twierdzeń, przedstawień, wskazań, reguł) z dorobku kręgów posługujących się innymi „systemami”; o poprawności (niepoprawności) interpretacji treści kanonicznych „systemu”. Dyskusja z autorytetem jest tu *de facto* uzyskiwaniem mądrych i wiążących odpowiedzi na pytania zdradzające wątpliwości, niedostatki znawstwa spraw, brak dostatecznej biegłości w posługiwaniu się „systemem”.

Taki oto jest syndrom nauki „scholarskiej”. Zastanówmy się teraz nad tym, kto robi karierę w nauce „scholarskiej”, tzn. kto uzyskuje status i rolę autorytetu naukowego w kręgach uznających i stosujących „systemy”, które w tych kręgach zostały „skonstruowane” i są tam chronione oraz doskonalone. Biorąc pod uwagę cechy konstytutywne nauki „scholarskiej”, jesteśmy zdania, iż autorytetami w takiej nauce zostają przede wszystkim cztery rodzaje aktywnych rzeczników i szermierzy „systemu”:

● **Udatny „odkrywca nowych prawd”**. Jest to ktoś, kogo można nazwać „ojcem-założycielem” kręgu nauki „scholarskiej” – „konstruktorem” syndromu treści kanonicznych „systemu”. To, iż „system” zostaje później poprawiany (doskonalony), nie ma znaczenia, gdyż „ojciec-założyciel” swą „konstrukcją” wytycza kierunek dalszych prac gwoili czynienia „systemu” możliwie najdoskonalszym, w coraz to nowych okresach i w coraz to nowych warunkach. „Ojciec-założyciel” – jeśli uda mu się założyć krąg „scholarski”, który łączy uznanie, stosowanie i chronienie „systemu” (syndrom „nowych prawd” – „odkrytych” i uporządkowanych przez konstrukcję założycielską) – staje się *eo ipso* autorytetem. Do jego dzieł odwołują się autorytety następnych pokoleń. Stanowią one układ odniesienia dla prac następnych conceptualistów-systematyzatorów kręgu. Jeśli, w procesie kolejnych – udoskonalonych wersji „systemu” wprowadzane są poważniejsze korektury (wskutek reinterpretacji i rewizji wersji zastanych), to uzasadnienia kontynuacji i uzasadnienia modyfikacji odwołują się do autorytetu „ojca-założyciela”, czyli jego dzieł kanonicznych. „Ojciec-założyciel” – udatny „odkrywca nowych prawd” – nie jest postacią, którą zna się z pamiętanej usilnie dawności, nie pojawia się jeno *illo tempore*. Jest też kimś, kto pojawia się w naszej współczesności – w naszym czasie terażniejszym. Przez udatność w koncyptowaniu i kon-



struowaniu nowego „systemu”, jako secesjonista czy opozycjonista obmyślający „system” alternatywny, staje się (jeśli uda mu się dla tego „systemu” utworzyć krąg „scholarski”) także *eo ipso* autorytetem, do którego się nawiązuje i którego orzeczenia uwzględnia się w dalszych sekwencjach dziejów kręgu. Twórczy, przemyślny, zaradny oraz ambitny (chcący zrobić karierę przez stanie się autorytetem typu „ojciec-założyciel” – „odkrywca nowych prawd”) jest w stanie zostać „konstruktorem systemu” integrującego nowy krąg dopóty, dopóki trwa nauka „scholarska”.

● **Udatny „systematyzator”**. Jeśli „ojciec-założyciel” da swemu kręgowi konstrukt w postaci schematu założycielskiego „systemu” (syndrom głównych, „nowych prawd”, których jest „odkrywcą”), to jego współpracownicy i uczniowie, a potem ich następcy – twórczy „scholarze” w następnych pokoleniach – doskonałą ów „system”. Ci spośród uczestniczących w dziele owego doskonalenia, którzy potrafią, w poważnej (liczącej się) mierze, „system” udoskonalic i uzyskać (dla tego udoskonalenia) uznanie autorytetów kręgu oraz użytkowanie przez ogół uczestników kręgu w ich pracy codziennej, stają się autorytetami w ramach kręgu. Tytułem do tak wysokiej oceny ich miarodajności jest właśnie udatność w doskonaleniu „systemu”. Takiego doskonalenia dokonują zaś (najlepiej, jeśli czynią to wszystko jednocześnie) przez: dodanie nowych, ważnych treści; usunięcie treści, które nie są korzystne dla funkcjonowania „systemu” jako wyposażenia i czynnika tożsamości kręgu; sprecyzowania treści nie dość sprecyzowanych oraz dookreślenia charakteru niektórych powiązań treści znaczących dla użyteczności „systemu” w grze o prawdę naukową. Gra o najlepszą redakcję „systemu”, czyli o redakcję, która jest ortodoksyjna i funkcjonalna w stopniu najwyższym w danym czasie, jest grą o uzyskanie statusu i roli autorytetu wywodzącego się z kanonu i miarodajnego w zgodności z dziełami „ojca-założyciela”. Jest to gra o karierę wewnątrz kręgu, pojmowaną jako droga na szczyty drabiny miarodajności.

● **Udatny „bojownik o prawdę”**. „System” jest wciąż narażony na destrukcję endogenną i destrukcję egzogenną. Nieodzowne są zatem starania o krzewienie prawd kręgu i bronienie ich przed wszelkimi działaniami, które są nieprzyjemne (niekorzystne) z punktu widzenia trwałości i żywotności „systemu”. Misja i refutacja idą tu w parze: „bojownik o prawdę”, czyli dzielny i przemyślny rzecznik i szermierz „systemu” swego kręgu „scholarskiego”, starał się uzyskać status i rolę autorytetu naukowego w tym kręgu dzięki legitymowaniu się udatnością na wojnie z rzecznikami i szermierzami „przeciwnych” doktryn – alternatywnych „systemów”. Tym, co charakteryzuje świat „scholarzy” jest „wojna wewnętrzna” drużyn rozmaitych „systemów” – „wojna wewnętrzna” o hegemonię pośród praktykujących „scholarski” styl pracy naukowej. Wojnę ową uzupełnia „wojna zewnętrzna” z tymi, którzy starają się swą praktyką profesjonalną (czynnościami eksploratora, dyskutanta i pedagoga) odmienić teatr życia naukowego. *Instauratio Magna* „badaczy-teoretyków” zagraża trwaniu świata „scholarskiego” *in toto*. Lepiej wojować ze swoimi niż zostać unicestwionym przez obcych. Dlatego też wszyscy „bojownicy o prawdę” swego kręgu przeciwko „bojownikom o prawdę” innych kręgów są solidarni w wojnie o trwanie świata „scholarskiego”, wojnie o uczynienie z „badaczy-teoretyków” dziwaków, dla których nie ma miejsca na marginesie tolerancji albo dziwaków, którym przyznaje się prawo do egzystowania i funkcjonowania na obrzeżach „porządnego” teatru życia naukowego – teatru sporów o systemy nadające ton na rozmaitych scenach. Skoro można być elitą „paradygmatu” – „systemu” obowiązującego w ramach cechu „dyscyplinowego” (subdyscyplinowego), to byłoby działaniem przeciw swoim żywotnym interesom ułatwianie działania tym, którzy dążą do stanu rywalizacji wielości „naukowych pro-

gramów badawczych". Są to bowiem ci, którzy chcą „unicestwić” praktykę „kubła” i zmienić ją w praktykę „reflektora”; na miejsce „homofonii” wprowadzić „polifonię”, usankcjonować „myślenie alternatywne” jako normalną praktykę analityczną i interpretacyjną, konceptualną i projektową; generalną orientacją poznawczą uczynić „linię” badawczego myślenia „problemowego”. Ci, którzy na takich wojnach wyróżnią się utworami o dużym znaczeniu zaczepnym (czy odpornym) mają dane stać się autorytetami w swoim kręgu. Chodzi zaś o utwory, które nie tylko są dobrym orężem w tej czy innej sytuacji, ale które mogą być w ramach kręgu uznane za wzorcowe w postępowaniu „bojowników o prawdę”. Ten, kto stara się zostać autorytetem dzięki udatnemu odgrywaniu roli „bojownika o prawdę” musi legitymować się takim oto syndromem właściwości: postawić trwanie „systemu” w tożsamości i żywotności na pierwszym miejscu podczas gry o prawdę naukową; stale żywić przekonanie, iż „system” pozwala uczestnikom kręgu dysponować „Jedną Prawdziwą Teorią” i „Jedną Skuteczną Metodą”: uznawać krytyków, których analizy i interpretacje grożą katastrofą „systemu” za groźnych wrogów nie tylko ich kręgu, ale i całego porządku „scholarskiego” w teatrze życia naukowego; przywiązywać jak największą wagę do nauczania adeptów stosowania myślenia „niealternatywnego” w posługiwaniu się „systemem”. Rzec można: udatny „systematyzator” jest budowniczym gmachu ładu epistemicznego dla kręgu, a udatny „bojownik o prawdę” jest żołnierzem, który w walce z wrogiem wewnętrznym i zewnętrznym broni trwania owego gmachu i spokojnego jego doskonalenia. Obaj, jako autorytety kręgu „scholarskiego”, wywodzą się z dzieła „ojca-założyciela” – autorytetu podstawowego. Niemniej, ich zasługi dla „systemu” pozwalają im być autorytetami dla uczestników kręgu.

● **Udatny twórca „legendy naukowej”**. Działalność na rzecz ekspansji mającej przynieść im hegemonię na większym obszarze przestrzeni społecznej świata uczonych „scholarze” uprawiają także za pomocą argumentacji perswazyjnej. Jest ona nastawiona na przekonanie odpowiednich ludzi (ze świata uczonych i spoza tego świata) o tym, że ludzie tego właśnie, a nie innego kręgu aktorów teatru życia naukowego są zdecydowanie bardziej zasłużeńi dla nauki niż jest w rzeczywistości. W „legendach naukowych” spotykamy cztery rodzaje fantazji-mistyfikacji. Dotyczą one: nadzwyczajnych dokonań poznawczych bohaterów „legendy naukowej”; niezwykłych przygód owych bohaterów, w których umieli oni znakomicie sprostać „wyzwaniom”, okazać przemyślność i zaradność oraz skutecznie obronić swą godność i tożsamość; wywarcia przez tych bohaterów wielkiego wpływu na życie kulturalne (w sferze „kultury wartości”, „kultury rzeczywistości” czy „kultury społecznej”) swego kraju (narodu), a nawet swej ekumeny cywilizacyjnej przez swą twórczość naukową; wiekopomnych zasług w dziele odnowy oglądów i obrazowań rzeczywistości przez wprowadzenie do gry o prawdę naukową (nawiązując do właściwej, a zapomnianej albo zniekształcanej tradycji) nowych idei i koncepcji – nowego „systemu”, który pozwala wprowadzić poszukiwania i dociekania w danej dziedzinie na nowe i właściwe tory. „Legendę naukową” nazywamy odmianą „imagistyki społecznej”. Jest to socjotechnika polegająca na tworzeniu obrazów będących połączeniem klechdy i reklamy. „Bojowników o prawdę” jest wielu. W istocie to każdy „dobrze wychowany” uczestnik kręgu „scholarskiego” powinien umieć grać rolę rzecznika i szermierza prawd „systemu” – znać sztukę walki z błędnymi mniemaniami i twierdzeniami przeciwników zewnętrznych i odstępców wewnętrznych. Wszakże autorytetami, dzięki udatności w roli „bojownika o prawdę”, zostają nieliczni. Wypada legitymować się w tej materii poważnymi dokonaniem, które – zdaniem elity kręgu – uzasadniają promocję do areopagu autorytetów. Sprawy mają się tak samo, gdy chodzi

o zostanie autorytetem dzięki udatności w tworzeniu „legendy naukowej” swego kręgu. Wielu spośród „dobrze wychowanych” uczestników kręgu „scholarskiego” wypowiada się (w tej czy innej poetyce) o zasługach luminarzy kręgu i znaczeniu „systemu” w kręgu w sposób pozwalający mówić o klechdzie i reklamie. Opiewanie i zachwalanie swego kręgu (jego autorytetów i jego „systemu”) jest czymś zwyczajnym w praktyce „scholarskiego” życia codziennego. I tu jednak tylko nader nieliczni uzyskują w ten sposób miejsce w owym areopagu. Duże szanse na takie miejsce mają ci spośród wielu uczestniczących w tworzeniu, doskonaleniu i upowszechnianiu „legendy naukowej” swego kręgu, którzy potrafią w swych utworach: łączyć prezentowanie ważkości dorobku i przymiotów osobistych luminarzy „systemu”; przejawiać odpowiednią przemyślność i zręczność w takiej prezentacji „legendy naukowej”, którą można nazwać udatną charakterystyką na naukową analizę i interpretację „systemu”, oraz w owej obecności wyjątkowe i mające wpływ na rozwój poznania naukowego, co może być przyjęte w środowisku uczonych jako relacja o czymś oryginalnym i cennym zarazem.

### Kariera w nauce „badaczy teoretyków”

I tu zaczniemy od syndromów komponentów tej nauki. Są nimi:

- **„Reflektor”**, czyli zwyczajność (praktykowanie w codzienności wedle normy moralnej i reguły technologicznej) prezentowania, w ramach kręgu kompetencji merytorycznej, rozmaitych reinterpretacji teorii (modeli lub nowych hipotez czy projektów dotyczących rzeczywistości objętej zainteresowaniami poznawczymi kręgu). „Reflektor” ujawnia autorski punkt widzenia na to, co i jak warto (należy) badać i przedstawiać oraz jak wypada pojmować i objaśniać zbadane. Wielość „reflektorów” jest wielością wzajem konkurencyjnych propozycji pod adresem intersubiektywnej ewaluacji w ramach kręgu. Czas (nieraz dość długi) ujawnia charakter wzajemnych relacji między „reflektorami”: ich alternatywność albo komplementarność. Tym samym powstaje szansa uznania konkurujących „reflektorów” za propozycje relacjonowań, których odpowiednie odczytanie i dostrojenie pozwala uzyskać niedoskonałą i przemijającą narrację obiektywną. Gra o prawdę naukową trwa nieskończenie. W jej trakcie pojawiają się wciąż nowe „reflektory”. Spora ich część, po przejściu testów kontrolnych (meritum i procedura oraz rygorizm w takich testach zależą od elity kręgu), zostaje włączona do puli narzędzi w oglądach obrazowania rzeczywistości – do zbioru uznanych składników „świata trzeciego”. Inne zostają odrzucone. Niektóre jednak, po latach, wracają z nową interpretacją i w nowym kontekście. „Reflektor” jest: jako zgłoszona propozycja – świadectwem wyboru przez uczestnika gry o prawdę naukową drogi inwencji konceptualnej; jako uprawnienie dla wszystkich uczestników owej gry (od adepta do autorytetu) – realną szansą wyboru drogi sukcesu naukowego dzięki swej inwencji konceptualnej, wyrosłej z analizy „sytuacji problemowej” i krytycznej refleksji dotyczącej zastanych oglądów i obrazowań rzeczywistości. „Reflektor” jest grą: w wypadku asercji daje sukces otwierający drogę ku byciu autorytetem albo bycie to potwierdza i utwierdza; w wypadku dyskwalifikacji przynosi porażkę, ale nie zamyka możliwości wystąpienia z nową koncepcją, która może uzyskać asercję. Posługiwanie się „reflektorem” (korzystanie z szansy przedstawienia „reflektora” kręgowi ewaluacji) uczy odpowiedzialności za treść i poetykę wypowiedzi naukowej. Uczy też śmiałości i pomysłowości w koncypowaniu i prezentowaniu takiej wypowiedzi. „Reflektor”, jako normatywnie usankcjonowana praktyka w kręgu kompetencji

merytorycznej, jest czynnikiem „szkoły charakteru naukowego”, a także stymulatorem do robienia kariery naukowej przez działania na rzecz zostania autorytetem naukowym.

● **„Polifonia”**, czyli równoprawność i równość wypowiedzi prezentującej rozmaite punkty widzenia w toku dyskusji naukowej, łączy się nierozzerwalnie z „reflektorem”. „Reflektory” są propozycjami nowego oglądu i obrazowania – koncepcjami nowej aktywności badawczej. „Polifonia” jest stylem roztrząsań i rozbiórów schematów oraz efektów czynności poznawczych – stylem omawiania ważności (użyteczności) wartości poznawczych, które uzyskały asercję albo takich, których twórcy ubiegają się o nią. Dzięki „polifonii” słyszane są w kręgu kompetencji merytorycznej głosy autorów i prezynterów „reflektorów” oraz krytyków „reflektorów”. „Polifonia” umożliwia uprawianie dyskusji naukowej, w której stanowiska i poglądy są przedstawiane jasno i wyraźnie. Sprzyja to umniejszaniu „jednostronności” i „stronniczości” uczestników dyskusji oraz rozważaniom na serio, co w odmiennych punktach jest alternatywne, a co komplementarne – do jakiej obiektywności dojść można razem *hic et nunc*. Testem ujawniającym charakter dyskusji, czy „polifonia” jest „żywa”, czy „malowana”, jest status „dziwaka”. Wszystko jest w zupełnym porządku, jeśli „dziwak” może równoprawnie i równość z innymi przedstawić swój punkt widzenia. Także wówczas, gdy żąda się odeń rzeczowego uzasadnienia jego tezy, tzn. takiego, które może być poddane intersubiektywnej kontroli kręgu, z zastosowaniem standardów, kryteriów i procedur zgodnych z metaregulami gry o prawdę naukową obserwowanymi oraz respektowanymi w ramach kręgu. „Polifonia” jest narzędziem uczenia uwagi oraz poszanowania dla cudzych stanowisk i poglądów, a także narzędziem uodporniania umysłów na pokusy poszukiwania „Jednej Dobrej Drogi do Prawdy” i tworzenia „Jednej Prawdziwej Teorii”. Jest również narzędziem uczenia (zwłaszcza adeptów dążących do inicjacji profesjonalnej) śmiałości i odpowiedzialności w wypowiedaniu myśli, które mówiący (piszący) uważa za ważne i nowe. Chcemy wskazać doniosłość „polifonii” dla stylu gry o prawdę naukową. Zawiera się ona w tym, iż jest stylem w dyskusji, w której punkty widzenia stają się czytelne dla wypowiadających się i dla odbiorców. Dzięki temu uczestnicy dyskusji mogą mieć dobre rozeznanie w „kątach widzenia” i „perspektywach poznawczych” autorów wypowiedzi. Stają się one w wysokim stopniu „przezroczyste”. Ponieważ można ustalić „partykularność” i „kontekstowość” owych wypowiedzi, można przystępować do wydobywania tego, co w nich komplementarne oraz do podejmowania starań o – intersubiektywnie akceptowaną – narrację całościową. Droga do takiej narracji wiedzie przez wiele prób i błędów, przemyśleń i odczytań, przymiarek i sporów. „Polifonia” jest czynnikiem skłaniającym uczestników dyskusji w kręgu kompetencji merytorycznej (właśnie dlatego, że różnią ich punkty widzenia) do brania pod uwagę odmiennych stanowisk i poglądów w kwestiach ważnych dla uprawiania gry o prawdę naukową na tym, a nie innym, polu zainteresowań poznawczych i przedmiotów poznania – skłaniającym do myślenia i działania naukowego, w którym priorytet ma respektowanie „sytuacji problemowej”.

● **„Myślenie alternatywne”**, czyli zwyczajność w posługiwaniu się odmiennymi (niż przyjęte, uznane i stosowane) sposobami i środkami oglądu oraz obrazowania obiektów już zbadanych albo obiektów nowych w zbiorze objętym zainteresowaniami poznawczymi. Godzi się jednak rzec, iż „myślenie alternatywne” jest czymś zasługującym na szczególną uwagę tam i wtedy, gdzie i kiedy w kręgu uczonych obowiązuje „system” klasycznego „scholarstwa” albo „system” paradygmatycznego „scholarstwa”. Jeśli jednak uczeni, kręgu kompetencji merytorycznej, posługują się „reflektorami” i uczestniczą w dyskusji „polifonicznej”, to sprawy mają się inaczej. „Myślenie alternatywne” staje się w takich warunkach uprawnionym sposobem analizowania i interpretowania oraz koncyptowania i projektowania służącym do wykonania wszel-

kich zadań poznawczych. „Alternatywność” nie jest wówczas manifestowaniem opozycyjności (dysydenckości) postaw wobec obowiązującego „systemu” oraz ortodoksji „scholarskiej” w formie doktryny jednej z walczących ze sobą szkół czy wobec paradygmatu obowiązującego (nauczanego i stosowanego) w cechu dyscyplinowym (subdyscyplinowym). Jest natomiast podejściem odmiennym – antyschematem wobec jednego ze schematów, którym przywykli się posługiwać uczestnicy kręgu (wszyscy albo niektórzy). Ów schemat, krytykowany czy nawet kontestowany, nie jest jednak regułą wywodzącą się z kanonu obowiązującego „systemu”. Schemat i antyschemat są narzędziami. Ich ważność wyznacza użyteczność w wykonywaniu zadań poznawczych. „Myślenie alternatywne” jest próbą zastąpienia stosowanego schematu: pod pewnym względem albo w zupełności. „Reflektor” jest koncepcją i projektem działań eksploracyjnych (z podaniem założeń dotyczących bytu i poznania oraz podaniem strategii i technologii czynności poznawczych) wiodących ku „relacjonowaniu”, będącemu zarazem narracją i interpretacją. „Polifonia” jest stylem dyskusji sytuacji wielości spornych zagadnień oraz wielości odmiennych punktów widzenia. „Myślenie alternatywne” jest zaś technologią analizy i interpretacji zagadnienia poznawczego gwoli znalezienia nowego podejścia, czyli nowego oglądu wiodącego ku uzyskaniu nowego obrazowania. Rzec można: „reflektor” i „myślenie alternatywne” są składnikami technologii poszukiwań i dociekań. „Polifonia” jest natomiast zasadą i regułą z zakresu ustroju (statusu) dyskusji uczestników gry o prawdę naukową.

● **„Linia badawczego myślenia problemowego”**, czyli generalne nastawienie uczestników kręgu kompetencji merytorycznej na: poszukiwanie (w toku dociekań) problemów nowych i ich określanie ze wskazaniem stosowności w grze o prawdę naukową; nowe odczytywanie i określanie problemów dawnych (nierzadko zapomnianych i uznanych za bezużyteczne w pracy naukowej); porównywanie problemów teraźniejszości z problemami przeszłości (komparatystyka diachroniczna) oraz problemów z różnych pól gry o prawdę naukową we współczesności (komparatystyka synchroniczna) gwoli ustalenia homologii i dzięki temu określenie na nowo ich stosowności w owej grze; uprawianie gry o prawdę naukową jako działalność poznawcza na polu wielkości problemów (ich sens i wzajemne relacje odczytuje się i określa wciąż na nowo) oraz uznawanie teorii i modeli jako osiągnięć tymczasowych – narzędzi przydatnych w odkrywaniu i odczytywaniu problemów, które to problemy (indywidualnie czy syndromicznie) są macierzami dla tematów i projektów poszukiwań i dociekań – zajmowanie się problemami gwoli nieustannego poruszania się na kursie tworzenia nowych teorii i modeli bez dryfowania w kierunku „konstruowania systemów” ze „scholarскими” konsekwencjami takiej praktyki.

● **Autorytet inspirujący**, czyli wysoce miarodajny podmiot znawstwa wiedzy i umiejętności typu naukowego, którego zdanie wypada (opłaca się) znać i brać pod uwagę, ale który nie daje uczestnikom kręgu kompetencji merytorycznej wiążących orzeczeń, będących dla nich bezdyskusyjnymi rozstrzygnięciami w sferze wątpliwości lub obowiązującymi dyrektywami w sferze conceptualnej i realizacyjnej. Jest to autorytet, który występuje wraz z innymi autorytetami, prezentującymi odmienne punkty widzenia. Jest to zatem autorytet współtworzący „sytuację problemową” – prezentujący jeden z „reflektorów”, ważnych dla gry o prawdę naukową na tym, a nie innym polu. Istotną odmierność autorytetu inspirującego od autorytetu orzekającego zawiera się w tym, iż ten pierwszy pobudza i rozjaśnia umysł poszukującego, a ten drugi ukierunkowuje wiążąco umysł pouczanego. Autorytety inspirujące dają (adeptom zwłaszcza) „przebudzenia”. Autorytety orzekające uczą (chcąc czy nie chcąc) „posłuszeństwa w myśleniu” – utwierdzają w „myśleniu niealternatywnym” jako właściwym i słusznym zarazem.

Taki jest syndrom nauki „badaczy-teoretyków”, czyli uczonych wybierających linię generalną tworzenia teorii i modeli w procesie odkrywania oraz studiowania problemów poznawczych.

Przejdźmy teraz do kwestii: kto robi karierę w nauce „badaczy-teoretyków”, tzn. kto uzyskuje status i rolę autorytetu naukowego w kręgach „reflektora” i „polifonii”. Sądźmy, że autorytetami w tym rodzaju nauki zostają przede wszystkim cztery rodzaje badaczy:

● **„Odkrywca problemów”**. Nowy problem jest jednocześnie macierzą tematów oraz projektów poszukiwań i dociekań; źródłem wielości kwestii wymagających omówienia przez konfrontację odmiennych punktów widzenia w dyskusji; uczy widzenia spraw, znanych dotychczas, w nowej perspektywie, ze zwróceniem uwagi na nowe aspekty. Szanse „odkrywców problemów” na zostanie autorytetem naukowym są tym większe, im odkryte problemy są ważniejsze dla gry o prawdę naukową. Dzięki temu, iż doskonalą „sytuację problemową” i dzięki temu, że pozwalają wprowadzać do gry nowe interpretacje obiektów zainteresowań poznawczych, albowiem ukazują nowe ich aspekty i generują nowe metody ich badania. Udatność w „odkrywaniu problemów” to umiejętność nowego oglądu znanej rzeczywistości oraz nowego jej ułożenia jako przedmiotu zainteresowań poznawczych. Dodajmy, iż „odkrywcą problemów” ważnych i znaczących dla gry o prawdę naukową jest równie dobrze uczony studiujący „świat trzeci” swej dziedziny znawstwa – używany w terażniejszości, jak też i „świat trzeci” owej dziedziny – zapomniany, odłożony na zakurzone półki w nie odwiedzanych pokojach gmachu zbiorów wartości poznawczych typu naukowego. Dopowiemy: „odkrywca problemów” jest to przede wszystkim wnikliwy i pomysłowy analityk oraz interpretator „świata trzeciego”. Kieruje on następnie swe odkrycia (w zależności od rodzaju obiektów badań) ku realiom i aspektom wybranych łańcuchów „kultury wartości”, „kultury rzeczywistości”, „kultury społecznej”, a także łańcuchów lingwistycznych, informacyjnych oraz naukowych i technologicznych. Dzięki udatnej działalności „odkrywców problemów” doskonalona jest, najważniejsza dla poszukiwań i dociekań, mapa zagadnień generujących oglądy i obrazowania bytów, którymi zajmują się znawcy teatru życia naukowego. Problemy są fenomenami „historii długiego trwania”. Teorie są fenomenami „historii koniunktury”. Nie tylko: „teorie mijają – żaba zostaje”. Także: „teorie mijają – problem trwa i daje do myślenia”. Stąd też doniosłość „odkrywców problemów”: tworzą oni bowiem wartości poznawcze trwalsze i żywniejsze od teorii i modeli – będące długowiecznymi źródłami inspiracji i stymulacji dla inwencji konceptualnej w tworzeniu teorii i modeli.

● **Reinterpretator i komparatysta problemów**. Jest to ktoś, kto w problemach terażniejszości czy przeszłości potrafi udatnie odczytać sens dotychczas nie zauważony czy też w ogóle nie brany pod uwagę w rozważaniach i odczytaniach. Uczony taki otwiera sobie drogę ku statusowi i roli autorytetu naukowego przez to, iż dostarcza swemu kręgowi kompetencji merytorycznej (a nierzadko także innym kręgom) jak gdyby nowych problemów. Czymże bowiem jest nowy problem? To problem odkryty. A co znaczy „odkryty”? Po pierwsze – taki, którego dotychczas nie było – nie miał precedensów. Po drugie – taki, który dzięki nowemu odczytaniu nabrał nowego sensu i spełnia nową funkcję w grze o prawdę naukową. Po trzecie – taki, który przez podobieństwo z innymi (dawniejszymi czy współczesnymi) nabrał nowych wymiarów – uzyskał nowy zasięg stosowalności w owej grze. Im ktoś jest biegły w twórczej reinterpretacji problemów dawniejszych i współczesnych czy też w twórczej komparatystyce problemów z różnych pól znawstwa i z różnych sekwencji dziejów nauki, tym łatwiej może się ubiegać o miejsce w areopagu autorytetów. Konceptyjne studia rozmaitych problemów, funkcjonujących w terażniejszości czy w przeszłości, są zatem dobrą drogą ku tworzeniu wartości poznawczych doskonalących „sytuację problemową” kręgu i pozwalającą autorowi zostać autorytetem w tym kręgu.

● **Konceptualista „naukowego programu badawczego”**. „Reflektor” jest ideą-projektem. Staje się faktem społecznym – funkcjonuje kulturotwórczo – wówczas, gdy zmienia się w „naukowy program badawczy”, czyli praktykowaną „perspektywę poznawczą”. Program taki łączy grupę osób (w ramach kręgu kompetencji merytorycznej), które wspólnie wybrały i uznały za ważną oraz poznawczo obiecującą pewną drogę, pewne podejście, pewien sposób w oglądach i obrazowaniach tego, co objęte zainteresowaniami poznawczymi kręgu, co zawiera się w puli wariantów określonych przez macierz – „sytuację problemową” kręgu. Koncepcja „naukowego programu badawczego” jest, rzecz jasna, początkiem jego historii. Jest to zawsze historia rywalizacji z innymi programami – historia starań o jak najdłuższe trwanie w tożsamości (kontynuowanie wybranej „perspektywy poznawczej”) i żywotności (udzielanie zadowolających „odpowiedzi” na kolejne „wyzwania” – wywodzące się z doskonałej „sytuacji problemowej” oraz wytrzymanie konkurencji z innymi programami, które funkcjonują w ramach kręgu i pretendują do okazania się mającymi „perspektywę poznawczą” zdecydowanie bardziej funkcjonalną epistemicznie, tzn. taką, dzięki której można dokładniej i lepiej objaśnić obiekty z pola aktywności badawczej ludzi kręgu). Sformułowanie koncepcji założycielskiej „naukowego programu badawczego” – zaprezentowanie „reflektora”, który miałby być dla grupy owocną „perspektywą poznawczą” – jest dobrą drogą do stania się autorytetem, pod warunkiem, iż ów „reflektor” rzeczywiście stanie się „naukowym programem badawczym” przynoszącym uczonym z grupy sukcesy w tworzeniu teorii i modeli.

● **Konceptualista pól kooperacji interdyscyplinowej**. To ktoś, kto podąża ku statusowi i roli autorytetu, wskazując udalnie na pola generujące ważne i owocne poznawczo badania, gdyż są to pola zasługujące na miano „pastwisk gromadzkich”, ponieważ pełne prawo wstępu na nie mają znawcy rozmaitych specjalności. Koncepcja takiego pola jest ważka i znacząca, gdy autor wskaże aparaturę poszukiwań i dociekań oraz obiekty, kwestie i aspekty liczące się w tych badaniach. Zaproponuje też reguły kooperacji oraz spróbuje określić szanse i charakter sukcesów poznawczych dzięki wspólnej pracy na takim polu. Dodajmy: koncepcja wspólnego pola poszukiwań i dociekań, pomyślanego jako pole kooperacji interdyscyplinowej, łączyć się może bez przeszkód z rywalizacją wielu „naukowych programów badawczych” i dyskusją „polifoniczną” w ramach owego kręgu interdyscyplinowego. Po prostu w grze o prawdę naukową w stylu „linii badawczego myślenia problemowego” uczestniczą znawcy z rozmaitych (nierzadko dość dalekich) specjalności naukowych. Kooperacja interdyscyplinowa jest zaś grą wedle reguł owego stylu albo dokonuje się w grupie, która samo-określa się przez taki „naukowy program badawczy”, w którym muszą współpracować znawcy z różnych dyscyplin. Obmyślanie takiego pola jest zaś tytułem do starania się o status i rolę autorytetu pod warunkiem sukcesów poznawczych odniesionych dzięki ukształtowaniu wspólnych zagadnień badawczych i wspólnych zainteresowań poznawczych ludzi, którzy na to pole przybyli z różnych miejsc struktury dyscyplinowej nauki.

## Konkluzje

Nasze wywody zamkniemy pięcioma konkluzjami:

● W teatrze życia naukowego znakomita większość zdolnych i pomysłowych badaczy-twórców myśli o karierze naukowej i czyni starania o zrobienie jej. Ważne zatem jest wyławianie takich osobników, możliwie we wczesnych latach ich drogi ku inicjacji, następnie zaś kształtowanie ich „osobowości podstawowej” w odpowiednich „szkołach charakteru naukowego” gwoli nauczenia ich właściwego pojmowania kariery naukowej, tzn. właściwego poj-

mowania celu oraz sposobów i środków do niego wiodących. Uczeni tworzą „świat trzeci”. Jego treści uczą i dają do myślenia. Bez właściwie ukształtowanych (epistemologicznie i aksjologicznie) „światów drugich” nie ma ciągłości poprawnej gry o prawdę naukową i korzystnych dla niej zmian w „świecie trzecim”. To znów, w znacznej mierze, zależy od przyjętego w danym kręgu (środowisku) wzorca kariery naukowej – ważnego składnika opcji aksjologicznej aktora teatru życia naukowego.

- Najlepszą socjotechniką motywowania wychowanków do doskonalenia reguł gry i owocności jej wyników jest nastawienie, w „szkołach charakteru naukowego”, na pojmowanie kariery naukowej jako osiągnięcia statusu i roli autorytetu naukowego. Jeśli „szkoły charakteru naukowego” potrafią uczyć, że twórcze uczestnictwo w grze jest powołaniem, a rolę badacza (wykonawcy czynności eksploratora, dyskutanta, pedagoga) uznaje się za swój „najpierwszy, najwspanialszy obowiązek”, otwiera to drogę do właściwego pojmowania kariery naukowej, czyli utożsamiania jej z byciem autorytetem w swoim kręgu.

- Dążenie do osiągnięcia statusu i roli autorytetu naukowego, jako wybór wariantu drogi kariery naukowej, świadczy jedynie o wyborze dominanty epistemicznej w przyjętym dla siebie wzorcu kariery. Dlatego „szkoły charakteru naukowego” stoją wobec alternatywy: czy swoich wychowanków uczyć i przysposabiać do pracy naukowej wedle „linii konstrukcyjnego myślenia systemowego”, czy do pracy naukowej wedle „linii badawczego myślenia problemowego”? Od wyboru jednego z tych dwóch stylów zależą jednocześnie: sytuacja na polu gry o prawdę naukową i „osobowość poznawcza” uczestników gry. Pedagodzy w „szkołach charakteru naukowego”, którym na serio zależy na doskonaleniu reguł i wyników gry o prawdę naukową, powinni zatem przejść od wyboru autorytetu jako wzorca kariery naukowej do wyboru autorytetu odpowiedniego dla kultury „reflektora” i „polifonii”.

- Ponieważ w większości kręgów elekcji i promocji autorytetów stwierdzamy skłonność do kreowania i respektowania ich na sposób „scholarski”, „szkoły charakteru naukowego” uczyć powinny odpowiedniego zachowania się. Chodzi zaś o stosowne (zgodne z regułami stylu pracy wyznaczonego przez „reflektor” i „polifonię”) zachowanie się osób będących autorytetami i zachowanie się wobec takich osób. W stosowności takiej zawarta jest odpowiedzialność (wobec siebie i innych) za miarodajność przyznaną i stosowaną oraz odpowiedzialność za przyznanie miarodajności i korzystanie z niej.

- Socjotechnicy zajmujący się obmyśleniem i urządzaniem realiów teatru życia naukowego powinni posługiwać się bogatym repertuarem „technik społecznych” („bezpośrednich” i „pośrednich”) gwooli nastawienia osób chcących zrobić karierę naukową do wyboru wzorca w postaci autorytetu naukowego w stylu „linii badawczego myślenia problemowego”.

Tych pięć konkluzji to tylko prolog do solidnej pracy diagnostycznej i projektowej *pro domo sua*. Sprawa jest poważna z trzech powodów, gdyż:

- Elity polityczne uprawiają wobec nauki politykę, którą można nazwać amatorską improwizacją dysfunkcjonalną.

- Kondycja moralna środowiska uczonych pozostawia wiele do życzenia.

- Autorytet naukowy, odpowiedni dla stylu „reflektora” i „polifonii”, jest nader rzadko autentycznym wzorcem kariery naukowej zarówno dla adeptów przed inicjacją, jak i dla dojrzałych (po inicjacji) profesjonalistów nauki.



# Andrzej Strzałecki

## Osobowościowe, poznawcze i aksjologiczne wyznaczniki twórczości w nauce

W artykule przedstawiono psychologiczne wyznaczniki twórczości w nauce, ujęte w zbudowanym przez autora modelu „Stylu Twórczego Zachowania”, uwzględniającym wymiary: sprawności systemu osobowościowego, sprawności systemu poznawczego oraz autonomiczności aksjologicznej. Pokazano strukturę teoretyczną modelu oraz wyniki jego walidacji empirycznej w obszarze nauki i działalności praktycznej na przykładzie tzw. twórczej przedsiębiorczości. Zaprezentowano również wyniki badań nad czasem psychologicznym i jego związku z prawdopodobieństwem subiektywnym osiągnięcia celów życiowych.

### Wprowadzenie

Psychologia twórczości jest równie starą dziedziną psychologii jak psychologia nauki (por. Strzałecki 2000c) i podobnie jak ona przeżywa kryzys teorii, metodologii oraz zastosowań.

Kryzys teorii – gdyż w porównaniu z dawnymi teoriami, takimi jak psychoanalityczna teoria twórczości (por. Rosińska 1985), czy w wymiarze poznawczym (intelektualnym) – teoria postaci (por. Duncker 1945) lub teoria uzdolnień twórczych Guilforda (1978), nie obserwujemy istotnych postępów w tej dziedzinie. Wystarczy krótki zarys tej problematyki (por. Stasiakiewicz 1999; Strzałecki 1999, 2000c; Nęcka 2000, 2001), by się przekonać, że wiedza o procesach twórczych nie posunęła się istotnie naprzód. Metafora komputerowa, wbrew oczekiwaniom, nie przyniosła radykalnych rozstrzygnięć.

Kryzys metodologii – gdyż psychologia poznawcza lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, mimo całego postępu badań, nie potrafiła wnieść do dziedziny metod, które pozwoliłyby wyjaśnić udział np. pamięci czy wyobraźni w procesie twórczym. Zastosowania modeli sieci neuropodobnych (por. Tadeusiewicz 1998) nie przyniosły na razie spodziewanych wyników. Dzieje badań nad wglądem i intuicją (por. Strzałecki 2000c) są tego zasadnym przykładem.

Kryzys zastosowań – ponieważ nie udało się ostatnio lepiej przewidywać rozwoju twórczych talentów w różnych dziedzinach mimo powstania nowych modeli (por. Stasiakiewicz 1999), a także w radykalny sposób polepszyć programów stymulowania twórczości (por. Nęcka 1992).

Mimo sceptycyzmu – można by powiedzieć, programowego – psychologia ma jednak wiele do zaoferowania dziedzinom starającym się zrozumieć „kontekst odkrywania”.

### **Co to jest twórczość?**

Postarajmy się wprzód wyjaśnić, co będziemy rozumieli przez twórczość.

Mimo sporów dotyczących wagi poszczególnych kryteriów twórczości w nauce (por. Strzalecki 1969, 2000c; Nęcka 2001) i działalności praktycznej (por. Strzalecki, Targowska 1976) można się zgodzić, iż takie cechy teorii (ogólnie – tekstu naukowego) jak dokładność, spójność, ogólność, prostota i owocność stanowią „powszechnie stosowane kryteria oceny adekwatnej teorii” (Kuhn 1985, s. 442). Wypada też zgodzić się z poglądem, że to, co traktowało się dotychczas jako niedoskonałość reguł wyboru konkurencyjnych teorii stanowi niezbywalny wyraz samej istoty nauki (Kuhn, s. 453), w której przyjęty przez badacza system wartości odgrywa przemożny wpływ. Oznacza to, iż wymiar subiektywności sądów i w tej dziedzinie musi być zaakceptowany. Jeżeli tak, to nic nie stoi na przeszkodzie, by przyjąć za użyteczną starą definicję Maurice'a Steina (1953), iż twórczym dziełem jest dzieło nowe i uznane w pewnym czasie za wartościowe przez określoną grupę ludzi. Tak ogólna definicja mieści w sobie całą dyskusję na temat paradygmatów (por. Kuhn 1969) i mikroparadygmatów (por. Nowakowska 1975) w nauce.

### **Obszary badania twórczości**

#### **Kryteria twórczości**

Sprzeciw (zrozumiały) wobec propozycji przyjęcia jako zasadnej definicji Steina wyznacza cały obszar badań związanych z kryteriami twórczości, zarówno rozumowanymi, jak i obiektywnymi. Ten dział badań psychologicznych nad twórczością koncentruje się obecnie na badaniach naukometrycznych, wykorzystujących głównie indeks cytowań jako źródło wiedzy o przepływie informacji w nauce (por. Lewicka-Strzalecka, Strzalecki 1993, 1994; Kozłowski 1994; Stefaniak 1994). Dodatkowymi źródłami wiedzy są tu behawioralne korelaty wkładu do nauki poszczególnych badaczy. Ustalanie relacji między wkładem do nauki (*scientific impact*) poszczególnych badaczy, którego wskaźnikiem może być liczba pozytywnych cytowań w literaturze światowej, a innymi formami działalności związanej z nauką oraz mechanizmami psychologicznymi – to ciekawy obszar badań. Istotnym założeniem tego podejścia jest włączenie do badań psychologicznych tylko ludzi spełniających kryterium wkładu do nauki. Z tego względu badania te są rzadko spotykane w literaturze przedmiotu.

#### **Badania nad procesem twórczym**

Badania nad procesem twórczym stanowią istotną część psychologii twórczości. Modele ekologiczne w psychologii (por. Elias 1993, 2000), nakładające wymóg, by badania prowadzono w warunkach naturalnych, a nie tylko laboratoryjnych, zaowocowały ciekawymi pracami polegającymi na rekonstrukcji procesu rozwiązywania problemów przez twórców w przeszłości. Przykładem takich badań mogą być liczne publikacje Tweeneya (1989 a, b, 1990) dotyczące rekonstrukcji procesu odkrywania praw fizyki przez Faradaya (rekonstruk-

cji, gdyż ze względów metodologicznych, technicznych i organizacyjnych proces tworzenia jest trudno obserwowalny w naturalnych warunkach).

Ustalenia teoretyczne takich badań, prowadzonych niejednokrotnie również w warunkach laboratoryjnych (por. Kaplan, Simon 1990), dotyczące kluczowych zjawisk w procesie twórczym, takich jak wgląd i intuicja (por. Nęcka 2000; Metcalfe 1997, 2000; Sternberg, Davidson 1995) stanowią często materiał wykorzystywany w budowaniu modeli symulujących rozwiązywanie problemów przez komputer. Jakość tych modeli i uzyskiwane dane są coraz doskonalsze (por. Shrager, Langley 1990; Strzalecki 2000c).

Jest jeszcze jeden wymiar istotny w badaniach nad procesem twórczym, obejmuje on prace zmierzające do zbudowania tzw. procesualnych definicji twórczości (por. Nęcka 1995). Definicje procesualne pozwoliłyby rozróżnić te osoby, które ze względu na sposób postępowania w procesie rozwiązywania problemów wykazują cechy ludzi twórczych. Stanowiłyby zatem dobre narzędzie do wczesnego rozpoznania potencjalnie twórczych badaczy. Jeden ze sposobów budowy definicji procesualnych polega na badaniu przestrzeni reguł heurystycznych wykorzystywanych w rozwiązywaniu problemów i ustalaniu korelatów z przestrzenią cech *versus* mechanizmów psychologicznych (por. Strzalecki 1989).

### Badanie ludzi twórczych

Jest to jeden z najstarszych wątków psychologii twórczości (por. Strzalecki 1969), sięgający do prac Galtona (1878) i Lombroso (1887), rozwijany w ramach różnych paradygmatów: psychoanalitycznego, behawiorystycznego, humanistycznego, poznawczego, społecznego. Podstawowe pytanie zadawane w obrębie tego nurtu psychologii twórczości dotyczy różnic między ludźmi twórczymi i nietwórczymi, a konsekwencje odpowiedzi na to pytanie wywierają wpływ na możliwości wczesnego identyfikowania ludzi twórczych (por. Stein 1984), promowania ich, nagradzania, a wreszcie kształcenia (por. Nęcka 1992).

### Ujęcie holistyczne w badaniu twórczości

Powstające ujęcia systemowe w psychologii (por. Stepulak 1995; Strzalecki 1989; Kocowski 1991; Stasiakiewicz 1999; Nosal 1992; Nęcka 2001) są rezultatem krytyki jednowymiarowych koncepcji funkcjonowania człowieka. Początków tych ujęć można szukać m.in. w – niezamierzonym – niepowodzeniu badań Termama (1925; por. Oden 1983) nad intelektualnymi wyznacznikami powodzenia w twórczości: wysoki iloraz inteligencji okazał się niewystarczającym predyktorem powodzenia w przyszłych osiągnięciach twórczych, ważne okazały się również cechy osobowościowe (por. Strzalecki 1969, s. 71-75).

Rozwijane koncepcje holistyczne odwołują się do mechanizmów psychologicznych opisywanych przez psychologię umysłu (Nosal 1990), motywacji (Tokarz 1996), emocji (Kocowski 1991; Maruszewski 1995), osobowości (Obuchowski 1982, 1985) oraz społecznego funkcjonowania człowieka. Sformułowany przeze mnie model „Stylu Twórczego Zachowania” (por. Strzalecki 1979, 1981, 1989), należący do klasy modeli systemowych, jest sukcesywnie rozwijany i weryfikowany empirycznie w różnych kontekstach psychologicznych (por. Strzalecki, 1989, 1996, 1998, 2000 a, b, c; Strzalecki, Rudnicka 1998; Strzalecki, Kot 2000; Strzalecki, Furmański 2000; Strzalecki, Buczkowski 2001).

## Model „Stylu Twórczego Zachowania” i jego zastosowania

Główną intencją budowy przedstawionego modelu jest pokazanie, że twórczość może być w pełni zrozumiana i badana, jeżeli wykaże się jej wszechstronne uwarunkowania poznawcze, osobowościowe, aksjologiczne i społeczne. Inspiracją dla budowy modelu były badania Royce'a nad strukturą stylu poznawczego zwanego „niezależnością od pola” (por. Strzałecki 1989, s. 15-16). Royce wykazał, iż struktura tego stylu, angażująca również wymiar osobowościowy, może być odpowiedzialna za wielowymiarowy system procesów emocjonalnych, poznawczych i epistemicznych, za pośrednictwem których człowiek ujawnia swoje poznawcze i emocjonalne fenomeny (*phenomena*). Złożoność tego stylu poznawczego zasugerowała mi, iż tak bogaty konstrukt psychologiczny, jakim jest twórczość, może być opisany i badany za pomocą narzędzi pojęciowych opracowanych przez Royce'a przy analizie stylu niezależności od pola.

### Model

Zaproponowany model (por. Strzałecki 1979, 1981, 1989, 1996, 1998, 2000a) jest modelem hierarchicznym: na najwyższym poziomie znajduje się wyjaśniany konstrukt – „Styl Twórczego Zachowania”, na najniższym zaś – korelaty behawioralne identyfikowane w różnych badaniach psychologicznych (por. np. Strzałecki 1969). Budowa modelu postępowala więc w dwóch kierunkach: od góry do dołu (*top-down*) i z dołu do góry (*down-top*). Postępowanie było zatem zgodne z ideą konstruowania teorii w sposób dedukcyjny i indukcyjny, co jest zabiegiem akceptowanym w psychologii. Jednocześnie w metodzie tej wykorzystano procedury zastosowane przez Royce'a przy tworzeniu struktury stylu niezależności od pola.

Na najniższym poziomie uwzględnione zostały poszczególne cechy psychologiczne. Postępując ku górze (*down-top*), a więc w jednym z kierunków budowy modelu, przechodzimy do bardziej ogólnych terminów i konstruktywów. Syntetyzując cechy mniej ogólne, tworzyliśmy bardziej ogólne konstrukty, takie jak oryginalność, nonkonformizm, samorealizacja, giętkość myślenia, silne *ego*. Idąc jeszcze wyżej, zaproponowano trzy konstrukty: „giętkość, oryginalność i płynność procesów intelektualnych” – interpretowane jako sprawność systemu poznawczego, „swobodę i oryginalność ekspresji osobowości” – interpretowane jako sprawność systemu osobowościowego, a także „autonomiczność aksjologiczną” – interpretowaną jako siła identyfikacji z systemem wartości.

Zbudowany model miał charakter hipotetyczny i wymagał walidacji zarówno teoretycznej, jak i empirycznej. Ze względu na swoją otwartość umożliwiał testowanie hipotez w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym.

### Walidacja teoretyczna i empiryczna modelu

Zbudowany model został poddany walidacji w czterech oddzielnych badaniach: studium I dotyczyło procesu twórczego rozwiązywania problemów, studium II – motywacji wyboru kariery naukowej przez młodzież akademicką, studium III – poznawczych i osobowościowych uwarunkowań stylów rozwiązywania problemów praktycznych w grupach ludzi o różnym wykształceniu oraz studium IV – powodzenia w rozwiązywaniu problemów praktycznych.

## Studium I. Proces twórczego rozwiązywania problemów

### ● Walidacja teoretyczna modelu

Celem tego studium było zarówno określenie spójności wewnętrznej modelu „Stylu Twórczego Zachowania”, jak i wykazanie, iż postulowane konstrukty mają nie tylko status epistemologiczny, ale także ontologiczny. W związku z tym zbudowano definicje operacyjne konstruktyw I i II rzędu oraz sporządzono opisy zachowań (korelatów behawioralnych) definiujących te konstrukty, a następnie sformułowano je w postaci pytań. W ten sposób skonstruowano kwestionariusz („Style zachowania się”), którym zbadano grupę stu siedemnastu wybitnych przedstawicieli nauk praktycznych. Uzyskane wyniki poddano analizie czynnikowej (metoda głównych składowych, rotacja Varimax). Wyizolowano dziesięć czynników określających przestrzeń cech psychologicznych definiujących konstrukt „Stylu Twórczego Zachowania”:

1. **Silne ego** – umiejętność przezwyciężania lęku, jaki rodzi sytuacja problemowa; koncentracja na problemie; sprawność podejmowania decyzji; niski poziom neurotyczności.

2. **Tolerancja niezgodności poznawczych** – odporność na specyficzne napięcia generowane przez problemy; tolerancja wobec sprzeczności, rozbieżności, niezgodności i luk informacyjnych.

3. **Spontaniczność** – aprobatą siebie; aprobatą życia; zdolność cieszenia się; spontaniczność wyznaczająca aktywne programy życiowe.

4. **Giętkość struktur poznawczych** – niezależność myślenia; oryginalność; zdolność łączenia pojęć z odległych dziedzin; stosowanie elastycznych metod rozwiązywania problemów.

5. **Postawa estetyczna** – gotowość do nadawania rozwiązaniom problemów postaci jak najbardziej logicznej, przejrzystej i estetycznej.

6. **Samorealizacja** – umiejętność realizowania „zadań odległych”; silna motywacja w długim horyzoncie czasowym; ambicja i sprawność realizacji nowych zadań.

7. **Wewnętrzna sterowność** – gotowość do kierowania się wewnętrznym systemem wartości; niezależność od wzmocnień zewnętrznych.

8. **Autonomiczna motywacja poznawcza** – autentyczne zainteresowania poznawcze; gotowość do wyznaczania sobie długofalowych i ambitnych celów poznawczych; satysfakcja z rozwiązywania problemów.

9. **Oryginalność** – gotowość do generowania nowych i oryginalnych rozwiązań problemów.

10. **Nonkonformizm** – niekonwencjonalność; zdolność przeciwstawiania się naciskowi otoczenia; gotowość obrony swego punktu widzenia; energia do działania.

Uzyskane dane pozwoliły na rozbudowanie struktury początkowej modelu, uzupełniając go o dodatkowe wymiary (por. Strzałecki 1989, s. 20 i 173). Dzięki temu zyskał on ugruntowanie poznawcze, ale także, jak wykazały późniejsze badania, większą moc eksplanacyjną. Okazało się również, iż model jest otwarty na możliwości weryfikacji empirycznej (por. Czerw 2000).

### ● Walidacja empiryczna modelu

Weryfikacja empiryczna modelu polegała na wykazaniu, iż wymiary modelu wyłonione w analizach empirycznych wywierają wpływ na sposoby rozwiązywania problemów. Sposoby te zdecydowano wyjaśnić – zgodnie z ujęciem Simona (1977), a także Scandury (1977) i innych badaczy rozwiązywania problemów – jako wybory określonych reguł heurystycznych z dostępnej badaczowi przestrzeni reguł. Rola reguł heurystycznych w rozwiązywaniu proble-

mów była znana od dawna, od czasów badania Dunckera (1945) i Luchinsa, jednak ich znaczenie i zainteresowanie nimi wzrosło wobec załamania się kartezjańskiej idei niezawodnych reguł odkrywania (por. Strzałecki 1993).

Określenie przestrzeni reguł heurystycznych wymagało przeprowadzenia analizy strukturalnej wybranej dziedziny, w której obrębie zamierzano dokonać walidacji empirycznej modelu, mianowicie dziedziny nauk praktycznych. Korzystając z propozycji metodologicznej Scandury (1977), dokonano analizy reguł heurystycznych wykorzystywanych w wybranych naukach praktycznych, w wyniku której zidentyfikowano zbiór ponad stu czterdziestu reguł heurystycznych niższego rzędu. Reguły te zostały następnie wykorzystane do budowy narzędzia badawczego. Problem badań podjętych nad heurystykami polegał, z jednej strony, na ustaleniu użyteczności zgromadzonych reguł w wybranych fazach procesu rozwiązywania problemów, a z drugiej strony – na wykazaniu psychologicznych uwarunkowań wyboru tych reguł (por. Strzałecki 1979; Kowalec, Nosał 1989).

Pierwsza część badań polegała na przeprowadzeniu analizy struktury wewnętrznej zbioru reguł heurystycznych, opartej na ocenach użyteczności poszczególnych reguł, dokonanej przez tę samą grupę wybitnych przedstawicieli nauk praktycznych. Analiza czynnikowa zbioru ocen użyteczności reguł pozwoliła na wyizolowanie siedemnastu czynników w trzech fazach procesu rozwiązywania problemów (tzn. w fazie analizy problemu, fazie generowania pomysłów rozwiązania problemu oraz w fazie weryfikacji pomysłów rozwiązania). Czynniki te zostały zinterpretowane jako style (metareguły) rozwiązywania problemów (por. Strzałecki 1989, 1993).

Drużga część badań polegała na wykazaniu, że wybór określonego stylu wynika z konfiguracji zmiennych psychologicznych – wymiarów przestrzeni czynników psychologicznych zdefiniowanych przez model – i był to najważniejszy aspekt walidacji empirycznej modelu. Postawiony problem miał dawną i szacowną antecedencję. Odpowiedź na pytanie, jakie cechy psychologiczne wpływają na wybór sposobu postępowania twórcy byłaby, w części przynajmniej, realizacją projektu filozoficznego Kanta, gdyż pozwalałaby, jak ujął to Jakub Bronowski (1984, s. 92), na wykazanie „w jakiej mierze pogląd człowieka na świat zależy od jego biologicznego wyposażenia”.

Nie jest to stanowisko odosobnione. Podobny pogląd wyrażało wielu współczesnych psychologów. Madsen (1980, s. 56) twierdzi, iż „wybór określonej teorii psychologicznej [...] zależy przede wszystkim od osobowości psychologa. Wybór ten ma wpływ również na konstrukcję całej teorii”. W innym miejscu, poruszając koncepcję stylów epistemicznych Royce'a (1973), mianowicie empiryzmu, racjonalizmu i metaforyzmu, Madsen (1980, s. 567) wyraża opinię, iż „teoria ta stwierdza, że osobowość naukowca determinuje jego preferencję w zakresie teorii epistemicznej”. Nosał (1992, s. 24), prezentując zależność między typami umysłu a wskaźnikami aktywności poznawczej, pisze, że wskazują one na „interesujące kontrasty dotyczące poglądu na świat w zależności od typu umysłu”. Można również uważać, że temperament człowieka jest tym istotnym konstruktym psychologicznym, odwołującym się do formalnych cech zachowań człowieka, który stanowi układ wyjaśniający stylistyczne aspekty zachowań, w tym również zachowań twórczych (por. Strelau 1998).

Walidacja empiryczna modelu polegała więc na wykazaniu wpływu zmiennych psychologicznych opisujących model (wymiar strukturalny) na wybór określonych stylów rozwiązywania problemów (wymiar procesualny). Zadanie to zrealizowano przeprowadzając analizę kanoniczną, pozwalającą na globalne połączenie obu zbiorów zmiennych – zależnych

i niezależnych. Zmiennymi niezależnymi były tu zmienne wymiaru strukturalnego, a zmiennymi zależnymi – style rozwiązywania problemów.

Uzyskane wyniki potwierdzają większość hipotez dotyczących psychologicznych uwarunkowań rozwiązywania problemów (por. Strzałecki 1989). W tym miejscu uwaga zostanie skoncentrowana na dwóch, tradycyjnie traktowanych jako opozycyjne, stylach rozwiązywania problemów: na transgresji i konserwatyzmie. Transgresji – zdecydowanie wiodącej ku przodowi, umożliwiającej zmianę, porzucenie sztywnych fiksacji, restrukturyzację problemu, i konserwatyzmie – pełniącym rolę zachowawczą, chroniącym przed zbyt śmiałymi oraz nieuzasadnionymi hipotezami i wpływającym na ostrożność przy ich weryfikacji.

Styl transgresji (zidentyfikowany w trzech rozpatrywanych fazach rozwiązywania problemów) polega na gotowości do wykraczania poza strukturę problemu, porzucaniu tradycyjnych metod rozwiązywania problemów, krytycyzmie wobec zastanej wiedzy, nieograniczaniu się przedwczesnym wyborem kierunku poszukiwania, tolerancji wobec sprzecznych i niepełnych informacji. Z wyborem tak rozumianej transgresji wiążą się następujące zmienne psychologiczne pochodzące z modelu „Stylu Twórczego Zachowania”: „nonkonformizm”, „tolerancja niezgodności poznawczych”, „wewnętrzna sterowność”, „silne *ego*”, „samorealizacja”, „oryginalność”, a także dodatkowo czynnik pochodzący z modelu SIM Guilforda „adaptacyjna giętkość myślenia”.

Różnice między uwarunkowaniami psychologicznymi stylów rozwiązywania problemów stają się wyraźniejsze, gdy porówna się dwa kontrastujące ze sobą style – transgresję i konserwatyzm. W fazie generowania pomysłów rozwiązywania problemów konserwatyzm jest nadal przejawem postawy zachowawczej. Charakteryzuje on zachowania (wybory reguł heurystycznych) polegające na preferowaniu znanych i prostych metod oraz sposobów postępowania, a także zachowania odznaczające się sztywnością i tendencją do samokontroli. Wybór konserwatywnego stylu rozwiązywania problemów wiąże się ze słabym *ego*, brakiem oryginalności i zależnością od innych, a także dodatnio – co jest ciekawe – z tolerancją niezgodności poznawczych.

Analizując tę konfigurację czynników widzimy, że dotyczą one zarówno poznawczego, osobowościowego, jak i aksjologicznego systemu modelu. Wyniki uzyskane w studium I są więc argumentem na rzecz holistycznego (systemowego) programu badań twórczości. Wpisują się w długą listę argumentów wskazujących na osobowościowe uwarunkowania takich postaw jak autorytaryzm, konserwatyzm, dogmatyzm (por. Strzałecki 1969, 1989).

### ***Studium II. Motywacje wyboru kariery naukowej***

Badania składające się na to studium sięgają czasów ekspertyzy Komitetu Naukocznawstwa PAN nad motywacjami naukowymi studentów. Celem tych badań była próba odpowiedzi na pytanie, jakie są nadzieje na wzrost zainteresowania studentów karierą naukową. Autorzy tych badań (Najduchowska, Strzałecki 1994) uważali bowiem za słuszną tezę, iż „motywacja wyboru kariery naukowej wiąże się z aktualną polityką państwa wobec nauki” oraz że „deklarowana przez młodzież gotowość wyboru kariery naukowej byłaby wskaźnikiem skuteczności tej polityki” (por. *Motywacje...* 1994, s. 1). O zasadności podjęcia tych badań zdecydowały nie tylko względy pragmatyczne, związane z oceną polityki państwa w okresie transformacji systemowej, ale także względy poznawcze. Wydawało się bowiem interesujące zbadanie kontekstu socjologicznego i psychologicznego wpływającego na motywacje wyborów studentów. Wyniki prezentowane w studium są sprawozdaniem z psychologicznej części tych badań (por. Strzałecki 1995, 1996, 1998).

### ● Walidacja teoretyczna modelu

W badaniach wykorzystano przedstawiony model „Stylu Twórczego Zachowania”. Uważano, iż stanowi on obiecujący układ odniesienia, który pozwala na uchwycenie interesujących zmiennych odgrywających istotną rolę w motywacji naukowej studentów, mianowicie motywacji poznawczych (tzw. autonomicznej motywacji poznawczej) oraz zdolności do formułowania celów i osiągania ich w dłuższej perspektywie czasowej (samorealizacja), a także determinacji w przewyciężaniu napięć i lęku (silne *ego*).

Grupa 1437 studentów pięciu uczelni warszawskich (Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Warszawskiej, Szkoły Głównej Handlowej, Akademii Rolniczej i Akademii Medycznej) została zbadana za pomocą kwestionariusza „Style zachowania się”, będącego operacyjną definicją modelu teoretycznego. Trafność teoretyczną modelu zweryfikowano obliczając zgodność struktury kwestionariusza z konstruktem. W tym celu przeprowadzono analizę czynnikową wyników 1390 studentów (metoda składowych głównych, rotacja Varimax). Wyizolowano pięć następujących czynników (por. szerzej Strzałecki 1998a):

1. **Aprobata życia** – to gotowość cieszenia się życiem wbrew doznawanym niepowodzeniom; zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i kierowania się własnym systemem wartości; umiejętność kierowania swoim życiem, sprawiająca, iż nabiera ono spójności i sprawności.

2. **Silne ego** – to wyraźna identyfikacja i aprobata własnego *ja*, umiejętność koncentracji na problemach i gotowość do ich rozwiązywania wbrew oporom wewnętrznym i występującym przeszkodom zewnętrznym; umiejętność samodzielnego radzenia sobie w różnych sytuacjach oraz brak poszukiwania wsparcia ze strony innych; umiejętność utrzymywania przyjętego kierunku działania i całościowego widzenia postawionych zadań. Silne *ego* to własny i spójny system wartości, gotowość do przewyciężania niepokoju, stałość kierunku działania.

3. **Samorealizacja** – to gotowość do stawiania przed sobą długofalowych, ambitnych, a zarazem konkretnych zadań oraz umiejętność ich realizacji; to gotowość doznawania satysfakcji z rozwiązywania problemów stanowiących wyzwanie dla jednostki. Samorealizacja jest tu rozumiana jako zdolność podporządkowywania celów częściowych celom nadrzędnym, będącym kulminacją aspiracji życiowych; to tendencja do wprowadzania ładu tam, gdzie istnieje chaos, to gotowość rezygnacji z chwilowych gratyfikacji na rzecz satysfakcji z realizacji „zadań odległych”.

4. **Giętkość struktur poznawczych** – to elastyczność w stosowaniu strategii rozwiązywania problemów; zdolność łączenia pojęć z odległych dziedzin; oryginalność i nowatorstwo; biegłość w dokonywaniu analizy i syntezy danych, zdolność chwywania „istoty problemu”, poszukiwania analogii, a także dążenie do uzyskiwania rozwiązań charakteryzujących się logiką, przejrzystością i pięknem; to gotowość do podejmowania trudnych zadań i zdolność generowania dużej liczby ich rozwiązań.

5. **Wewnętrzna sterowność** – to umiejętność przeciwstawiania się presji grupy; przejawianie autentycznego i spójnego systemu wartości; to gotowość prezentowania własnych poglądów nawet wówczas, gdy otoczenie uznaje je za niepopularne; to zdolność realizowania własnych zadań wbrew naciskom innych; to energia i rozmach w podejmowaniu działań, a także gotowość rozpoczynania wszystkiego od początku w sytuacji zagrożenia i klęski.

Jest zrozumiałe, że struktura czynnikowa wyników studentów różni się od struktury zawodo-wo czynnych twórców. Obserwujemy zmniejszenie liczby wymiarów i jednocześnie wzbogace-



nie ich treści psychologicznej. Zwraca jednak uwagę ich duże podobieństwo: w obu grupach utworzyły się wspólne czynniki – „silne ego”, „samorealizacja”, „giętkość struktur poznawczych” i „wewnętrzna sterowność”. Nowy czynnik wyłoniony w grupie studentów – „aprobata życia” – powstał z czynników „spontaniczność” i „autonomiczna motywacja poznawcza”, występujących w grupie twórców. Dostateczna stabilność struktury kwestionariusza skłoniła mnie do zaakceptowania rozwiązania i wykorzystania go do poszukiwania wymiarów psychologicznych odpowiedzialnych za wybory motywacyjne. Otwarta pozostawała, naturalnie, kwestia możliwości wyjaśnienia preferencji naukowych studentów przed ukończeniem przez nich studiów.

Określenie tych czynników psychologicznych, które mogą wpływać na preferencje studentów, związane było więc nie ze zbadaniem ich rzeczywistych wyborów, ale ze zbadaniem ich deklaracji. Zdając sobie sprawę z ograniczeń takiego zabiegu, zdecydowano się jednak na taki właśnie wariant metodologiczny i podjęto próbę poszukiwania czynników psychologicznych warunkujących preferencje studentów.

### ● Walidacja empiryczna modelu

Jako układ odniesienia posłużyła wyizolowana pięcioczynnikowa struktura kwestionariusza. Spośród grupy 1390 studentów wyłoniono 391 osób, które zadeklarowały gotowość podjęcia po studiach pracy naukowej na uczelni oraz pozostałą grupę 999 studentów, a następnie dla obu grup obliczono wyniki czynnikowe w pięciu czynnikach kwestionariusza. Plan walidacji empirycznej modelu polegał więc w studium II na porównaniu struktury czynnikowej grupy studentów, którzy deklarowali gotowość podjęcia pracy naukowej oraz studentów, którzy takiej gotowości nie deklarowali, oraz na interpretacji stwierdzonych między nimi różnic. Przyjęta hipoteza orzekała, iż grupa studentów deklarujących wybór kariery naukowej po studiach uzyska w pięciu czynnikach wyższe wyniki niż pozostała grupa. Hipoteza nie została jednak potwierdzona. Okazało się mianowicie, że studenci planujący po studiach podjęcie pracy naukowej uzyskali w trzech czynnikach („aprobacie życia”, „samorealizacji” i „giętkości struktur poznawczych”) wyniki niższe od tych, którzy planowali inną formę pracy zawodowej.

Wyjaśnienie zaobserwowanych różnic, niezgodnych z hipotezą, wymagało odwołania się do dodatkowych informacji pochodzących z badań Najduchowskiej i Strzałeckiego (1994). Najprawdopodobniej było więc tak, że grupa 391 studentów deklarujących podjęcie po studiach pracy naukowej była niejednorodna. To znaczy, iż znajdowali się wśród niej zarówno tacy, którzy rzeczywiście podjęliby pracę naukową, jak i tacy (być może większość), którzy zgłosili tę deklarację z jakichś niewyjaśnionych powodów. Cytowane badania pokazują, iż dwie trzecie kandydatów do pracy naukowej (grupa kryterialna 391 studentów) „Gdyby miało takie możliwości, wybrałoby pracę, która zapewniłaby im wysokie zarobki, a tylko 7% sądzi, że takie zarobki uzyskają pracując naukowo” (Najduchowska, Strzałeczki 1994, s. 30). Jak zatem można pogodzić te dwa stanowiska: pracować naukowo i dużo zarabiać? Konflikt ów można rozstrzygnąć w sposób następujący: duża część kandydatów do pracy naukowej, jeśli tylko znajdzie dobrze płatną pracę, zrezygnuje z kariery naukowej „Dla wyższych zarobków, a może dla większych możliwości szybszego awansowania, dla pracy, w której szybciej bywa gratyfikowana wiedza, zdolności, może i przedsiębiorczość” (Najduchowska, Strzałeczki 1994, s. 30).

Specyficzna konfiguracja wyników może wynikać stąd, że studenci z grupy kontrolnej są rzeczywiście „gorsi” od pozostałych studentów, i że na uzyskane przez nich wyniki wywierają wpływ wewnętrzne konflikty, nie zidentyfikowane w badaniu. Jest prawdopodobne, że postrzeganie roz-

bieżności między oceną sensowności podjętych studiów i oceną możliwości zatrudnienia po ich ukończeniu hamuje „aprobataę życia” studentów, ich dążenie do „samorealizacji”, osłabia tendencję integracyjną ich osobowości („silne *ego*”), a także sprawia, iż system poznawczy studentów („giętkość struktur poznawczych”) nie może w pełni ukazać swoich możliwości. Definitywne rozstrzygnięcie tych wątpliwości byłoby możliwe w rezultacie dalszych badań, w wyniku których można by sprawdzić deklaracje studentów oraz ostatecznie zweryfikować uzyskane wyniki.

Mimo braku potwierdzenia hipotezy, badania pokazały użyteczność modelu „Stylu Twórczego Zachowania” do wyjaśniania psychologicznych mechanizmów wyboru kariery naukowej.

### ***Studium III. Poznawcze i osobowościowe uwarunkowania stylów rozwiązywania problemów praktycznych w grupach ludzi o różnym poziomie funkcjonowania intelektualnego***

#### **● Walidacja teoretyczna modelu**

Studium to było kontynuacją badań nad psychologicznymi wyznacznikami stylów rozwiązywania problemów przedstawionych w studium I. Posłużono się tym samym układem teoretycznym – modelem „Stylu Twórczego Zachowania” – oraz tą samą koncepcją badania rozwiązywania problemów – strukturalną analizą reguł heurystycznych wykorzystywanych w rozwiązywaniu problemów (Strzałecki, Buczkowski 2001). Grupę 200 osób: 50 kobiet i 50 mężczyzn z wyższym wykształceniem oraz 50 kobiet i 50 mężczyzn z wykształceniem zawodowym zbadano kwestionariuszem „Style zachowania się” Strzałeckiego, „Skalą typów umysłu” Nosala oraz „Testem ukrytych figur” Thurstone'a.

W ramach wstępnych analiz przeprowadzono confirmacyjną analizę czynnikową wyników kwestionariusza „Stylów rozwiązywania problemów”, składającego się ze 144 heurystyk. Testowano stabilność struktury czynnikowej przestrzeni reguł heurystycznych wyłonionej w fazie generowania rozwiązań problemu w studium I. Przestrzeń tę tworzyło wówczas dwanaście wymiarów, zinterpretowanych jako style lub metareguly rozwiązywania problemów: 1. Aktywny i systemowy stosunek do problemów; 2. Odpowiedzialność; 3. Transgresja; 4. Obiektywizm; 5. Poszukiwanie analogii; 6. Myślenie modułowe; 7. Myślenie intuicyjne; 8. Konserwatyzm; 9. Myślenie redukcyjne; 10. Otwartość; 11. Postawa systemowa; 12. Giętkość.

Obecne analizy czynnikowe (metoda składowych głównych, rotacja Varimax) zredukowały przestrzeń reguł do sześciu wymiarów: 1. Postawy aktywnej i systemowej; 2. Transgresji; 3. Racjonalizmu; 4. Konserwatyzmu; 5. Odpowiedzialności i 6. Koncentracji na problemie. W następnej kolejności obliczono dla wszystkich osób wyniki czynnikowe w tych sześciu czynnikach i przeprowadzono analizę wariancji w celu sprawdzenia różnic między grupami. Ze względu na występujące statystycznie istotne różnice między czterema grupami osób, zdecydowano się na przeprowadzenie analiz statystycznych, zmierzających do wykazania uwarunkowań psychologicznych sześciu zidentyfikowanych stylów rozwiązywania problemów, niezależnie w obrębie tych grup (por. Strzałecki 2001a).

#### **● Walidacja empiryczna modelu**

##### **Porównanie uzyskanych wyników z wynikami studium I**

Przedstawione zostaną dane dotyczące psychologicznych uwarunkowań wyboru dwóch stylów rozwiązywania problemów: transgresji i konserwatyzmu. W grupie mężczyzn z wyższym wykształceniem styl transgresyjny rozwiązywania problemów wiąże się z następujący-

mi czynnikami psychologicznymi (analiza regresji krokowa – postępująca): „wewnętrzną sterownością”, „aprobatą życia” i, co ciekawe, w mniejszym stopniu z „giętkością struktur poznawczych”. Styl konserwatywny zaś wybierają ludzie, którzy wykazują brak „wewnętrznej sterowności”, czyli – można powiedzieć – w większym stopniu zdani na zewnętrzne źródła wartościowania. Te kobiety z wyższym wykształceniem, które wybierają styl transgresyjny, charakteryzują się, podobnie jak mężczyźni, „wewnętrzną sterownością”, a kobiety preferujące styl konserwatywny – brakiem tego czynnika.

Istnieje wiele analogii między wynikami studium I i II. Obserwujemy bowiem wspólny układ cech psychologicznych wywierających wpływ na wybory rozpatrywanych stylów rozwiązywania problemów. Styl transgresyjny wymaga nie tylko sprawności struktur poznawczych (czynnik „giętkość struktur poznawczych” odgrywa rolę w zachowaniach osób badanych w studium I i II), ale także niezależności od wzmocnień zewnętrznych, spójnego systemu wartości i zdolności przeciwstawienia się presji grupy (czynnik „wewnętrzna sterowność” istotnie ważny w obu badaniach). Okazało się, że styl konserwatywny, z kolei, wybierany jest przez tych, którzy raczej ulegają presji środowiskowej, charakteryzują się brakiem spójnego systemu wartości, zatem zależą od grupowo zaaprobowanych sposobów zachowania się w sytuacji problemowej.

#### ***Studium IV. Powodzenie w rozwiązywaniu problemów praktycznych: twórcza przedsiębiorczość***

##### **● Walidacja empiryczna modelu**

W ramach tego studium przeprowadzono serię badań nad twórczą przedsiębiorczością, w których osobami badanymi w grupach kryterialnych byli efektywnie działający przedsiębiorcy z małych i średnich firm. Nie wdając się w analizę kryteriów doboru tych grup (por. Strzałecki 1996), należy stwierdzić, iż chodziło o pozyskanie do badań tych właścicieli lub (i) kierowników firm, którzy, w przeciwieństwie do innych, odnoszą sukcesy zawodowe.

Do badania wybrano grupę 60 przedsiębiorców odnoszących sukcesy w działalności farmaceutycznej, a jako grupę kontrolną zbadano 60 pracowników sfery budżetowej (por. Strzałecki, Kot 2000; Strzałecki 2000a). Przyjętym założeniem było tu przekonanie o istotnych różnicach między grupami w zakresie zachowań twórczych.

Jako układ odniesienia podjętych badań, podobnie jak i innych badań nad twórczością w biznesie (por. Strzałecki 1996, 2000a), zdecydowano przyjąć model „Stylu Twórczego Zachowania”, uwzględniający współdziałanie dziedziny poznawczej, osobowościowej i aksjologicznej. Operacyjną definicją modelu jest – przypomnijmy – kwestionariusz „Style zachowania się”, pozwalający na pomiar następujących, niezależnych wymiarów wyizolowanych w wyniku analizy czynnikowej przeprowadzonej na próbie 1390 osób: 1) aprobaty życia, 2) siły *ego*, 3) samorealizacji, 4) giętkości struktur poznawczych, 5) wewnętrznej sterowności.

Na najwyższym poziomie istotności różnicują następujące trzy zmienne: „silne *ego*”, „samorealizacja” i „wewnętrzna sterowność” ze „Stylów zachowania się” Strzałeckiego. Pozostałe zmienne różnicują na niższym, choć statystycznie istotnym poziomie. Na uwagę zasługują triada wymienionych czynników „Stylów zachowania się”, gdyż jest to powtarzający się i znaczący układ zmiennych psychologicznych, który pojawia się także w innych badaniach nad sprawną osobowością.

Aby zbadać dodatkowo wkład pozostałych różnicujących zmiennych, obliczono korelację biserijną między tymi zmiennymi a przynależeniem do grupy kryterialnej oraz przeprowadzono

analizę regresji wielokrotnej. Krokowa analiza regresji przeprowadzona na grupie czynników „Stylów zachowania się” wykazała, iż tylko czynnik 5 („wewnętrzna sterowność”) uzyskał istotną wagę  $\beta$  (0,60), co pozwala wytłumaczyć 35% (poprawionej) wariancji wyników. Dołączenie do „wewnętrznej sterowności” wyników „motywacji osiągnięć” (Kwestionariusz Hermansa), pozwala zwiększyć moc wyjaśniającą układu zmiennych. Korelacja wielokrotna obliczona z nowego równania regresji wynosi 0,64 ( $p < 0,001$ ), co wyjaśnia 39% (poprawionej) wariancji wyników. Dołączenie w równaniu regresji do „wewnętrznej sterowności” wyników testu mierzącego rozumowanie ogólne („Test tras okrętowych” Guilforda) dało korelację wielokrotną  $R = 0,62$  ( $p < 0,001$ ), co tłumaczy 37% (poprawionej) wariancji zmienności kryterium.

Podobnie do innych, już opracowanych badań (por. Strzałecki 2000a) widać, iż „wewnętrzna sterowność” odgrywa istotną rolę w powodzeniu w twórczej przedsiębiorczości, a także w sprawnym funkcjonowaniu osobowości. W badaniach Dmowskiej (por. Strzałecki 2000a) ten właśnie czynnik, oprócz poczucia kontroli w sytuacji pracy (Skala I-E Gliszczyńskiej) oraz „siły ego” i „samorealizacji” („Style zachowania się” Strzałeckiego), istotnie różnicował grupę twórczych przedsiębiorców od grupy bezrobotnych ( $p < 0,001$ ). W badaniach Błotniak (por. Strzałecki 2000a) wszystkie czynniki „Stylów zachowania się” różnicują istotnie grupę twórczych przedsiębiorców od grupy bezrobotnych. Najwyższe trzy korelacje biseryjne czynników „Stylów” z kryterium, jakie uzyskała Błotniak to: korelacja „silnego ego”, „samorealizacji” i właśnie „wewnętrznej sterowności”, a więc podobnie jak w prezentowanych badaniach.

Ta sama triada: „silne ego”, „samorealizacja” i „wewnętrzna sterowność” powtarza się też w innych badaniach (por. Strzałecki 2001b). Tu również te trzy czynniki uzyskały najwyższe korelacje z powodzeniem na stanowiskach kierowniczych. Korelacja wielokrotna tych trzech czynników z kryterium wynosi 0,96 ( $p < 0,001$ ), co tłumaczy 92% (poprawionej) wariancji. Można uważać, iż rozkład wymagań stawianych przez sytuacje zawodowe, przed którymi stawały osoby z grupy kryterialnej oraz rzeczywiste problemy, które ta grupa musiała rozwiązywać w swojej praktyce, wymagały integracji mechanizmów osobowościowych, umiejętności przewycięzania lęku, jaki rodzi sytuacja problemowa, umiejętności realizacji zadań odległych, wiary we własne możliwości, kierowania się własnym systemem wartości i niezależności od wzmocnień zewnętrznych. Uzyskane wyniki dobrze się wpisują w dotychczasowe, dawne i nowe, badania socjologiczne nad efektywnością funkcjonowania przedsiębiorców.

### **Twórczość, czas psychologiczny a prawdopodobieństwo osiągnięcia celów życiowych**

Czas psychologiczny jest tym istotnym wymiarem twórczości, który nie doczekał się poważnej analizy. I choć w coraz większym stopniu staje się przedmiotem badań psychologicznych (por. Strzałecki 2001c), raczej miał Czesław Nosal (1994, s. 121) pisząc, że zapominano o „czasie jako istotnym wymiarze zachowania”. Celem przedstawionych badań było zweryfikowanie kilku ważnych, postawionych przeze mnie hipotez dotyczących funkcjonowania czasu fizycznego w reprezentacjach wewnętrznych (poznawczych) człowieka. Podobnie jak przestrzeń psychologiczna w reprezentacjach poznawczych podlega swoistym modyfikacjom w stosunku do rzeczywistej (fizycznej) przestrzeni, np. skracaniu się w miarę zwiększania odległości fizycznej obiektów (por. Lundberg, Bratfish, Ekman 1972; Strzałecki 1978, 1998b), łamiąc tzw. zasadę izomorfizmu II stopnia wprowadzoną przez Sheparda (por. Strzałecki Grochowska 2000), lub reagowaniu na oddziaływanie emocji, takich jak

poczucie uwięzienia (por. Strzałecki, Mykytyn-Rosner 2000), można się spodziewać, że czas psychologiczny jest czuły na oddziaływanie takich mechanizmów jak ocena subiektywna prawdopodobieństwa realizacji celów życiowych lub poczucie kontroli nad tymi celami.

W badaniach (por. Strzałecki 2001c) weryfikowano hipotezę głoszącą, że ludzie charakteryzujący się wysokim poziomem kompetencji intelektualnej (przejawiającej się w kontroli nad artykułowanymi przez siebie celami życiowymi), a także mający silną motywację osiągnięć tych celów, potrafiący przezwyciężyć lęk generowany przez trudności związane z ich osiąganiem (a więc charakteryzujący się „sprawnością procesów osobowości”) będą nie tylko przypisywali tym celom wysokie subiektywne prawdopodobieństwo ich osiągnięcia, ale także cele te będą lokalizowane bliżej w czasie psychologicznym. Oba człony hipotezy zostały potwierdzone: korelacja między stopniem sprawowanej kontroli nad celami a prawdopodobieństwem ich wystąpienia wynosi 0,82 ( $p < 0,001$ ) oraz korelacja między stopniem sprawowanej kontroli nad celami życiowymi a czasem psychologicznym (wyskalowanym czasem fizycznym) ich osiągnięcia wynosi 0,94 ( $p < 0,0001$ ).

Mechanizm ten weryfikowano również za pomocą metod psychofizycznych. Zakładano, że tzw. funkcja psychofizyczna, czyli funkcja opisująca relację czasu fizycznego do czasu psychologicznego, będzie miała postać funkcji potęgowej o wykładniku mniejszym od 1,0 i w związku z tym będzie wskazywała na efekt „kurczenia się” czasu psychologicznego w reprezentacjach wewnętrznych ludzi. Również ta hipoteza została potwierdzona: wykładnik funkcji psychofizycznej obliczonej dla tych celów życiowych, nad którymi ludzie mają kontrolę wynosił 0,78 i wskazywał, że czas psychologiczny rzeczywiście ulega skróceniu.

W cytowanej pracy (Strzałecki 2001c) zweryfikowano również hipotezę orzekającą, iż te cele życiowe, które mają tę samą wagę dla ludzi i nad którymi mają oni tę samą kontrolę poznawczą, ale które zlokalizowane są daleko w czasie fizycznym, będą źródłem szczególnego zaangażowania emocjonalnego. Do rozkładu danych: wyskalowane zaangażowanie emocjonalne – wyskalowany czas psychologiczny dopasowano parabolę wskazującą, że zarówno bliskie, jak i dalekie cele budzą duże zaangażowanie emocjonalne.

Uzyskane wyniki wskazują, że czas psychologiczny (reprezentacja wewnętrzna czasu fizycznego) musi być traktowany jako niezbywalny wymiar ludzkiego działania, w którym szczególnego znaczenia nabierają cele życiowe. Zrozumiałe staje się zatem przekonanie, że ludzie twórczy są ukierunkowani na przyszłość, że potrafią „opanować przyszłość” poprzez realizację „zadań dalekich” (Obuchowski 1985), iż dominuje u nich wiara, że cele te i zadania można osiągnąć. Dzieje się tak zapewne dlatego, że czas psychologiczny w reprezentacjach wewnętrznych ludzi twórczych ulega skróceniu. Teza ta wymaga naturalnie dalszych intensywnych badań, jednak – w świetle dotychczasowych analiz temporalnej orientacji człowieka (por. Łukaszewski 1983; Nosal 1994), analiz procesów działania celowego (por. Zaleski 1991), badań nad stylami transgresyjnego działania (por. Kozielecki 1987, 2001; Strzałecki 1989) – zyskuje znaczne wsparcie teoretyczne.

## Wnioski

Zaprezentowane badania pokazują wyraźnie, iż w różnych dziedzinach działalności twórczej człowieka – poznawczej i praktycznej – możemy mówić o wspólnych mechanizmach funkcjonowania osobowościowego i intelektualnego. Można mówić o efektywności (por. Obuchowski 1982, 1985) lub sprawności systemu osobowościowego i poznawczego (por.

Strzalecki 1989, 1996). Sprawność systemu osobowościowego, łącznie ze sprawnością systemu poznawczego, zapewnia stałość działania w długim horyzoncie czasowym dzięki umiejętności podporządkowywania celów częściowych celom nadrzędnym, gotowości do restrukturyzacji całego systemu względem formułowanych celów, a także zdolności ponoszenia kosztów rozwiązywania „zadań dalekich”. Wydaje się więc, iż model „Stylu Twórczego Zachowania” ułatwia zrozumienie rozwiązywania problemów przez ludzi twórczych. Sprawność systemu poznawczego oznacza nie tylko, co jest oczywiste, sprawność rozumowania, ale także zdolność tworzenia odległych skojarzeń, analogii, giętkość struktur poznawczych umożliwiających transgresję, a wreszcie myślenie pojęciowe i wyobrazeniowe. Czas psychologiczny, w którym zlokalizowane są cele formułowane przez twórców, staje się zaś ważną dziedziną badań psychologii twórczości.

### Literatura

**Bronowski J.** 1984

*Źródła wiedzy i wyobraźni*, PIW, Warszawa.

**Brzeziński J., Toeplitz-Winiewska M.** 2000

*Etyczne dylematy psychologii*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

**Czerw A.** 2000

*Poziom optymizmu a styl twórczego zachowania się. Analiza zależności*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 43, s. 3, 361-364.

**Duncker K.** 1945

*On Problem Solving*, „Psychological Monographs”, nr 5.

**Eliasz A.** 1993

*Psychologia ekologiczna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

**Eliasz A.** 2000

*Psychologia ekologiczna*, w: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 405-440.

**Galton F.** 1869

*Hereditary Genius*, Macmillan, London.

**Galton F.** 1874

*English Men of Science. Their Nature and Nurture*. Macmillan, London.

**Guilford J.P.** 1978

*Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa.

**Kaplan C.A., Simon H.A.** 1990

*In Search of Insight*. „Cognitive Psychology”, nr 22, s. 374-419.

**Kocowski T.** 1991a

*Aktywność twórcza człowieka*, w: T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, SAWW, Poznań.

**Kocowski T.** 1991b

*Holistyczna koncepcja procesu twórczego*, w: H. Sęk, A. Tokarz (red.): *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, SAWW, Poznań.

**Kowalec M., Nosal C.S.** 1989

*Typy intelektu a reguły myślenia i poszukiwania informacji*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 97, s. 47-72.

- Kowalec M., Nosal C.S.** 1989.  
*Wpływ typu intelektu na częstość stosowania reguł heurystycznych*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 100, s. 501-518.
- Kozielecki J.** 1987  
*Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J.** 2001  
*Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kozłowski J.** 1994  
*Miejsce nauki polskiej w świecie*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.
- Kuhn T.S.** 1969  
*Struktura rewolucji naukowych*, PWN, Warszawa.
- Kuhn T.S.** 1985  
*Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa.
- Lewicka-Strzałecka A., Strzałecki A.** 1993  
*Analiza naukometryczna prac członków Polskiej Akademii Nauk*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, nr II (XXVII), s. 27-49.
- Lewicka-Strzałecka A., Strzałecki A.** 1994  
*O korzystaniu z Science Citation Index raz jeszcze*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, nr III (XXVIII), s. 140-152.
- Lombroso C.** 1887  
*Geniusz i obłąkanie. W związku z medycyną sądową, krytyką i historią*. Warszawa, Gebethner i Wolff.
- Lundberg U., Bratfisch O., Ekman G.** 1972  
*Emotional Involvement and Subjective Distance: A Summary of Investigations*, „Journal of Social Psychology”, nr 87, s. 169-177.
- Łukaszewski W.** 1983  
*Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości*, w: W. Łukaszewski (red.): *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Madsen K.B.** 1980  
*Współczesne teorie motywacji*, PWN, Warszawa.
- Maruszewski T.** 1996  
*Psychologia poznawcza*, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa.
- Metcalfe J.** 1997  
*Insight and Metacognition*, w: G. Masoni, T.O. Nelson (eds.): *Metacognition: A Neurobiological Perspective*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Metcalfe J.** 2000  
*Intuition*. w: A.E. Kazdin (ed.): *Encyclopedia of Psychology*, Oxford University Press, Oxford.
- Motywacje...** 1994  
*Motywacje wyboru kariery naukowej w Polsce*, Nauka. Informacja Sygnalna, nr 6.
- Najduchowska H., Strzałecki A.** 1994  
*Motywacje wyboru kariery naukowej w Polsce*, Komitet Naukoznawstwa PAN, Warszawa.
- Nęcka Z.** 1992  
*Trening twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza, Olsztyn.

**Nęcka Z.** 1995

*Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

**Nęcka Z.** 2000.

*Twórczość*, w: J. Strelau (red.): *Psychologia ogólna, Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

**Nęcka E.** 2001

*Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

**Nosal C.S.** 1990

*Psychologiczne modele umysłu*, PWN, Warszawa.

**Nosal C.S.** 1992

*Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze*, Agencja Delta, Wrocław.

**Nosal C.S.** 1994

*Style percepcji czasu: wymiary i struktura. Propozycja nowej skali pomiarowej*, w: J. Brzeziński (red.): *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnozy psychologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

**Nowakowska M.** 1975

*Psychologia ilościowa z elementami naukometrii*, Ossolineum, Wrocław.

**Obuchowski K.** 1982

*Badania osobowości efektywnej* w: K. Obuchowski, W. Paluchowski (red.): *Efektywność a osobowość*, Ossolineum, Wrocław.

**Obuchowski K.** 1985

*Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.

**Oden M.** 1983

*A 40 Years Follow-up of Giftedness: Fulfillment and Unfulfillment*, w: R.S. Albert (ed.): *Genius and Eminence. The Social Psychology of Creativity and Exceptional Achievement*, Pergamon Press, Oxford.

**Rosińska Z.** 1985

*Psychoanalityczne myślenie o sztuce*, PWN, Warszawa.

**Scandura J.M.** 1977

*Problem Solving. A Structural/Process Approach with Instructional Implications*, Academic Press, New York.

**Shrager W.J., Langley P.** (eds.) 1990

*Computational Models of the Scientific Discovery and Theory Formation*, Morgan Kaufman Publishers, San Mateo, CA.

**Simon H.S.** 1977

*Models of Discovery*, Reidel, Boston.

**Stefaniak B.** 1994

*Naukometria i możliwości wykorzystania wyników badań piśmiennictwa naukowego w kreowaniu polityki naukowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 3.

**Stein M.** 1953

*Creativity and Culture*, „Journal of Psychology”, nr 36.

**Stein M.I.** 1986

*Gifted, Talented, and Creative Young People. A Guide to Theory, Teaching, and Research*, Garland, New York.



**Stepulak M.** 1995

*Podejście systemowe we współczesnej psychologii polskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

**Sternberg R.J., Davidson J.E.** 1995

*The Nature of Insight*, MIT Press, Cambridge, MA.

**Stasiakiewicz M.** 1999

*Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

**Strelau J.** 1998

*Psychologia temperamentu*, PWN, Warszawa.

**Strzałecki A.** 1969

*Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, PWN, Warszawa.

**Strzałecki A.**, 1977

*Kryteria oceny twórczych rozwiązań projektowych. Próba empirycznej weryfikacji*, „Prakseologia”, nr 61-62, s. 1-2, 465-476.

**Strzałecki A.** 1978

*The Relation between Subjective Distance and Emotional Involvement: Further Experiment*, „Acta Psychologica”, nr 42, s. 429-440.

**Strzałecki A.** 1979

*Style rozwiązywania problemów projektowych. Z badań nad twórczością projektancką*, w: W. Gasparski, D. Miller, A. Strzałecki (red.): *Zagadnienia psychologii projektowania*, Instytut Filozofii i Socjologii, PAN, Warszawa.

**Strzałecki A.** 1981

*The Styles of Solving Design Problems. Notes From the Research on Design Creativity*, „Design Methods and Theories”, nr 4, s. 127-136.

**Strzałecki A.** 1989

*Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych*, Ossolineum, Wrocław.

**Strzałecki A.** 1990

*Psychological Research on Design*, „Design Methods and Theories”.

**Strzałecki A.** 1991

*Reguły i style rozwiązywania problemów*, W. Gasparski, A. Strzałecki (red.): *Logika, praktyka, etyka: przesłania filozofii Tadeusza Kotarbińskiego*, Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa.

**Strzałecki A.** 1993a

*Styles of Creative Problem Solving*, w: T. Marek (ed.): *Psychological Mechanisms of Human Creativity. The Temptation for Reassessment*, Eburon, Delft.

**Strzałecki A.** 1993b

*Rules and Styles of Problem Solving: Methodological, Epistemological, and Social Context*, w: T. Airaksinen, W. Gasparski (eds.): *Practical Philosophy and Action Theory. Praxiology: The International Annual of Practical Philosophy and Methodology*, vol. 2, Transaction Publishers, New Brunswick USA – London UK.

**Strzałecki A.** 1995

*Philosophy and/or Psychology of Discovery*, w: A. Collen, W. Gasparski (eds.): *Design and Systems. Praxiology: The International Annual of Practical Philosophy and Methodology*, vol. 3. Transaction Publishers, New Brunswick, USA – London, UK.

**Strzałecki A.** 1996

*Styl twórczego zachowania: model ogólny i jego zastosowania*, „Studia z Psychologii”, tom VII.

**Strzałecki A.** 1998a

*Motivation for Choosing a Scientific Career*, „Polish Psychological Bulletin”, vol. 3.

**Strzałecki A.** 1998b

*Wpływ stanu uwięzienia na reprezentację poznawczą przestrzeni fizycznej. Dalsze badania nad prawem G. Ekmana „odwrotności pierwiastka kwadratowego”*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 1, s. 245-276.

**Strzałecki A.** 1999

*O interakcyjnym sposobie uprawiania badań psychologicznych nad twórczością*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 41-42 s. 3-4, 361-368.

**Strzałecki A.** 2000a

*Creativity in Design. General Model and Its Verification*, „Technological Forecasting and Social Change”, nr 64, s. 2-3, 241-260.

**Strzałecki A.** 2000b

*Model „Stylu twórczego zachowania się” jako wskaźnik pozycji społecznej uczniów w grupie*, „Forum Psychologiczne”, nr 5, s. 2, 160-171.

**Strzałecki A.** 2000c

*Psychologia nauki. Zarys problematyki*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 46, s. 4, 479-498.

**Strzałecki A.** 2001a

*Reguły i metareguły w procesie rozwiązywania problemów*, Instytut Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa (nieopublikowany maszynopis).

**Strzałecki A.** 2001b

*Temperamentalne i osobowościowe mechanizmy sprawnego zarządzania*, Instytut Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa (nieopublikowany maszynopis).

**Strzałecki A.** 2001c

*Czas psychologiczny a prawdopodobieństwo osiągnięcia celów życiowych*, „Studia Psychologica”, nr 2.

**Strzałecki A., Buczkowski A.** 2001

*Poznawcze i osobowościowe uwarunkowania rozwiązywania problemów praktycznych*, Instytut Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa (nieopublikowany maszynopis).

**Strzałecki A., Furmański J.** 2000

*Temperamentalny i osobowościowy wymiar percepcji muzyki*, w: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz. (red.): *Człowiek – muzyka – psychologia*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa.

**Strzałecki A., Grochowska A.** 2000

*Przestrzeń psychologiczna. Wpływ wiedzy geograficznej na reprezentację poznawczą przestrzeni fizycznej*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 6, s. 1-2, 107-122.

**Strzałecki A., Kot D.** 2000

*Osobowościowe wymiary twórczej przedsiębiorczości*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 43, s. 3, 351-360.

**Strzałecki A., Mykytyn-Rosner M.** 2000

*Przestrzeń psychologiczna w warunkach „stanu uwięzienia”*, „Studia Psychologica”, nr 1, s. 1, 35-51.

**Strzalecki A., Targowska M.** 1976.

*The Semantic Structure of the Concept of Creative Invention: An Exploratory Study*, „Design Methods and Theories”, nr 2, s. 112-117.

**Tadeusiewicz R.** 1998

*Badania funkcjonowania mózgu za pomocą sieci neuronowych*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 1, s. 169-203.

**Terman L.M.** 1925

*Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies of Genius*, Stanford University Press, Stanford, CA.

**Tokarz A.** 1996

*Wstępna korekta modelu autonomicznej motywacji poznawczej*, „Studia z Psychologii”, t. VII.

**Tweney R.D.** 1985

*Faraday's Discovery of Induction: A Cognitive Approach*, w: D. Gooding, F.A.J.L. James (eds.): *Faradays Rediscovered: Essays on the Life and Work of Michael Faraday. 1791-1867*, Macmillan, New York.

**Tweney R.D.** 1989a

*Fields of Enterprise: On Michael Faraday's Thought*, w: D.B. Wallace, H.E. Gruber (eds.): *Creative People at Work: Twelve Cognitive Case Studies*, Oxford University Press, New York.

**Tweney R.D.** 1989b

*A Framework for the Cognitive Psychology of Science*, w: B. Gholsen, W.R. Shadish, Jr., R.A. Neimyer, A.C. Hounts (eds.): *Psychology of Science: Contributions to Metascience*, Cambridge University Press, Cambridge.

**Tweney R.D.** 1990

*Five Questions to Computationalists*, w: J. Shrager, P. Langley (eds.): *Computational Models of the Scientific Discovery and Theory Formation*, Morgan Kaufman Publishers, San Mateo, CA.

**Zaleski Z.** 1991

*Psychologia zachowań celowych*, PWN, Warszawa.

# Renata Siemieńska

## Kariery akademickie i ich kontekst – porównania międzygeneracyjne

Autorka koncentruje się na wybranych aspektach sytuacji, w jakiej funkcjonują uczelnie w Polsce od 1990 r., porównaniu przebiegu karier w różnych generacjach z uwzględnieniem podziału według płci i dziedzin, w których owe kariery przebiegają.

Główna rozważana hipoteza dotyczy związku między sytuacją nauki i edukacji oferowanej przez szkolnictwo wyższe w Polsce w latach dziewięćdziesiątych a przebiegiem karier naukowych. Spadek nakładów na kształcenie i badania oraz pogarszanie się warunków materialnych osób zatrudnionych w tym sektorze powoduje spowolnienie karier naukowych, mierzonych czasem osiągnięcia kolejnych stopni. Następną weryfikowaną hipotezą dotyczy zmian w strukturze pracowników naukowych. Pogarszanie się ich sytuacji w dwóch wymiarach – możliwości prowadzenia badań naukowych oraz uzyskiwania satysfakcjonujących warunków materialnych z pracy w instytucjach badawczych i na uczelniach – powoduje zmianę struktury zatrudnionych. Z tych przyczyn, a także w efekcie wcześniej zaobserwowanego wzrostu udziału kobiet wśród studentów, następuje dalsze, aczkolwiek powolne, zwiększenie liczby kobiet wśród osób pracujących na stanowiskach nauczycieli akademickich.

W artykule wykorzystano dane statystyczne dotyczące sytuacji szkolnictwa wyższego w całym kraju oraz przedstawiono studium przypadku uczelni (na przykładzie jednego z największych uniwersytetów w Polsce).

### Wprowadzenie

Druga połowa XX wieku przyniosła ogromny wzrost poziomu wykształcenia w niemal wszystkich krajach. Liczba studentów wzrosła wielokrotnie. Kształcenie stało się zjawiskiem masowym. Powstało wiele nowych uczelni, zwiększyła się liczba pracowników zaangażowanych w pracę dydaktyczną i prowadzenie badań naukowych.

Dominacja zasady racjonalności jako podstawy działania współczesnych społeczeństw, oparcie promocji w różnych sferach życia na kryterium merytokratycznym oraz rosnące zapotrzebowanie na ekspertów w prawie wszystkich dziedzinach spowodowały, że członkowie wielu społeczeństw, zwłaszcza klasy średniej, nabrali przekonania, iż zdobycie wyższego wykształcenia otwiera przed nimi drogę awansu. Masowość kształcenia ma jednak swoje konsekwencje. Zmienia się charakter oferty uczelni, kultura elit traci na znaczeniu. Choćby potoczna obserwacja pokazuje, że zmienia się skład społeczny studentów (którzy w wie-

lu krajach obecnie wywodzą się głównie z klasy średniej), a także kadry zaangażowanej w proces dydaktyczny oraz badania (por. Scott 1995). Przedmiotem coraz większego zainteresowania staje się relacja między światem akademickim a jego kontekstem społecznym, politycznym i ekonomicznym. Świat akademii traci część swej autonomii, nawet jeśli ma ją zagwarantowaną statutowo. Politycy i przedstawiciele biznesu szukają w jej kręgu doradców i ekspertów. Mają rozległe stosunki z uczelniami, w których zdobyli wykształcenie, oraz z innymi osobami, które, podobnie jak oni, w nich się kształcili, a później stali się członkami elit politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Będąc „produktami” określonych uczelni, z racji pozycji zajmowanych w strukturach władzy i w znaczących grupach interesu, wpływają na rzeczywistość, opowiadając się za pewnymi rozwiązaniami w polityce i gospodarce, często zgodnymi z założeniami teoretycznymi dominującymi w uczelniach, w których się kształcili. Oni też decydują o alokacji środków na badania oraz o polityce edukacyjnej, wspierając je w selektywny sposób (por. Dickman 1993; Nisbet 1980).

Dlatego nie jest obojętne, kto studiuje, kto później pozostaje w szkołach wyższych i instytucjach badawczych, kto podejmuje pracę poza ich murami oraz w jakich uczelniach zdobyto wykształcenie. Równocześnie należy sobie zdawać sprawę, że decyzje o podjęciu studiów na określonym kierunku, a później o wyborze kariery naukowej (opartej na różnych zresztą motywach), łączonej z rolami pełnionymi na zewnątrz (eksperckimi, polityków, biznesmenów, menedżerów itd.) czy traktowanej jako etap w karierze pozaakademickiej są uwarunkowane wieloma czynnikami w różnych stadiach studiów i po ich ukończeniu.

W niniejszym artykule skoncentrujemy się na wybranych aspektach wyżej zarysowanej, bardzo szerokiej problematyki, a mianowicie na kontekście, w jakim funkcjonują obecnie uczelnie w Polsce oraz na porównaniu przebiegu karier w różnych generacjach z uwzględnieniem podziału według płci i dziedzin nauki.

Główna hipoteza, która będzie tu rozważana, dotyczy związku między sytuacją nauki i edukacji oferowanej przez szkolnictwo wyższe w Polsce w latach dziewięćdziesiątych a przebiegiem karier naukowych. Spadek nakładów na kształcenie i badania oraz pogarszanie się warunków materialnych osób zatrudnionych w tym sektorze powoduje spowolnienie karier naukowych, mierzonych czasem osiągnięcia kolejnych stopni.

Następna hipoteza dotyczy zmian w strukturze omawianej grupy zawodowej. Pogorszenie się jej sytuacji w dwóch wymiarach – możliwości prowadzenia badań naukowych oraz uzyskiwania satysfakcjonujących warunków materialnych z pracy w instytucjach badawczych i na uczelniach – powoduje zmianę struktury zatrudnionych. Z tych przyczyn, a także w efekcie wcześniej zaobserwowanego wzrostu udziału kobiet wśród studentów, następuje dalsze, aczkolwiek powolne, zwiększenie liczby kobiet wśród osób pracujących na stanowiskach nauczycieli akademickich. Powstają pytania:

- Czy mamy do czynienia z dobrze znaną prawidłowością, że gdy pogarsza się sytuacja materialna danej grupy zawodowej w stosunku do innych, mężczyźni rezygnują z podejmowania tego rodzaju pracy, a już pracujący zmieniają ją na inny typ bądź starają się wypracować strategię adaptacyjną, która pozwoli im na względnie skuteczne przeciwdziałanie obniżaniu poziomu życia?

- Czy mamy do czynienia z tendencją do wyrównywania szans kobiet i mężczyzn w zawodzie, który od wieków tradycyjnie był uważany za męski?

Na pytanie, w jakim stopniu każdy z tych czynników przyczynił się do zmiany proporcji kobiet i mężczyzn wśród zatrudnionych w nauce i szkolnictwie wyższym nie znajdziemy jednak jednoznacznej odpowiedzi, gdyż wyważenie ich roli jest niezwykle trudne.

## Sytuacja szkolnictwa wyższego w latach dziewięćdziesiątych

Zmiana systemu ekonomicznego wywołała zwiększenie zapotrzebowania na ludzi przygotowanych do pracy w zmodernizowanej gospodarce. Zachodzące przeobrażenia spowodowały równocześnie duży wzrost poziomu bezrobocia. We wczesnych latach dziewięćdziesiątych znaczna liczba mężczyzn i jeszcze większa liczba kobiet utraciła pracę. Nowa sytuacja gospodarcza spowodowała przyjęcie większej liczby studentów do państwowych szkół wyższych oraz umożliwiła tworzenie nowych uczelni niepaństwowych. W efekcie w latach dziewięćdziesiątych nastąpił gwałtowny, prawie dwukrotny, wzrost liczby studentów (por. *Szkoły wyższe 2000*, s. XVIII). Wzorzec przyjęć do szkół wyższych ze względu na płeć nie uległ jednak zmianie (por. Białecki 1997).

Kobiety stanowią wyższy odsetek ogółu studentów niż dawniej. Wybierają one jednak tańsze typy studiów. W latach dziewięćdziesiątych udział kobiet na studiach eksternistycznych, zaocznych i wieczorowych wzrastał i był szczególnie wysoki w niepublicznych szkołach wyższych. W latach 1997-1998 kobiety stanowiły 52% studentów studiów dziennych, 55% studentów studiów wieczorowych, 61% studentów studiów zaocznych i 72% studentów studiów eksternistycznych („Rocznik Statystyczny” 1998, s. 235). Dane te wskazują, że w nowych warunkach regulowanych przez mechanizmy wolnego rynku wyższe wykształcenie zdobywa nadal duży odsetek kobiet, ale wybierają one krótsze programy (niepaństwowe szkoły wyższe często oferują 3-letnie studia licencjackie) i w wielu wypadkach tańsze formy edukacji, dostępne w mniejszych miastach.

Zmiana systemu ekonomicznego z gospodarki nakazowej w system wolnorynkowy spowodowała marginalizację nauki w Polsce. W okresie pokomunistycznym decydenci traktowali sektor nauki tak, jakby mógł on przetrwać trudny okres o własnych siłach. Nauka należy do tych dziedzin, które straciły na zmianie.

Udział wydatków przeznaczonych na naukę w dochodzie narodowym spadał w okresie ostatnich kilku lat, osiągając 0,43% w 1998 r. (por. *Raport...* 1999, s. 32). W późnych latach osiemdziesiątych wynosił on ponad 1%. W 1998 r. szkoły wyższe otrzymały o jeden punkt procentowy niższe nakłady na działalność rozwojowo-badawczą niż w 1997 r., co wskazuje na systematyczne pogarszanie się sytuacji w tym sektorze. Płaca profesora uniwersyteckiego w 1994 r. była warta połowę jego płacy z 1989 r. (por. Jałowiecki, Hryniewicz, Mync 1994).

W 1994 r. Chojnicki i Czyż pisali: „Drastycznie niskie finansowe nakłady na naukę w Polsce, które w ciągu ostatnich trzech lat malały z 1,3% do 1,1% dochodu narodowego podzielonego, redukują naukę do granicy przetrwania i prowadzą do deprecjacji kadry akademickiej i jej wyjazdów za granicę. Ta sytuacja uniemożliwia postęp w badaniach podstawowych eksperymentalnych, które zależą od drogiej aparatury, oraz w badaniach technicznych. Prowadzi to do rosnącej zależności technicznej Polski oraz zakupu dalszych licencji, które osłabiają pozycję i rolę nauki w zwiększaniu efektywności działalności praktycznej”.

Wyniki badań ogłoszone w kwietniu 2001 r. pokazują, że zarobki w edukacji są najniższe. Średnie miesięczne wynagrodzenie brutto w tym sektorze wynosiło 2004 zł, podczas gdy w administracji państwowej 4383 zł, a w bankowości i finansach 14 419 zł. Autor artykułu napisał wręcz: „na górze bank, na dole szkoła” (Staruchowicz 2001). Różnice między sektorami są więc ogromne i pokazują rosnące różnicowanie dochodów w gospodar-

ce narodowej. Przegrywanie edukacji w tej konkurencji stało się już zjawiskiem permanentnym w ciągu ostatniej dekady. Argument, że dane dla całego sektora obejmują zarówno personel wysoko wykształcony, jak i nauczycieli szkół podstawowych i średnich, a więc iż można sądzić, że w sektorze tym istnieją spore różnice w zarobkach, nie daje się obronić. Wskazują na to dane o wysokości zarobków osiąganych na poszczególnych stanowiskach opublikowane w marcu i kwietniu 2001 r. (w „Rzeczpospolitej”, „Polityce”, „Gazecie Wyborczej”), które demonstrują ogromne spłaszczenie zarobków w tym sektorze, a także w samym szkolnictwie wyższym i instytutach badawczych. Wynika stąd prosty wniosek, że kariera naukowa, rozważana m.in. jako źródło utrzymania, nie jest atrakcyjna ani w punkcie startu, ani w aspekcie przyszłych dochodów, które miałyby przynieść po okresie wyrzeczeń.

### Zewnętrzny i wewnętrzny drenaż mózgow w szkolnictwie wyższym

Sytuacja finansowa nauki w ostatnich latach oraz wcześniejsze – przed 1989 r. – represje stosowane wobec opozycji politycznej prowadziły do dość licznej emigracji naukowców z Polski. Po 1989 r. następuje masowe przechodzenie kadry akademickiej do innych sektorów na polskim rynku pracy. Emigracja polskich naukowców w latach 1992-1993 w porównaniu z latami 1989-1991 nie zmniejszyła się. We wczesnych latach dziewięćdziesiątych średnioroczna liczba emigrantów wynosiła 191 osób, w następnym okresie – 218. Osoby emigrujące za granicę to najczęściej przedstawiciele takich dziedzin jak matematyka, informatyka, biologia, fizyka i chemia. Jednym z najważniejszych powodów emigracji jest – poza chęcią zapewnienia sobie godziwych warunków materialnych – możliwość poprawy warunków pracy naukowej.

Większe straty kadry naukowej powoduje jednak wewnętrzny drenaż mózgow (w ramach polskiego rynku pracy). Podczas gdy w latach osiemdziesiątych wyrażał się on utratą przez naukę 286 osób rocznie, we wczesnych latach dziewięćdziesiątych z pracy naukowej zrezygnowało 1088 osób (głównie specjalistów w dziedzinach ekonomii, zarządzania, matematyki, informatyki, nauk społecznych, prawa i biologii).

Wielu naukowców, zwłaszcza tych, którzy w 1990 r. mieli około 35 lat, zaczęło podejmować w kraju pracę głównie w firmach prywatnych i zagranicznych, a część kadry naukowej założyła własne firmy. Około 40% pracodawców (ankietę wypełniono w 1052 przedsiębiorstwach) wolalo jako potencjalnego pracownika mężczyznę niż kobietę. Dla pozostałych pracodawców płeć nie miała znaczenia (por. Hryniewicz, Jałowiecki 1994). W 1993 r. 69% mężczyzn i 57% kobiet zatrudnionych w szkołach wyższych uzyskiwało dodatkowe dochody (poza płacą na uczelni) dzięki podejmowaniu pracy w różnych przedsiębiorstwach oraz dodatkowym zajęciom dydaktycznym w uczelniach niepaństwowych (por. Wnuk-Lipińska 1996). Pracownicy akademicy reprezentujący nauki humanistyczne, prawo i ekonomię szczególnie często angażują się jako wykładowcy. Znaczna liczba pracowników akademickich (58%) wyznała, iż chciałaby zmienić pracę, przynajmniej na jakiś czas.

Podobny trend występował w następnych latach. Na przykład spośród uczestników studiów doktoranckich w 1999 r. pracowało 26,9%, przy czym w pewnych dziedzinach (ekonomia, farmacja) pracujący stanowili większość, a w przypadku prawa i medycyny – ponad połowę (por. *Szkoły wyższe...* 2000, s. 57). Różnice te można częściowo wyjaśniać zróżnicowanym popytem na pracowników legitymujących się wykształceniem w różnych dziedzinach, ale należy także zdawać sobie sprawę, iż w pewnych dziedzinach (np. związanych z wojskiem) studia doktoranckie podejmują głównie pracownicy określonego sektora.

Kadra akademicka opuszczająca uczelnie nie może być łatwo zastąpiona przez nowo kreowanych absolwentów. Nie widzą oni bowiem w szkolnictwie wyższym swej przyszłości ze względu na brak warunków do prowadzenia badań oraz możliwości zaspokojenia potrzeb materialnych na poziomie choćby przeciętnym (ludzi z wyższym wykształceniem). Jeśli nawet niektórzy chcą pracować w szkołach wyższych, to nie mają dostatecznego doświadczenia ani osiągnięć zawodowych, by zastąpić kadre opuszczającą uczelnie. Dlatego uzasadniony jest niepokój związany z obserwowaną powszechnie w szkolnictwie wyższym i nauce „luką generacyjną”. Trudno dziś dać pełną odpowiedź na pytanie, jaka część osób uzyskujących stopnie doktorów (choć w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ich liczba wzrasta) zdecyduje się na pozostanie w uczelniach i kontynuowanie pracy naukowej, w jakim stopniu natomiast traktują zdobyty stopień jako dodatkowy atut na coraz bardziej konkurencyjnym rynku pracy. Dotychczasowe obserwacje wskazują, że w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych wzrosła liczba osób legitymujących się tytułem profesora, stopniem doktora habilitowanego oraz doktora, choć zwiększenie ich liczby jest nieproporcjonalnie małe w stosunku do przyrostu liczby studentów (por. „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 2000, s. 243).

### **Dostęp kobiet do świata akademickiego przed 1989 r.**

Bardzo długo uważano, że uniwersytety są miejscem zarezerwowanym dla mężczyzn, że to jedynie im przysługuje prawo studiowania i pracy w szkołach wyższych, i choć kobiety uzyskały wstęp na uczelnie blisko sto lat temu, nadal stanowią mniejszość wśród pracowników naukowych, zwłaszcza wyższego szczebla.

Walka kobiet o dostęp do uczelni toczyła się w XIX wieku i na początku XX wieku w wielu krajach Europy i Ameryki Północnej. Przed 1890 r. kobiety polskie, by wstąpić na uniwersytet, wyjeżdżały do Szwajcarii, Francji, Belgii czy Stanów Zjednoczonych. W wielu przypadkach wyjazdy te były dofinansowywane przez polskie organizacje kobiece. Dwadzieścia pięć lat później uniwersytety galicyjskie zaczęły przyjmować na studia kobiety, i to pochodzące z różnych części Polski. Uzyskały one prawo wstępowania na uniwersytety dzięki wsparciu ze strony znacznej części polskich elit intelektualnych (por. Hulewicz 1936). Niektóre z kobiet, które ukończyły uniwersytet na przełomie XIX i XX wieku, stały się wybitnymi uczonymi. Znalazły się wśród nich Maria Skłodowska-Curie, która otrzymała Nagrodę Nobla w 1905 r. oraz wspólnie z mężem w 1911 r., Józefa Joteyko, która wykładała psychologię eksperymentalną w Brukseli i na paryskiej Sorbonie, Zofia Daszyńska-Golińska, która pracowała w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Lista ta jest znacznie dłuższa. Wiele z nich uczestniczyło w tworzeniu i przebudowie polskich instytucji szkolnictwa wyższego, kiedy Polska uzyskała niepodległość w 1918 r. (por. Siemieńska 1986). Niektóre działały także w różnych organizacjach zrzeszających kobiety.

Kiedy Polska odzyskała niepodległość w 1918 r., kobiety otrzymały prawo głosowania oraz inne prawa polityczne i społeczne zrównujące je formalnie z mężczyznami. Nie miały one jednak takich samych możliwości edukacyjnych i zawodowych jak mężczyźni. Kobiety stanowiły 27,2% ogółu studentów w latach 1928-1929 oraz 28,3% w latach 1937-1938 („Mały Rocznik Statystyczny” 1939, s. 263). Szczególnie wysoki odsetek kobiet studiował farmację i stomatologię, a także filozofię, nie podejmowały jednak studiów na wydziałach technicznych czy teologii.



Po drugiej wojnie światowej liczba studiujących kobiet gwałtownie wzrosła. Odpowiada to ideologii nowo wprowadzonego systemu komunistycznego, który kładł nacisk na równość jako m.in. jeden z wielu sposobów zwiększenia zasobów siły roboczej (por. Siemieńska 1989). Od początku lat osiemdziesiątych kobiety zaczęły stanowić ponad połowę wśród przyjętych na studia. Wzrost udziału kobiet na niektórych wydziałach prowadził do dalszej feminizacji zawodów już wcześniej zdominowanych przez kobiety.

Zainteresowanie mężczyzn edukacją na poziomie uniwersyteckim i dłużej trwającymi studiami było relatywnie mniejsze, gdyż, w odróżnieniu do sytuacji w okresie przedwojennym, te formy kształcenia nie gwarantowały dobrze płatnych posad. Niektóre zawody, a także założenie własnego, małego przedsiębiorstwa, dawały większe szanse na wyższe zarobki. Dla kobiet, które starały się uniknąć wykonywania ciężkiej pracy fizycznej, praca urzędnicza (białych kołnierzyków), którą mogły wykonywać po ukończeniu ogólnokształcącej szkoły średniej lub studiów uniwersyteckich, była bardziej atrakcyjna. Wykształcenie cieszyło się w Polsce tradycyjnie wysokim prestiżem, mimo iż po drugiej wojnie nie miał on związku ze wzrostem zarobków (por. Słomczyński, Wesołowski 1973). Kryzys ekonomiczny wczesnych lat osiemdziesiątych był dla Polski szokiem. Konieczność uzyskiwania środków na życie stała się bardziej paląca, a społeczna atrakcyjność, jaką cieszyła się tradycyjnie edukacja, na jakiś czas zmalała (por. Jasińska, Siemieńska 1983).

Liczba kobiet – pracowników akademickich zatrudnionych w szkolnictwie wyższym po drugiej wojnie nie rosła tak gwałtownie jak udział kobiet wśród ogółu studiujących. Czy ten niski udział kobiet wśród pracowników akademickich jest dowodem dyskryminacji, a różnice liczebne miarą zakresu dyskryminacji? Problem wydaje się znacznie bardziej złożony.

Być może mniejsza liczba kobiet niż mężczyzn wśród asystentów jest nie tyle wynikiem dyskryminacji, ile nierównego rozkładu udziału studentek na poszczególnych wydziałach i faktu, iż liczba zatrudnionych asystentów w stosunku do liczby studentów różni się na różnych wydziałach. Nadal nieznana jest odpowiedź na pytanie, jak wiele kobiet jest rzeczywiście zainteresowanych pracą akademicką. Inne pytanie, które się nasuwa, to

**Tabela 1**  
Udział kobiet wśród kadry akademickiej na różnych stanowiskach (w %)

Lata	Ogółem	Profesorowie	Docenci	Adiunkci	Starsi asystenci i asystenci	Wykładowcy	Bibliotekarze	Inni
1970-1971	30,7	8,6	13,2	32,8	35,0	26,6	69,1	53,3
1980-1981	35,1	11,2	17,5	33,1	39,3	38,6	78,8	65,5
1985-1986	35,1	12,9	19,4	33,3	38,5	43,8	79,1	58,8
1988-1989	36,3	13,2	19,7	33,4	41,9	46,1	79,9	58,5
1989-1990	40,1	13,8	10,0	34,3	46,2	45,7	79,8	–
1990-1991	37,0	15,1	19,3	34,6	43,1	49,4	77,9	59,1
1996-1997	37,7	17,3	16,6	34,2	44,5	53,7	88,4	65,0
1999-2000	38,4	18,4	20,1	35,1	46,9	54,8 <sup>a</sup>	–	–

<sup>a</sup> Podany odsetek kobiet obejmuje następujące kategorie: wykładowcy, bibliotekarze, inni.

Źródło: *Edukacja* 1991, s. 172, *Szkolnictwo wyższe...* 1997, s. 84-85, „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 2000, s. 243) oraz obliczenia własne.

w jakim zakresie decyzje o karierze naukowej kobiet są podejmowane przez władze akademickie, które mniej lub bardziej chętnie widzą w nich pracowników uczelni. Faktem jest, że jeśli mniejsza liczba kobiet niż mężczyzn rozpoczyna pracę na etacie asystenta, to w okresie późniejszym będzie mniej kobiet mogących zajmować wyższe stanowiska w nauce.

Przez całe lata relatywnie mało kobiet podejmowało studia podyplomowe i doktoranckie (mimo stałego wzrostu liczby tych studiów). Na przykład udział kobiet w kształceniu na studiach podyplomowych wynosił 24,6% w 1970 r. i 43,8% w 1985 r. W 1970 r. kobiety stanowiły 35,5% doktorantów, a w 1985 r. 28,9%. („Rocznik Statystyczny” 1986, s. 473).

W latach 1970-1990 niewiele kobiet uzyskało stopnie naukowe (wyłączając magisterium) (por. tabela 1). Wśród osób, które otrzymały doktoraty udział kobiet wahał się w granicach 27–32%. Udział kobiet wśród posiadaczy habilitacji pozostawał na tym samym poziomie i wynosił w całym tym okresie 21%. W 1970 r. kobiety stanowiły 35% ogólnej liczby asystentów, w 1980 r. 39% i w 1996 r. 44%. Lata osiemdziesiąte to okres relatywnego wzrostu liczby kobiet uzyskujących tytuł profesora nadzwyczajnego; udział ten zbliżał się do odsetka kobiet wśród ogółu posiadaczy stopnia doktora habilitowanego. Procent kobiet, które uzyskały tytuł profesora zwyczajnego w analizowanym okresie był nieco niższy (por. Siemieńska 1992).

### **Obecność kobiet w polskim świecie akademickim w latach dziewięćdziesiątych**

Obecna rola kobiet w polskiej nauce (kształceniu i badaniach) powinna być rozpatrywana w ramach politycznego, ekonomicznego i kulturowego kontekstu lat dziewięćdziesiątych.

Nadal zwiększa się systematycznie liczba kobiet wśród studentów (w 1990 r. stanowiły 50,2% ogółu studentów, a w 1999/2000 r. – 56,8%). Tak jak poprzednio kobiety relatywnie częściej niż mężczyźni wybierają inne systemy studiów niż dzienne. W 1999/2000 r. stanowiły 53,4% ogółu studentów studiów dziennych („Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej” 2000, s. 239). Zmniejsza się ich odsetek wśród studiujących w niepaństwowych szkołach wyższych (w 1994/1995 r. wynosił 66, w 1999/2000 r. – 62,5 (por. *Szkoły wyższe...* 2000, s. XVI). Pokazuje to, że nadal istotnym czynnikiem ważącym na wyborze typu uczelni i systemu studiów bardziej w przypadku kobiet niż mężczyzn są koszty edukacji. Kobiety wybierają tańsze rozwiązania: studia w małych ośrodkach akademickich i krótsze programy. Wydaje się zatem, że pogarszanie się sytuacji materialnej znacznej części społeczeństwa wywiera wpływ przede wszystkim na warunki kształcenia kobiet. Ich liczba wśród studentów wprawdzie wzrasta, ale uzyskują gorsze jakościowo wykształcenie, co niewątpliwie będzie obniżało ich szanse na rynku pracy i wykluczało pewne kariery, np. akademickie, w przypadku których poszukuje się osób najlepiej przygotowanych.

W latach dziewięćdziesiątych zmieniła się w istotny sposób struktura zatrudnienia kobiet w instytucjach akademickich. Relatywnie więcej kobiet pracuje na stanowiskach nauczycieli akademickich oraz pracowników pomocniczych niż w latach osiemdziesiątych (tabele 1 i 2). W latach dziewięćdziesiątych, zwłaszcza w pierwszej połowie (por. *Raport...* 1999, s. 37), mniej osób było zainteresowanych uzyskaniem habilitacji koniecznej do pracy w szkolnictwie wyższym i instytucjach badawczych. W przypadku karier zawodowych poza nauką, magisterium wystarczało, aby uzyskać lepiej płatne zajęcie niż praca w szkolnictwie. W latach dziewięćdziesiątych kobiety stanowiły stosunkowo dużą – i stale rosnącą – grupę

wśród osób uzyskujących stopnie doktorów i doktorów habilitowanych: w 1990 r. – stopnie doktorów habilitowanych otrzymało 21,3% kobiet, w 1995 r. – 27,2%, w 1997 r. – 25,4% i w 1998 r. – 30,1%, stopnie doktorów zaś odpowiednio: 30,8%, 33,1%, 37,8% i 37,1% („Rocznik Statystyczny” 2000, s. 264). Wzrósł też odsetek kobiet, które mają tytuł profesora; w 1995/1996 r. stanowiły one 14%, a w 1999/2000 r. – 15,5% ogółu profesorów („Rocznik Statystyczny” 2000, s. 243).

Rosnący udział kobiet wśród osób uzyskujących stopnie naukowe jest zapewne efektem działania kilku czynników. Może być spowodowany zmianami kulturowymi: praca naukowa staje się coraz bardziej społecznie akceptowanym wzorem kariery życiowej również w przypadku kobiet. Ich rosnący od lat udział wśród studiujących zapewnia odpowiednią liczbę kandydatek zainteresowanych zdobywaniem stopni naukowych. Może być również tak, że mężczyźni mogą uzyskać relatywnie dobrą pracę bez gromadzenia tego rodzaju „kapitału” (uży-

Tabela 2

Liczba stopni doktorów i doktorów habilitowanych nadanych w latach 1990, 1996 i 1999 według dziedzin nauki

Dziedzina	Stopień doktora habilitowanego						Stopień doktora					
	1990		1996		1999		1990		1996		1999	
	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety	ogółem	w tym kobiety
Chemia	35	5	40	5	39	12	80	17	81	27	162	82
Ekonomia	94	26	50	18	52	24	156	42	141	63	246	95
Farmacja	10	4	7	4	14	7	26	19	32	21	42	31
Fizyka	54	4	46	5	55	5	83	10	88	13	112	21
Geografia i nauki o Ziemi	1	–	18	10	26	5	–	–	50	18	95	47
Humanistyka	187	54	168	58	200	79	536	192	427	176	749	347
Leśnictwo	1	1	10	2	7	1	5	–	15	4	27	4
Matematyka	28	4	24	1	28	1	57	12	45	14	77	30
Medycyna	129	40	99	29	146	46	455	205	646	290	1044	516
Nauki polityczne	1	1	–	–	a	a	1	–	–	–	a	a
Prawo	38	11	16	4	24	11	43	16	32	13	68	19
Nauki biologiczne	62	21	53	22	46	18	164	79	126	84	225	148
Rolnictwo	92	29	81	33	95	35	173	55	150	59	279	135
Nauki techniczne	201	7	128	19	142	19	420	59	416	73	611	124
Teologia	8	–	12	–	22	1	25	–	60	4	92	9
Weterynaria	11	1	19	3	6	3	19	2	24	3	41	19
Kultura fizyczna	9	–	8	2	5	3	36	9	33	11	65	28
Nauki wojskowe	12	–	4	–	8	–	45	–	33	–	65	–

<sup>a</sup> Nauki polityczne w 1999 r. nie zostały wyodrębnione przez GUS.

Źródło: Edukacja... 1991, s. 173; Szkolnictwo wyższe... 1997, s. 76; Szkoły wyższe... 2000., s. 61 oraz obliczenia własne.

wając terminologii Pierre'a Bourdieu), a w przypadku kobiet zwiększa on ich konkurencyjność na rynku pracy, potwierdzając raz jeszcze obserwowane niejednokrotnie zjawisko, że kobiety, aby uzyskać lepsze warunki zatrudnienia, muszą zgromadzić więcej kapitału edukacyjnego niż mężczyźni (tabela 2).

Dane wykazują także, iż karierami kobiet – pracowników akademickich rządzą inne prawidłowości niż karierami mężczyzn. Ponieważ przez wiele lat mniej kobiet niż mężczyzn uzyskiwało stopnie doktorów i doktorów habilitowanych, w konsekwencji mniej kobiet niż mężczyzn uczestniczyło w pełnym cyklu kariery akademickiej. Poza tym przebieg karier naukowych kobiet kształtuje się inaczej ze względu na odmienne role społeczne, jakie pełnią w życiu, poza pracą zawodową.

### **Kariery akademickie w latach dziewięćdziesiątych (na przykładzie jednego z największych uniwersytetów w Polsce)**

Analizie poddano kariery akademickie dwóch grup pracowników naukowych. O wyborze osób zaliczonych do pierwszej grupy decydował fakt przejścia całego cyklu kariery naukowej, tzn. znaleźli się w niej wszyscy ci, którzy mieli tytuł profesora („belwederskiego”) oraz stanowisko profesora zwyczajnego w uniwersytecie w czasie przeprowadzania badań, tj. w 1999 r. Badanie tej grupy pracowników naukowych miało odpowiedzieć na pytanie, jaka była dynamika ich karier naukowych, biorąc pod uwagę wiek osiągnięcia kolejnych stopni naukowych, szybkość (mierzoną odstępem czasu między uzyskaniem kolejnych stopni), dziedzinę, w której pracowali oraz płeć. Uwzględnienie dziedziny było istotne, ponieważ obserwacje wskazują, że dynamika „dojrzewania” naukowego bywa w nich różna, że w takich dziedzinach jak np. matematyka czy fizyka teoretyczna stopnie naukowe uzyskuje się szybciej niż w dziedzinach humanistycznych, w których istotną rolę odgrywa gromadzenie materiałów jako podstawy prac naukowych. Poza tym, ponieważ niejednokrotnie wskazuje się, że istnieją różnice w karierach kobiet i mężczyzn, przedmiotem analizy było stwierdzenie, czy i w jakim stopniu są one podobne, a także czy odgrywa tu jakąś rolę rodzaj dyscypliny (zmaskulinizowana bądź sfeminizowana).

Drugą grupę skonstruowano przez włączenie do niej wszystkich pracowników naukowych, którzy urodzili się w latach 1955-1970, a więc osoby liczące w okresie zasadniczych przemian ustrojowych w 1990 r. 20-35 lat (obecnie 30-45 lat). Są to zatem ludzie, którzy bądź jeszcze stali przed wyborem drogi zawodowej, będąc wówczas studentami, bądź byli już pracownikami naukowymi legitymującymi się karierą naukową trwającą co najmniej kilka lat (nie więcej jednak niż 10), młodymi, należącymi do grupy wiekowej szczególnie poszukiwanej na tworzącym się rynku pracy, z nowo powstającymi i szybko rozwijającymi się prywatnymi firmami zainteresowanymi kandydatami nie obciążonymi przyzwyczajeniami z poprzedniego systemu, a względnie wykwalifikowanymi.

Analizie poddano kariery 319 profesorów zwyczajnych (69 kobiet i 250 mężczyzn) zatrudnionych w uczelni w 1999 r. oraz 1076 osób urodzonych w latach 1955-1970 (502 kobiety i 574 mężczyzn) zatrudnionych w styczniu 2001 r. Należy dodać, że żadna z osób z drugiej grupy nie znalazła się jednocześnie w obu grupach wyselekcjonowanych do badań, ponieważ wśród osób urodzonych w latach 1955-1970 nie ma ani jednego profesora zwyczajnego.

Wydaje się, że różnica półtora roku w czasie przeprowadzania badań (wynikająca z warunków organizacyjnych) nie zniekształca obrazu uzyskanych danych, ponieważ w tym cza-

sie nie zaszły żadne istotne zmiany w zewnętrznych i wewnętrznych warunkach funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Wybór do badań uczelni – jednej z największych w kraju ze względu na liczbę studentów i profesorów – zajmującej czołowe miejsca w rankingu ze względu na jakość kształcenia („Wprost” 1999, „Rzeczpospolita” 2001) nie był przypadkowy. W ten sposób wyeliminowane zostały różnice kryteriów, które mogą stosować różne instytucje. Ponadto fakt, iż w uczelni tej istnieje szeroki wachlarz wydziałów, o różnym stopniu sfeminizowania, pozwala zbadać, czy i w jakim stopniu ta cecha wpływa na różnice w liczbie i tempie karier akademickich kobiet i mężczyzn, przy założeniu, że te same wymogi formalne są stosowane w całej uczelni.

### Kariery profesorów zwyczajnych

Badania nie objęły analizy stanowisk w administracji uniwersyteckiej, co mogłoby wykazać, w jakim zakresie kobiety uzyskują stanowiska decyzyjne, chociaż wiadomo, że w tym uniwersytecie, podobnie jak w innych uniwersytetach w Polsce i za granicą, kobiety niezbyt często zajmują takie stanowiska (por. Eggins 1997; Brooks 1997).

Niemal wszyscy profesorowie zwyczajni badanej uczelni rozpoczęli studia uniwersyteckie po drugiej wojnie światowej, niektórzy jeszcze w czasie wojny. Najstarsza kobieta urodziła się w 1919 r., najmłodsza w 1949 r.; najstarszy mężczyzna urodził się w 1919 r., a najmłodszy w 1954 r. Prawie wszystkie panie (61 spośród 69) osiągnęły stanowisko profesora zwyczajnego w latach dziewięćdziesiątych. Odsetek mężczyzn nominowanych na to stanowisko w latach dziewięćdziesiątych był niewiele niższy.

Potwierdziła się hipoteza, iż wyższy odsetek kobiet wśród profesorów zwyczajnych występuje na tych wydziałach, na których udział kobiet wśród studentów jest obecnie i pozostawał przez długi okres w przeszłości wyższy. Istnieją jednak pewne wyjątki. Udział kobiet wśród profesorów zwyczajnych jest najwyższy na Wydziale Psychologii (44,4%). Kobiety stanowią około jednej trzeciej profesorów zwyczajnych na wydziałach Neofilologii, Pedagogicznym, Polonistyki, Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji oraz takich mniej sfeminizowanych wydziałach jak Biologiczny oraz Filozofii i Socjologii. W porównaniu jednak z wydziałami, na których od lat obecna była znacząca liczba kobiet wśród ogółu studentów, na wydziałach, na których dopiero niedawno zwiększyła się liczba kobiet, także odsetek kobiet wśród profesorów zwyczajnych jest wyraźnie niższy. Są także wydziały, na których – niezależnie od faktu wysokiego odsetka kobiet wśród studentów, obserwowanego od wielu lat – ich liczba wśród profesorów zwyczajnych jest wyraźnie niższa (Wydział Prawa i Administracji) lub są one całkowicie nieobecne (Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych). Wyniki te wskazują na fakt, iż mechanizmy awansowania zależą także od innych czynników. Jednym z nich może być obecność i zakres jawnej lub ukrytej dyskryminacji. Można również zakładać, iż liczba zatrudnionych kobiet ma związek z atrakcyjnością karier akademickich. Sprawa ta ma dwa aspekty. Pierwszy wiąże się z faktem przesuwania się po drabinie stanowisk i odnoszenia sukcesu w ramach jednej instytucji, a szerzej – w świecie akademickim. Drugi aspekt to uzyskiwanie stanowisk w uniwersytecie w celu zwiększenia szansy na równoczesną (lub w następstwie kariery uniwersyteckiej) realizację kariery pozaakademickiej. Zdobywanie liczącej się pozycji w strukturze akademickiej w przypadku

niektórych zawodów jest dobrym punktem wyjścia do uzyskania innych stanowisk poza uczelnią (np. w świecie prawników, w dyplomacji, w polityce, w środowisku rządowych ekspertów). W tym drugim przypadku atrakcyjność karier akademickich jest wyraźnie wyższa. Stają się one wartościowym zasobem, zwłaszcza dla mężczyzn, którzy wybierają tę ścieżkę jako pomost do kariery w innych dziedzinach życia publicznego, nieformalnie zarezerwowanych głównie dla nich. Często łączą oni (nierzadko fikcyjne) zatrudnienie w uniwersytecie z posadą w polityce, gospodarce itd.

Różnice dotyczące czasu niezbędnego na przygotowanie i uzyskanie stopnia naukowego przez kobiety i mężczyzn są widoczne w przypadku doktoratu. Kobiety przeważnie potrzebują dłuższego okresu niż mężczyźni, a ostatnio czas ten wydłuża się istotnie, chociaż w zróżnicowanym stopniu w przypadku różnych wydziałów. Trudno jest na podstawie dostępnych danych wyciągać wnioski na temat różnic wzorców dotyczących wydziałów sfeminizowanych i niesfeminizowanych. Warto jednak odnotować, że czas potrzebny do przejścia ze stanowiska profesora nadzwyczajnego na stanowisko profesora zwyczajnego (por. tabela 3) dla kobiet i mężczyzn ulega zmianie. Co więcej, obecnie niemal na wszystkich wydziałach jest on krótszy dla kobiet niż dla mężczyzn.

Jedna z hipotez wyjaśniających opisaną wyżej sytuację wiąże się z faktem, iż w momencie starania o awans na profesora zwyczajnego kobiety znajdują się w nowej sytuacji życiowej, związanej ze zmniejszeniem obowiązków domowych, ponieważ dzieci są już dorosłe. Kobiety te wcześniej pokonały trudności związane z dotrzymaniem kroku mężczyznom w wyścigu po stopnie naukowe, mają mniej obciążeń rodzinnych na tym etapie życia i łatwiej mogą się skoncentrować na realizacji badań naukowych. Hipoteza ta jest często powtarzana w kontekście zmiany jednego obszaru działalności kobiet na inny w cyklu życia kobiety (por. Miluska 1995); w przypadku mężczyzn zmiana taka występuje jedynie w ograniczonym zakresie.

Inna hipoteza, którą można określić jako optymistyczno-pesymistyczną, wiąże się ze zmianami warunków, w jakich funkcjonował świat akademicki w latach dziewięćdziesiątych. Zmniejszenie finansowania nauki – co oznacza redukcję środków na badania i relatywnie niższe płace (w stosunku do średniej krajowej) w porównaniu z latami siedemdziesiątymi i wczesnymi latami osiemdziesiątymi, a także równoczesne pojawienie się atrakcyjnych możliwości zatrudnienia np. w biznesie, gdzie wynagrodzenia są znacznie wyższe – spowodowało, że szczególnie mężczyźni zaczęli rezygnować ze stanowisk w uczelniach lub zaczęli je traktować jako rodzaj zasobu, który ułatwia poszukiwanie dodatkowego zatrudnienia gdzie indziej, a które to zatrudnienie następnie staje się głównym zajęciem. W ten sposób nagle zmiana na rynku pracy stworzyła nowe możliwości dla kobiet. Zaczęły wypełniać tę próżnię, będąc na końcowym etapie swojej kariery akademickiej (rezerwowanym do tej pory głównie dla mężczyzn).

Jest całkiem możliwe, że obserwowane przyspieszenie karier kobiet na końcowym etapie, tzn. kiedy osiągnęły najwyższe stanowiska w hierarchii akademickiej, stanowi wynik działania obydwu wspomnianych wyżej czynników. Wzory karier zaobserwowane w badanym uniwersytecie są zbieżne z wzorami charakterystycznymi dla całej zbiorowości akademickiej.

Wywiady z kobietami zajmującymi stanowiska profesorów zwyczajnych potwierdzają przedstawione wyżej hipotezy. Niektóre kobiety-profesorowie są świadome barier, które napotykały w karierze akademickiej, tradycyjnie postrzeganej jako kariera męska. Niektóre z nich mówią o ewolucji swych poglądów w tej dziedzinie, wskazując na dodatkowe problemy, z jakimi się spotkały. Nie wszystkie problemy są nowe. Polskie feministki mówiły o nich

już na początku XX wieku (por. Siemieńska 1986). Ostatnio jedna z nich, Maria Janion, profesor filologii polskiej w Uniwersytecie Warszawskim, stwierdziła (1999, s. 25): „Przez całe lata uznawałam wyrazisty podział na rzeczy poważne i niepoważne: w obliczu zniewolenia poważne są dążenia niepodległościowe, niepoważna zaś walka o prawa kobiet. Pod koniec lat osiemdziesiątych głosiłam ten pogląd podczas dyskusji feministycznej w Berlinie Zachodnim [...]. Parę lat później «S» istotnie zajęła się kwestią kobiecą – wszyscy wiemy, z jakim skutkiem. Okazało się, że w wolnej Polsce kobieta nie jest jednostką ludzką, lecz «istotą rodzinną», która zamiast polityką powinna zajmować się domem [...]. Osobiście nigdy nie żywiłam złudzeń co do «równych szans». Uważam, że dojście do obecnej pozycji kosztowało mnie znacznie więcej, niż kosztowałoby mężczyznę [...]. Dzieje się tak między innymi ze względu na to, że tak zwany uniwersalny podmiot w gruncie rzeczy zbudowany jest według męskich wzorców. Mężczyźni łatwiej zatem dostosowują się do obowiązujących w akademickiej humanistyce standardów”.

### **Kariery pracowników naukowych urodzonych w latach 1955-1970**

O ile kariery obecnych profesorów zwyczajnych przebiegały w zmieniających się warunkach politycznych i ekonomicznych, o tyle kariery obecnie omawianej generacji kształtują się we względnie jednorodnych warunkach, przy czym całkowicie odmiennych, niż doświadczało tego pokolenie starsze. Przepisy regulujące zasady naboru do pracy, odmienne niż wcześniej, są mniej więcej takie same w ciągu ostatnich dziesięciu lat.

Zgodnie z przyjętymi zasadami finansowania szkolnictwa wyższego przez państwo uczelnie wolą rozwijać studia doktoranckie i przyjmować do pracy dopiero ich absolwentów. A zatem ta poprzednio jedna z dróg kształcenia doktorów w ramach uczelni stała się w latach dziewięćdziesiątych podstawowa, choć, jak wykazemy dalej, praktyka często odbiega od wspomnianych założeń. Wielu pracowników naukowych młodych i w średnim wieku nie ma bowiem stopnia doktora. Co więcej, wiek uzyskiwania stopnia doktora, mimo iż studia doktoranckie nie wiążą się z nadmiernym obciążeniem np. zajęciami dydaktycznymi, jest często późniejszy niż poprzednio.

W celu uchwycenia specyfiki przebiegu karier w okresie transformacji systemu ekonomicznego omawianą grupę osób podzielono na dwie podgrupy: 1) tych, którzy na początku zmian ustrojowych mieli 25-35 lat, a więc mieli już ukończone studia i (lub) byli już w wieku, w którym znaczna część obecnych profesorów zwyczajnych uzyskiwała stopień doktora; 2) osób młodszych, właśnie kończących studia lub będących jeszcze studentami.

Analiza sytuacji w jednym z największych uniwersytetów w Polsce pokazuje, iż mimo że zmieniły się zasady przyjmowania do pracy na uczelniach – z preferowaniem zatrudniania doktorów – jedna trzecia (32,4%) pracowników naukowych nie ma doktoratu. Istnieją wyraźne różnice w przebiegu karier kobiet i mężczyzn. Ponad dwa razy więcej kobiet niż mężczyzn jest magistrami; szczególnie dużo jest kobiet urodzonych w latach 1955-1964, tzn. liczących obecnie 36-45 lat. Dziesięciu mężczyzn i jedna kobieta spośród osób urodzonych w latach 1955-1964 uzyskało tytuły profesorów. Wydaje się, że gwałtowne pogorszenie warunków materialnych pracowników naukowych, zwłaszcza na początku lat dziewięćdziesiątych, wyraźnie zaważyło na przebiegu karier tej grupy kobiet. Wolniejsze uzyskiwanie stopni naukowych we wczesnym okresie kariery zawodowej, związane z funkcjami macierzyńskimi i rodzinnymi – stwierdzone również wśród kobiet, które zostały profesorami – uległo w tej

**Tabela 3**

Stopnie i tytuły naukowe posiadane przez pracowników naukowych jednego z największych uniwersytetów w Polsce w 2001 r. (urodzeni w latach 1955-1970)

Płeć i rok urodzenia	Osoby					
	ogółem <i>N</i> (100%)	nie mające stopnia doktora	mające tylko stopień doktora <sup>a</sup>	mające stopień doktora habilitowanego <sup>b</sup>	mające stanowisko profesora nadzwyczajnego <sup>c</sup>	mające tytuł profesora <sup>d</sup>
Mężczyźni urodzeni w latach:						
1955-1964	370	54 (14,6) <sup>e</sup>	218 (58,9)	88 (23,8)	40 (10,8)	10 (2,7)
1965-1970	204	68 (33,3)	35 (66,2)	1 (0,5)	—	—
Razem	574	122 (21,2)	353 (61,6)	89 (15,5)	40 (6,9)	10 (1,7)
Kobiety urodzone w latach:						
1955-1964	335	138 (41,2)	179 (51,6)	17 (5,1)	6 (1,8)	1 (0,3)
1965-1970	167	89 (53,3)	78 (46,7)	—	—	—
Razem	502	227 (45,2)	257 (51,2)	17 (3,4)	6 (1,2)	1 (0,2)
Ogółem	1076	349 (32,4)	610 (56,8)	106 (9,8)	46 (4,3)	11 (1,0)

<sup>a</sup> Do grupy tej zaliczono osoby, które nie mają wyższego stopnia niż doktor.

<sup>b</sup> Do grupy tej zaliczono osoby, które nie mają wyższego stopnia niż doktor habilitowany.

<sup>c</sup> Część osób, które są profesorami nadzwyczajnymi ma wyłącznie stopnie doktora habilitowanego, część ma również tytuły profesorów.

<sup>d</sup> Do grupy tej zaliczono osoby, które mają tytuł profesora (oraz stopnie doktora i doktora habilitowanego).

<sup>e</sup> W nawiasach podano odsetki.

sytuacji dodatkowemu spowolnieniu na skutek konieczności podejmowania dużej liczby prac dodatkowych oraz potrzeby wykonywania w domu wielu zajęć, które wcześniej były zlecane wyspecjalizowanym instytucjom. Wydaje się więc, że obserwowana powszechnie dezinstytucjonalizacja usług dotknęła także gospodarstwa domowe tej grupy zawodowej. Zgodnie zaś z obserwowanym tradycyjnym podziałem funkcji, spadają one częściej na kobiety, nawet w środowiskach legitymujących się wyższym wykształceniem (por. Siemieńska 2000a).

### Międzypokoleniowe podobieństwa i różnice w kształtowaniu się karier naukowych

Porównanie badanych grup pracowników akademickich jednego z największych uniwersytetów w Polsce pokazuje, że:

- Osoby urodzone w latach 1955-1970 zdobywały tytuł doktora w późniejszym wieku, co w pewnym (aczkolwiek niewielkim) stopniu może być związane z wprowadzeniem ośmioklasowej szkoły podstawowej, czyli późniejszym o rok uzyskiwaniem matury i wydłużeniem czasu trwania studiów (nieco później uzyskiwano stopień magistra). Średni wiek uzyskania stopnia doktora podniósł się zwłaszcza wśród mężczyzn. Przypomnijmy, że kobiety również w generacji obecnych profesorów później stawały się doktorami (por. tabele 4a, b).



**Tabela 4a**  
Średni wiek osiągnięcia stopni naukowych przez pracowników naukowych w jednym z największych uniwersytetów w Polsce  
(w latach) – kobiety

Wydział	Magister		Doktor		Doktor habilitowany		Profesor nadzwyczajny		Profesor zwyczajny	
	2001	różnica 2001-1999	2001	różnica 2001-1999	2001	różnica 2001-1999	2001	różnica 2001-1999	2001	różnica 2001-1999
Biologii	24,8	21,8	32,8	27,3	43,5	35,7	44,5	45,0	51,0	51,0
Chemii	24,1	23,0	32,3	32,0	41,0	43,0		58,0	67,0	67,0
Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	26,2		33,2		44,0					
Filozofii i Socjologii	24,4	22,3	31,4	31,7	43,0	42,2		53,8	60,8	60,8
Fizyki	24,1	22,5	31,2	29,5	41,0	34,5	43,0	49,0	57,0	57,0
Geografii i Studiów Regionalnych	23,7	23,0	32,5	32,0		46,3		57,3	60,5	60,5
Geologii	24,9	24,7	33,6	32,8		41,8		53,5	61,0	61,0
Historyczny	24,3	24,2	32,6	30,4	43,0	40,9		51,5	59,6	59,6
Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskiej	25,1		34,8	39,0	42,0	47,0		59,0	63,0	63,0
Matematyki, Informatyki i Mechaniki	24,0		29,9							
Nauk Ekonomicznych	24,4	30,0	31,9	34,0	41,0	45,0	43,0	45,0		-2,0
Neofilologii	25,2	23,2	33,7	32,1	43,0	41,1		52,7	50,7	50,7
Pedagogiczny	24,3	24,0	35,6	34,3		43,7		52,3	55,7	55,7
Polonistyki	24,5	24,9	34,0	33,1	42,5	43,0		55,0	60,8	60,8
Prawa i Administracji	24,2	23,7	31,9	30,7		37,7		50,3	55,5	55,5
Psychologii	24,9	22,3	33,6	29,5	40,0	40,3		52,5	56,0	56,0
Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji	24,6	22,5	35,3	28,8		41,5		55,8	61,7	61,7
Zarządzania	24,3	25,0	30,5	30,0	34,0	37,0		49,0	56,0	56,0
Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego	25,3	22,0	35,5	29,0		39,0		54,0	59,0	59,0
Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie	25,8		32,0							
Ośrodek Studiów Amerykańskich	24,3		29,0							
Środowiskowe Laboratorium Jonów Ciężkich										

Objasnienie: rok 2001 – badania nad pracownikami naukowymi urodzonymi w latach 1995-1970;  
rok 1999 – badania nad profesorami zwyczajnymi.

**Tabela 4b**  
Średni wiek osiągnięcia stopni naukowych przez pracowników naukowych w jednym z największych uniwersytetów w Polsce  
(w latach) – mężczyźni

Wydział	Magister		Doktor		Doktor habilitowany		Profesor nadzwyczajny		Profesor zwyczajny				
	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001			
Biologii	25,0	23,1	1,9	32,5	28,6	3,9	40,0	36,1	3,9	42,0	44,9	-2,9	53,9
Chemii	24,2	22,4	1,8	30,7	29,0	1,7	38,0	36,5	1,5	45,0	45,7	-0,7	53,8
Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	24,5	23,6	0,9	31,2	31,7	-0,5	38,7	43,6	-4,9	39,5	47,7	-8,2	56,1
Filozofii i Socjologii	25,0	23,1	1,9	32,3	29,5	2,8	42,8	36,2	6,6		44,2		53,7
Fizyki	24,2	22,3	1,9	30,5	27,7	2,8	38,7	34,1	4,6	40,4	42,6	-2,2	50,5
Geografii i Studiów Regionalnych	25,1	24,8	0,3	33,6	34,1	-0,5		41,5			49,9		56,4
Geologii	25,0	22,9	2,1	35,1	30,4	4,7		37,6			48,9		58,3
Historyczny	24,7	23,5	1,2	32,9	30,2	2,7	40,3	38,8	1,5	42,8	48,0	-5,2	55,9
Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodnio-słowiańskiej	25,6	23,8	1,8	32,8	30,5	2,3		37,2			47,4		53,9
Matematyki, Informatyki i Mechaniki	24,0	23,0	1,0	30,8	26,9	3,9	37,7	33,2	4,5	40,4	43,9	-3,5	44,0
Nauk Ekonomicznych	24,5	24,8	-0,3	31,4	31,4	0	41,0	39,0	2,0	42,0	48,1	-6,1	55,3
Neobiologii	25,8	24,5	1,3	34,0	32,2	1,8	38,3	31,6	6,7	39,5	49,1	-9,6	56,8
Pedagogiczny	25,0	24,3	0,7	34,7	31,3	3,4		37,7			48,7		53,6
Polonistyki	24,4	23,6	0,8	32,9	31,5	1,4	39,0	41,5	-2,5	41,0	51,0	-10,0	56,6
Prawa i Administracji	24,1	22,9	1,2	31,7	29,5	2,2	37,0	37,6	-0,6	41,0	47,3	-6,3	38,0
Psychologii	24,5	24,2	0,3	31,4	30,8	0,6	35,0	37,4	-2,4	37,0	46,4	-9,4	57,8
Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji	25,2	25,8	-0,6	34,5	32,7	1,8		42,6			53,3		60,4
Zarządzania	24,8	26,7	-1,9	33,1	31,9	1,2	38,5	37,4	1,1	41,0	45,5	-4,5	53,4
Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego	24,5	24,0	0,5	31,0	30,0	1,0	40,0	35,0	5,0		44,0		54,0
Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie		22,0			28,0			37,0			45,0		61,5
Ośrodek Studiów Amerykańskich	26,7	26,0	0,7	34,8	32,0	2,8		47,0			53,0		61,0
Środowiskowe Laboratorium Jonów Ciężkich					31,0			38,0			47,0		-20,0

Objasnienie: rok 2001 – badania nad pracownikami naukowymi urodzonymi w latach 1995-1970; rok 1999 – badania nad profesorami zwyczajnymi.

**Tabela 5a**  
Średni okres dzielenia osiągnięć poszczególnych stopni naukowych przez pracowników naukowych w jednym z największych uniwersytetów w Polsce (w latach) – kobiety

Wydział	Magister - doktor		Doktor - doktor habilitowany		Profesor nadzwyczajny		Profesor zwyczajny			
	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001	2001	różnica 1999-2001		
Biologii	8,1	5,3	2,8	12,5	8,3	4,2	1,0	9,3	-8,3	7,2
Chemii	8,5	9,0	-0,5	7,5	11,0	-3,5		15,0		9,0
Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	9,5			17,0						
Filozofii i Sociologii	7,6	9,3	-1,7	16,0	10,5	5,5		11,7		7,0
Fizyki	7,0	7,0	0	11,0	5,0	6,0	2,0	14,5	-12,5	8,0
Geografii i Studiów Regionalnych	8,9	9,0	-0,1		14,3			11,0		4,5
Geologii	9,0	9,0	0		9,0			11,8		16,0
Historyczny	8,5	6,2	2,3	13,0	11,0	2,0		10,5		7,8
Lingwistyki Słoswanej i Filologii Wschodniosłowiańskiej	9,6			8,0	8,0	0		12,0		4,0
Matematyki, Informatyki i Mechaniki	5,9									
Nauk Ekonomicznych	7,5	4,0	3,5	9,0	11,0	-2,0	2,0	0,0	2,0	
Neofilologii	8,7	8,9	-0,2	11,0	9,0	2,0		11,6		4,7
Pedagogiczny	11,5	11,5	0		9,3			8,7		6,0
Polonistyki	9,8	8,3	1,5	11,0	9,9	1,1		12,0		5,8
Prawa i Administracji	8,1	7,0	1,1		7,0			12,7		9,5
Psychologii	8,8	6,7	2,1	10,0	10,8	-0,8		12,3		3,5
Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji	10,6	6,3	4,3		12,8			14,3		4,7
Zarządzania	5,5	4,0	1,5	7,0	7,0	0	3,0	12,0	-9,0	7,0
Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego	10,0	7,0	3,0		10,0			15,0		5,0
Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie	6,0									
Ośrodek Studiów Amerykańskich	5,0									
Środowiskowe Laboratorium Jonów Ciężkich										

Objaśnienie: rok 2001 – badania nad pracownikami naukowymi urodzonymi w latach 1995-1970;  
rok 1999 – badania nad profesorami zwyczajnymi.

Tabela 5b

Średni okres dzielący osiągnięcie poszczególnych stopni naukowych przez pracowników naukowych w jednym z największych uniwersytetów w Polsce (w latach) – mężczyźni

Wydział	Magister - doktor		Doktor - doktor habilitowany		Profesor nadzwyczajny		Profesor zwyczajny			
	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999		
		różnica 2001-1999		różnica 2001-1999		różnica 2001-1999		różnica 2001-1999		
Biologii	7,7	5,1	2,6	9,0	7,3	1,7	2,0	9,4	-7,4	9,7
Chemii	6,5	6,6	-0,1	8,0	6,5	1,5	7,0	9,1	-2,1	8,1
Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	7,5	7,9	-0,4	9,3	7,9	1,4	3,0	9,2	-6,2	9,4
Filozofii i Sociologii	7,7	6,2	1,5	13,5	6,3	7,2		7,8		9,6
Fizyki	6,4	5,7	0,7	9,0	6,4	2,6	3,6	9,4	-5,8	7,9
Geografii i Studiów Regionalnych	8,7	9,4	-0,7		7,4			8,4		6,8
Geologii	10,2	7,6	2,6		7,1			11,3		9,4
Historyczny	8,6	6,7	1,9	10,1	9,1	1,0	4,6	9,2	-4,6	8,5
Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskiej	7,0	7,3	-0,3		7,3			9,5		6,4
Matematyki, Informatyki i Mechaniki	6,8	3,9	2,9	8,5	6,4	2,1	3,5	10,7	-7,2	2,0
Nauk Ekonomicznych	6,9	6,7	0,2	10,0	7,5	2,5	1,0	8,7	-7,7	8,1
Neofilologii	9,1	7,4	1,7	8,5	7,1	1,4	5,0	9,6	-4,6	7,8
Pedagogiczny	9,7	7,0	2,7		6,3			11,0		7,2
Polonistyki	8,7	7,7	1,0	11,0	10,3	-0,3	2,0	9,4	-7,4	10,6
Prawa i Administracji	7,7	6,3	1,4	10,0	7,9	2,1	4,0	10,0	-6,0	0,0
Psychologii	6,9	6,6	0,3	7,0	6,6	0,4	2,0	9,0	-7,0	11,4
Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji	9,8	7,5	2,3		9,5			10,4		7,8
Zarządzania	8,9	6,9	2,0	7,0	6,3	0,7	2,0	8,2	-6,2	6,9
Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego	6,7	6,0	0,7	9,0	5,0	4,0		9,0		9,0
Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie		6,0			9,0			8,0		15,0
Ośrodek Studiów Amerykańskich	8,2	6,0	2,2		15,0			6,0		8,0
Stowiskowe Laboratorium Jonów Ciężkich					7,0			9,0		12,0

Objaśnienie: rok 2001 – badania nad pracownikami naukowymi urodzonymi w latach 1995-1970;  
rok 1999 – badania nad profesorami zwyczajnymi.

● Dystans w uzyskiwaniu kolejnych stopni (mierzony średnią liczbą lat) zwiększył się wśród młodszych pracowników naukowych – w porównaniu z obecnymi profesorami – szczególnie wyraźnie w naukach społecznych, biologii, fizyce, ekonomii, informatyce, a więc w dziedzinach, które dają relatywnie większe możliwości uzyskania dodatkowej pracy (por. tabele 5a, b).

● Wydaje się, że kobiety należące do kategorii tzw. młodszych pracowników naukowych płacą szczególnie wysoką cenę zmian w warunkach funkcjonowania tej grupy społeczno-zawodowej. O ile starsze awansują, o tyle młodsze, ze względu na odmienność sytuacji związanej z inną fazą cyklu życiowego, napotykają szczególnie duże trudności.

● Porównując badane grupy, należy wszelako zdawać sobie sprawę, że pierwszą z nich stanowi zbiór osób, które przeszły przez wszystkie szczeble kariery naukowej, podczas gdy w drugiej tylko część z tych, którzy obecnie nawet mają stopnie doktora czy doktora habilitowanego pozostanie w nauce z zamiarem kontynuowania kariery. Inni odeszły z różnych powodów, podobnie jak odeszła część osób starszych – z generacji obecnych profesorów. Niemniej ci młodszy (choć w dużej mierze niemłodzy) stanowią naturalny rezerwuuar przyszłych kadr naukowych, które obejmą stanowiska kierownicze w nauce i edukacji i dlatego analiza ich karier zawodowych zasługuje na szczególną uwagę.

● Należy też zdawać sobie sprawę, że nieuzyskiwanie stopni naukowych oraz ich późniejsze osiaganie musi automatycznie wywierać wpływ na efektywność działań pracowników uczelni w sferze nauki. Dane, którymi się posłużyłam w niniejszych badaniach nie pozwalają odpowiedzieć na pytania dotyczące jakości pracy naukowej, która, jak się wydaje, ulega obniżeniu z kilku powodów: braku środków na badania naukowe, częstego akceptowania prac na niższym poziomie (ze względu na trudności w prowadzeniu badań, a także problemy egzystencjalne), poczucia braku konkurencyjności uczelni w stosunku do innych możliwości pracy stwarzanych przez rynek. Dlatego też prowadzenie dalszych pogłębionych analiz nad tą grupą jest konieczne. Zdaję sobie też sprawę, że wiele proponowanych tu wyjaśnień ma charakter hipotetyczny. Poza tym analizowane dane pochodzą z jednego uniwersytetu. Ponieważ zazwyczaj zajmuje w rankingach bardzo wysokie miejsce, można sądzić, iż różni się w pewnym stopniu od innych uczelni, że mogą tu obowiązywać nieco odmienne mechanizmy naboru i promowania, a także, iż miasto, które jest jego siedzibą, jest chłonnym i atrakcyjnym rynkiem pracy, na którym oferty szkół wyższych są konfrontowane z ofertami innych instytucji.

## Literatura

**Białycki I.** 1997

*Nierówności w dostępie do kształcenia w Polsce powojennej*, w: R. Siemieńska (red.): *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, Fundacja Wspierania Prawa Europejskiego, Warszawa.

**Brooks A.** 1997

*Academic Women*, Society for Research into Higher Education, Open University Press, Bristol.

**Chojnicki Z., Czyż T.** 1994

*Polish Science in a Regional Approach*, w: A. Kukliński (ed.): *Science, Technology, Economy*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Dickman H.** 1993

*The Imperiled Academy*, Transaction Publishers, New Brunswick – London.

**Edukacja...** 1991

*Edukacja 1990-1991*, GUS, Warszawa.

**Eggins H.** 1997

*Women as Leaders and Managers in Higher Education*, Society for Research into Higher Education, Open University Press, Bristol.

**Hryniewicz J., Jałowiecki B.** 1994

*Rynek pracy intelektualnej w Polsce*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Jałowiecki B., Hryniewicz J., Mync A.** 1994

*The Brain Drain from Science and Universities in Poland, 1992-1993*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Janion M.** 1995

*Za waszą i naszą wolność*, „Gazeta Wyborcza”, 3-4 lutego.

**Jasińska A., Siemieńska R.** 1983

*The Socialist Personality. A Case Study of Poland*, „International Journal of Sociology”, nr 13.

„**Mały Rocznik Statystyczny**” 1939, GUS, Warszawa.

**Miluska J.** 1995

*Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

**Nisbet R.** 1980

*The Future of University*, w: S. M. Lipset (ed.): *The Third Century. America as a Post-Industrial Society*, The University of Chicago Press, Chicago – London.

**Raport...** 2000

*Raport o stanie nauki i techniki w Polsce 1999*, GUS, Warszawa.

„**Rocznik Statystyczny**” 1986, 1998, 1999, 2000, GUS, Warszawa.

„Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej”, GUS, Warszawa.

**Scott P.** 1995

*The Meanings of Mass Higher Education*, The Society for Research into Higher Education, Open University Press, Bristol.

**Siemieńska R.** 1986

*Women and Social Movements in Poland*, „Women and Politics”, nr 6/4.

**Siemieńska R.** 1989

*Poland*, w: G. P. Kelly (ed.): *International Handbook of Women's Education*, Greenwood Press, New York – London.

**Siemieńska R.** 1990

*Płeć, zawód, polityka. Udział kobiet w życiu publicznym w Polsce*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Siemieńska R.** 1992

*Academic Careers in Poland: Does Gender Make a Difference?*, „Higher Education in Europe”, nr 23/2.

**Siemieńska R.** 1998

*Dimensions of Gender Inequality*, referat na konferencję UNESCO nt. Women in Science, Quality and Equality – Conditions for Sustainable Human Development, Bled, Słowenia, 5-7 listopada 1998.

**Siemieńska R.** 2000a

*Academe as a Space for Women and a Place for the Study and Promotion of Gender Equity in Poland*, w: L. Grunberg (ed.): *Good Practice in Promoting Gender Equality in Higher Education in Eastern and Central Europe and the Former Soviet Countries*, UNESCO, Bucharest.

**Siemieńska R.** 2000b

*Women in Academe in Poland: Winners Among Losers*, „Higher Education in Europe”, nr 25/2.

**Siemieńska R.** (red.) 1997

*Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*, Fundacja Friedricha Eberta, Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Słomczyński K., Wesolowski W.** (red.) 1973

*Struktura i ruchliwość społeczna*, Ossolineum, Warszawa.

**Staruchowicz W.** 2001

*Lista plac internautów*, „Rzeczpospolita”, 11 kwietnia.

**Szkolnictwo wyższe...** 1997

*Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 1996-1997*, GUS, Warszawa.

**Szkoły wyższe...** 2000

*Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 roku*, GUS, Warszawa.

**Wnuk-Lipińska E.** 1996

*Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

# Małgorzata Dąbrowa-Szefler

## System kształcenia doktorantów w Polsce – próba oceny na podstawie badań ankietowych\*

W artykule omówiono model kształcenia doktorantów w krajach OECD (na podstawie opracowań ekspertów OECD oraz danych statystycznych). Na tym tle przedstawiono system i strukturę studiów doktoranckich w Polsce z elementami oceny ich skuteczności. W konfrontacji z danymi statystycznymi i literaturą zaprezentowano opinie doktorantów na temat studiów doktoranckich (na podstawie wstępnych wyników badań ankietowych doktorantów II roku studiów).

### Modele kształcenia kadr naukowych w krajach OECD

Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w europejskich krajach OECD i w Stanach Zjednoczonych problem metod kształcenia kadr naukowych nabrał szczególnego znaczenia w kontekście wysuwanych przez naukowców tez o możliwości pojawienia się na początku XXI wieku deficytu kadry naukowej. Pogląd taki wyraziło m.in. (w 1990 r.) Zgromadzenie Generalne International Council of Science Union. Kwestia ta stała się przedmiotem konferencji „Trends in Science and Technology Careers” (por. *Careers...* 1995) zorganizowanej w 1993 r. w Stanach Zjednoczonych. Reprezentant Holandii, Pin Fenger, przedstawił raport dotyczący deficytu kadr badawczych w naukach ścisłych i przyrodniczych w jego kraju. Deficyt ten kształtował się na poziomie 2% naukowców zatrudnionych w uniwersytetach i 8% zatrudnionych w wyższych szkołach zawodowych. Prognoza na lata 2000-2010 przewidywała, że niedobór kadr w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych zwiększy się do 11% pracujących w uniwersytetach i 16% w wyższych szkołach zawodowych. Wybitny naukowiec Gunnar Westholm dodał, iż w Stanach Zjednoczonych i w krajach europejskich następuje globalny spadek zainteresowania badaniami i karierą naukową, a nie tylko zmniejszenie liczby uczonych w stosunku do popytu. Dodać należy do tego zjawisko starzenia się ka-

---

\* Jest to skrócona wersja referatu wygłoszonego na konferencji „Uwarunkowania kariery naukowej w Polsce”, zorganizowanej przez Centrum Badań Polityki Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego i Komitet Naukoznawstwa PAN (22 lutego 2001 r.).



dry, z którym boryka się wiele krajów europejskich (zwłaszcza Francja, Holandia i Szwecja), na co wskazuje raport OECD *Managing Science Systems* z 1997 r.

W odpowiedzi na zarysowany problem nierównowagi globalnej i strukturalnej w stanie kadr naukowych rządu krajów Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych oraz Unia Europejska jako instytucja podjęty już w latach osiemdziesiątych, kontynuowane w latach dziewięćdziesiątych, działania zmierzające do identyfikacji przyczyn i zapobiegania temu zjawisku.

Za główne kierunki tych działań można uznać:

- a) systematyczne prowadzenie analiz stanu kadr naukowych i prognoz ich rozwoju;
- b) zwiększenie mobilności kadr badawczych, w tym interdyscyplinarności i mobilności międzysektorowej (por. Dąbrowa-Szeffler i in. 1998);
- c) skrócenie okresu dochodzenia do stopnia doktora poprzez upowszechnienie studiów doktoranckich;
- d) zwiększenie zainteresowania młodych ludzi nauką i karierą naukową (zarówno poprzez cały proces edukacji, jak i popularyzację nauki w środkach masowej komunikacji) w celu kształtowania motywacji do podjęcia kariery naukowej i wejścia na drogę prowadzącą do uzyskania stopnia doktora.

Abstrahując od różnic, jakie w szczeblach formalnej kariery naukowej tworzą przepisy prawne poszczególnych krajów, przyjmuje się powszechnie, że zakończeniem pierwszego, ale najważniejszego, etapu tej kariery jest uzyskanie stopnia doktora nauk. Dalszy przebieg kariery naukowej podlega – w różnych krajach i kulturach – zróżnicowanym kryteriom. Nie zawsze jej wyznacznikiem jest uzyskanie następnego, wyższego stopnia czy tytułu naukowego. Wpływ na realizację dalszych etapów kariery naukowej wywiera również charakter realizowanej przez doktora nauk działalności zawodowej: działalność akademicka czy też badawcza w innej instytucji naukowej, w sferze gospodarki czy nawet w administracji, gdzie rządzą odmiennie zasady awansu (także naukowego). Opisał to już dawno Janusz Goćkowski i podsumował sformułowaniem: „Kariera ludzi nauki nie zawsze jest karierą naukową” (1984, s. 105).

Proces dochodzenia do stopnia doktora nauk bywał w przeszłości utożsamiany z terminowaniem, a więc z prowadzeniem prac badawczych pod kierunkiem mistrza – autorytetu naukowego. Obecnie należy mówić raczej o systemie kształcenia kadry naukowej w poszczególnych krajach. Pojęcie to obejmuje wszystkie formy instytucjonalne oraz formy wsparcia materialnego, które mają zapewnić sprawne dochodzenie do stopnia doktora nauk.

Współcześnie w krajach Unii Europejskiej występują dwa rodzaje (modele) tak zdefiniowanego systemu: model niemiecko-brytyjski i model amerykański. Pierwszy z nich, dominujący w XIX w., polega na wdrażaniu przyszłego doktora do pracy naukowej w katedrze uniwersyteckiej (czy też w instytucie badawczym). Podstawę tego modelu stanowi udział początkującego naukowca w pracach badawczych pod kierunkiem i nadzorem uczonego o ugruntowanych osiągnięciach naukowych, w celu opracowania metody badawczej właściwej dla danej dyscypliny. Młody adept nauki jest więc asystentem profesora, a badanie i pogłębianie wiedzy łączy w większym lub mniejszym stopniu z pracą ze studentami w celu opanowania rzemiosła dydaktycznego.

Tak zwany model amerykański – upowszechniany w Europie – to instytucjonalne studia doktoranckie, stanowiące często pod względem formy przedłużenie studiów magisterskich. Coraz częściej jednak i od strony merytorycznej oznaczają one przedłużenie studiów magisterskich w tym sensie, że ich celem staje się głównie pogłębienie wiedzy z danej dyscypli-

ny, napisanie pracy na zadany temat i zdanie egzaminów. Tak przynajmniej określa cechy tego modelu raport OECD z 1995 r. *Research Training. Present and Future*. Jak piszą autorzy tego raportu, w Europie „kształcenie polegające na poznawaniu metod i procedur badawczych zostało zarezerwowane dla niewielu” (*Research Training...* 1995, s. 11). Studia doktoranckie stają się po prostu „studiami trzeciego cyklu” (np. we Francji), których celem jest przyspieszenie terminu uzyskania doktoratu oraz zwiększenie stopnia dostępności do kształcenia na stopień doktora (w porównaniu z tradycyjnymi stażami asystenckimi, których liczba jest często ograniczona)<sup>1</sup>. Następuje zatem umasowienie studiów doktoranckich, chociaż nie w takiej skali jak studiów magisterskich. W tych warunkach doktoranci zaczynają odczuwać brak kontaktu z nauczycielem (np. w Niemczech wielu profesorów ankietowanych przez ekspertów OECD nie wiedziało nawet, ilu doktorantów ma pod opieką).

Praca doktorska, zamiast stanowić wynik przeprowadzonych badań i rozwiązanie problemu naukowego, staje się coraz częściej przyczynkiem i „wprawką” pisarską z danej dyscypliny, co ułatwia wprawdzie sprawne zakończenie przewodu doktorskiego, ale obniża poziom doktoratu i źle wróży przyszłości danej dyscypliny, jej rozwojowi.

W samych Stanach Zjednoczonych kształcenie doktorów stanowi połączenie zinstytucjonalizowanych studiów doktoranckich (prowadzonych na uniwersytetach, ale nie na wydziałach, lecz w tzw. *graduate schools*, co umożliwia zapoznanie się z różnymi programami) z prowadzeniem badań już na konkretnych wydziałach. Zdaniem ekspertów OECD system ten różni się od stosowanego w Europie „modelu amerykańskiego” i jest bardzo skuteczny, co zależy jednak również od rodzaju dyscypliny i dziedziny nauki.

Z ostatnich danych National Science Foundation (*Science...* 2000, s. 3-8 i B-A) dotyczących okresu realizacji doktoratu przez doktorów zatrudnionych w sferze nauki i techniki (mianowanych lub zatrudnionych na umowy okresowe) wynika natomiast, że w latach 1993-1997 także w Stanach Zjednoczonych skuteczność studiów doktoranckich uległa pewnemu osłabieniu. Spośród doktorów, którzy otrzymali stopień w 1993 r. 18% uzyskało go w okresie 1-3 lat, spośród tych natomiast, którzy otrzymali stopień doktora w 1997 r. osób, którym zrobienie doktoratu zajęło 1-3 lat było tylko 16%. Zmniejszył się także odsetek uzyskujących doktorat w okresie 4-6 lat (wśród doktorów z 1993 r. wynosił 26,6, wśród tych z 1997 r. – 22,9%). Udział doktorów zatrudnionych w sferze nauki i techniki, którzy uzyskali stopień w okresie krótszym niż 6 lat obniżył się więc z 45,0% w 1993 r. do 38,9 w 1997 r.

Zdaniem ekspertów OECD uczelnie europejskie powinny zwiększyć kontrolę wewnętrzną nad procesem kształcenia na studiach doktoranckich. Kształcenie to powinno opierać się na następujących elementach:

- a) zapewnieniu możliwości stałego kontaktu doktoranta z promotorem;
- b) organizowaniu regularnych seminariów i nieformalnych kontaktów naukowych;
- c) włączaniu do pracy z doktorantami „postdoktorów” (pracowników na stażu habilitacyjnym);
- d) udostępnieniu doktorantom aparatury badawczej i informacyjnej;
- e) organizowaniu kontaktów międzynarodowych.

Mimo wydłużenia okresu dochodzenia do doktoratu i zmniejszenia w ten sposób skuteczności studiów doktoranckich liczba przyznawanych stopni doktora rośnie. Na przykład w Stanach Zjednoczonych liczba wypromowanych doktorów pochodzenia amerykańskiego (uro-

<sup>1</sup> Statystyka OECD i Unii Europejskiej podaje na ogół łącznie dane dotyczące tzw. trzeciego poziomu kształcenia, obejmującego zarówno doktorantów, jak i magistrantów.

dzonych jako obywatele USA) zwiększa się w tempie 2% rocznie, a cudzoziemców w tempie 8%. We Francji w latach 1989-1997 liczba przyznanych doktoratów wzrosła o 83% (*Science...* 2000, tabl. 4-9 i 4-21), a w latach 1992-1997 o 29% (por. *Rapport...* 2000, s. 887).

Z obserwacji kształcenia w krajach zachodnioeuropejskich można wyciągnąć wniosek, że podstawowy problem polega obecnie na rozstrzygnięciu dylematu, czy zwiększyć nabór na studia doktoranckie i kontynuować proces ich umasowienia, czy też – stosując selekcję – dążyć do utrzymania standardów jakościowych. Stosowaniu selekcji nie sprzyjają jednak gorsze warunki materialne nauczycieli akademickich od tych, które oferuje przemysł, a także centralna administracja. Z tych właśnie powodów – na co zwraca uwagę raport *Research Training. Present and Future* (1995) – młodzi ludzie porzucają studia doktoranckie. Inni autorzy zajmujący się tą problematyką uważają, że drogą prowadzącą do utrzymania jakości jest sponsorowanie studiów doktoranckich przez firmy (nawet jeżeli to dotyczy wytypowanych przez nie pracowników). Jako przykład tego rodzaju rozwiązania może posłużyć jeden z programów studiów doktoranckich we Francji (por. *Research Manpower...* 1989) sponsorowany wspólnie przez Ministerstwo Badań i Edukacji oraz przez firmy (stypendium ministerstwa jest równe połowie dotychczasowego wynagrodzenia pracownika, pozostałą część dopłaca firma). Podobne rozwiązania istnieją w Finlandii (studia doktoranckie organizowane i finansowane przez Nokię) i w Kanadzie (gdzie Bell Northern Research już od 1989 r. tworzy własny program 3-letnich stypendiów), a także w Wielkiej Brytanii (Teaching Company Scheme). W Niemczech (RFN) już w 1950 r. powstał, sponsorowany przez Volkswagena i 1500 małych firm oraz Ministerstwo Badań i Technologii, fundusz wspierający prowadzenie specjalistycznych badań przez młodych naukowców w uniwersytetach. Fundusz ten nadal aktywnie działa na rzecz ułatwiania kariery naukowej młodych naukowców (por. *Research Manpower...* 1989, s. 63). Sądzę jednak, że nie stanowi to dobrego rozwiązania w dziedzinie kształcenia kadr dla nauki akademickiej.

Na podstawie analizy raportów OECD dotyczących kształcenia doktorów można stwierdzić, że w krajach europejskich OECD od lat osiemdziesiątych zachodzi proces stopniowej marginalizacji stażu asystenckiego i przekształcania go w studia trzeciego stopnia, które polegają na pogłębianiu istniejącego stanu wiedzy z danej dyscypliny przy ograniczonym udziale w badaniach i kontakcie z profesorami. Ten stan rzeczy wynika zarówno z tendencji do zwiększania liczby promowanych doktorów, jak i ze zmniejszania nakładów państwa na badania w szkołach wyższych i wynagrodzenia nauczycieli akademickich.

Literatura nie pomaga jednak w udzieleniu odpowiedzi na pytanie o przyczyny umasowienia studiów doktoranckich. Może tu wchodzić w grę potrzeba dostosowania się do wyzwań współczesnego rozwoju cywilizacyjnego zarówno w sferze nauki, jak i technologii, ale przyczyny owego umasowienia mogą być bardziej prozaiczne i przeciwstawne wyżej wymienionym (np. zamiar odsunięcia w czasie problemu zatrudnienia absolwentów studiów magisterskich).

Próbą odpowiedzi na to pytanie mogłaby być analiza zatrudnienia i losów wypromowanych doktorów, jest ona jednak niepełna. W Stanach Zjednoczonych w 1971 r. na uczelniach pozostawało, kontynuując karierę akademicką, 69% absolwentów studiów doktoranckich, w 1991 r. – 53%, przy czym nastąpiło znaczne zróżnicowanie tego wskaźnika według specjalności (w uniwersytetach pozostało 74% doktorów nauk technicznych, a tylko 16% doktorów sztuki i nauk humanistycznych). We Włoszech na uczelni pozostaje 57% wypromowanych doktorów, 17% przechodzi do innych instytucji edukacyj-

nych, a tylko 4% znajduje zatrudnienie w przemyśle (por. *Research Training...*, s. 29-30). We Francji w pierwszym roku po obronie doktoratu bez zatrudnienia pozostawało w 1994 r. 3,5%, w 1998 r. – 6,7%. W szkolnictwie wyższym zostało zatrudnionych 17,1% nowych doktorów w 1994 r. i 14,6% w 1998 r., a do publicznego sektora badawczego w 1994 r. przeszło odpowiednio 9,3%, a w 1998 r. 5,7%. Odsetek pozostających w sferze nauki zmniejszył się zatem z 26,4 do 20,3, wzrósł natomiast udział przechodzących do sektora przedsiębiorstw (z 11,9% do 17%) i do administracji publicznej (z 3,8% do 4,4%)<sup>2</sup> (por. *Rapport...*, tabl. 1-45, s. 97). W stosunku do Francji sprawdza się więc teza o wzroście zapotrzebowania gospodarki na doktorów. Wydaje się zatem, że mamy tu do czynienia z rodzajem sprzężenia zwrotnego: charakter kształcenia doktorantów zmienia się pod wpływem potrzeb przedsiębiorstw. Brak danych z innych krajów nie pozwala na wystarczające uzasadnienie tej hipotezy. Jest też prawdopodobne, że sytuacja jest zróżnicowana oraz że np. zależy od poziomu finansowania badań przez przemysł. Niezależnie jednak od wpływu zapotrzebowania rynku pracy na doktorów na model ich kształcenia oraz ze względu na fakt, że głównym celem kształcenia doktorantów jest zaspokajanie potrzeb nauki, jej rozwoju (w różnych sektorach), nie można odejść od podstawowej zasady, że kształcenie powinno polegać na doskonaleniu umiejętności badawczych, poznawaniu metod badawczych właściwych dla danej dyscypliny poprzez współpracę z uczonymi. Ograniczanie edukacji doktoranckiej do napisania rozprawy opartej na istniejącym stanie wiedzy nie może gwarantować rozwoju danej dziedziny w przyszłości. Jak się okazuje w świetle analizowanych raportów, te oczywiste prawdy nie zawsze są uwzględniane przez organizatorów życia naukowego i twórców systemów edukacyjnych.

Przedstawione powyżej w zarysie elementy dyskusji, która toczy się od dawna wśród teoretyków polityki naukowej, stały się przyczyną podjęcia przez zespół realizujący projekt badawczy „Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy” (Hanna Gulczyńska, Ewa Świerzbowska-Kowalik, kierownik projektu Małgorzata Dąbrowa-Szeffler) próby analizy systemu kształcenia doktorantów w Polsce. Przyjęto założenie, że oprócz czynników motywujących do podjęcia kariery naukowej podstawowym wyznacznikiem kształtującym tę karierę w przyszłości jest system kształcenia doktorantów.

### System i struktura studiów doktoranckich w Polsce

System studiów doktoranckich w Polsce opiera się na następujących głównych aktach normatywnych:

- a) ustawie z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385);
- b) ustawie z 12 września 1990 r. o tytule i stopniach naukowych (Dz.U. 1990, nr 65, poz. 386);
- c) rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 10 czerwca 1991 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów naukowych (z późniejszymi zmianami) (Dz.U. 1991, nr 58, poz. 249).

Przepisy w nich zawarte przewidują, że studia doktoranckie mogą być tworzone (w formie stacjonarnej i zaocznej) w jednostkach organizacyjnych uczelni oraz w innych placówkach naukowych, mających uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habili-

<sup>2</sup> Należy dodać, że 28% francuskich doktorów (w 1994 r.) i 24% (w 1998 r.) – to cudzoziemcy, którzy po uzyskaniu doktoratu wracają do kraju macierzystego.

towanego. Studia doktoranckie tworzone są i likwidowane przez rektorów uczelni lub dyrektorów instytutów badawczych. Ministerstwo Edukacji Narodowej należy tylko poinformować o utworzeniu takich studiów, z podaniem dyscypliny i specjalności oraz liczby uczestników. Te rozwiązania, wynikające z zasady autonomii placówek naukowych, powodują jednak określone trudności przy próbach uzyskania informacji dotyczących systemu studiów doktoranckich w Polsce: uczelnie niekiedy nie zgłaszają i nie aktualizują danych w MEN. Resort nie ma też możliwości weryfikacji zgłoszonych informacji.

Pełna samodzielność uczelni i instytutów badawczych w zakresie tworzenia studiów doktoranckich dotyczy także programów kształcenia (przyjmowanych przez rady wydziałów lub rady naukowe, a zatwierdzanych przez rektora uczelni czy dyrektora instytutu), wyraża się też w fakcie, że organ, tworząc studia doktoranckie, ustala we własnym zakresie liczbę miejsc na tych studiach oraz zasady rekrutacji. W praktyce liczbę miejsc na danym kierunku studiów doktoranckich określają rady wydziałów (lub nawet rady naukowe jednostek wchodzących w ich skład).

Wyrazem pewnej sprzeczności w zasadach funkcjonowania studiów doktoranckich, które tutaj mogą być tylko zasygnalizowane (ze względu na ograniczoną objętość tekstu) są różnice między pełną autonomią jednostek uczelnianych w otwieraniu i prowadzeniu studiów doktoranckich a ograniczoną autonomią w sferze ich finansowania. Rozporządzenie Ministra Edukacji z 10 czerwca 1991 r. zawiera sformułowanie, iż „Środki finansowe na prowadzenie studiów doktoranckich zapewnia organ tworzący studia doktoranckie” (art. 2 §2). Uczestnicy dziennych studiów doktoranckich mogą otrzymać na czas trwania studiów stypendium w wysokości określonej przez organ tworzący studia doktoranckie, nie przekraczającej przeciętnej stawki wynagrodzenia zasadniczego przewidzianego dla asystenta (art. 10 §2).

Źródłem finansowania studiów doktoranckich jest dotacja przyznawana przez MEN na działalność uczelni, na kształcenie kadr oraz na badania niezbędne dla prowadzenia działalności dydaktycznej (art. 24 p. 1 ustawy o szkolnictwie wyższym).

Dotacja ta w ostatnich dziesięciu latach wzrastała (w wartościach realnych) wolniej, niż rosła liczba studentów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997), co spowodowało konieczność zwiększenia zakresu odpłatnych studiów na poziomie licencjackim i magisterskim w szkołach państwowych oraz opłat za różnego rodzaju usługi edukacyjne (zgodnie z art. 23 ustawy o szkolnictwie wyższym). Dlatego też w 1999 r. dotacja z budżetu stanowiła tylko 60,6% przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych (w 1993 r. 69,6%), a opłaty za zajęcia dydaktyczne osiągnęły 31,1% tych przychodów (w 1993 r. 3,9%) (*Szkoły wyższe... 2000*, tabl. 6.2, s. 324).

W dotacji z budżetu państwa (dział 81 budżetu) przyznawanej przez MEN finansowanie studiów doktoranckich nie jest wyodrębnione, chociaż liczba doktorantów wpływa na wielkość dotacji przyznawanej uczelni. Wynika to z przyjętego w 1993 r. algorytmu podziału tej dotacji między uczelnie podlegające MEN (por. Pakuła 1996). W odniesieniu do części dotacji zależnej od liczby studentów przeliczeniowych, w algorytmie przyjęto współczynnik przeliczeniowy 5 dla doktorantów dziennych i 2,5 dla doktorantów zaocznych oraz właściwe dla kierunku studiów współczynniki kosztocłonności. Nowe zasady podziału dotacji budżetowej dla szkół wyższych, obowiązujące od 1993 r., spowodowały zróżnicowanie środków finansowych przypadających na jednego doktoranta w poszczególnych uczelniach i na poszczególnych kierunkach (a zatem na różnych wydziałach tej samej uczelni). Na tym tle powstają sprzeczności między wydziałami, ponieważ niektóre stoją przed dylematem, czy zwiększyć liczbę doktorantów, czy wynagrodzenia już zatrudnionych nauczycieli akademickich

kich. Pomińnięcie asystentów w drugim członie algorytmu, który decyduje o wysokości dotacji w zależności od liczby „wysoko kwalifikowanej kadry naukowej”, stało się bezpośrednią przyczyną masowego przesuwania asystentów na staże doktoranckie i upowszechnienia modelu studiów doktoranckich jako dominującej formy kształcenia doktorantów. W latach 1990-1999 liczba uczestników studiów doktoranckich zwiększyła się z 2695 do 22239, czyli więcej niż ośmiokrotnie, w tym na studiach dziennych z 1926 do 16 261 (8,5 raza) (por. *Szkoły wyższe...* 2000, s. XXIII, tabl. 9), w tym w szkołach wyższych 8,6-krotnie. W tym samym czasie liczba asystentów i starszych asystentów w uczelniach zwiększyła się natomiast o 5,3% (z 17 220 do 18 133) („Rocznik Statystyczny 1999”, s. 266, tabl. 23)<sup>3</sup>. Sposób finansowania szkół wyższych, a zwłaszcza pominięcie w algorytmie najmłodszej kadry (na stanowiskach starszych asystentów i asystentów) stał się ważną barierą dla zatrudniania przez szkoły wyższe młodych ludzi bez doktoratu oraz zadecydował o upowszechnieniu w Polsce – jako dominującego – systemu kształcenia doktorantów w trybie studiów doktoranckich (por. Ziejka 2000, s. 47).

Wśród uczestników studiów doktoranckich dominują ci, którzy przygotowują się do doktoratu w uczelniach. W 1992 r. na studiach doktoranckich w szkołach wyższych (państwowych) kształciło się bowiem 88,6% ogólnej liczby uczestników tych studiów, w 1999 r. 96,6% (w tym w wyższych szkołach niepaństwowych 8,4%). Udział uczestników studiów doktoranckich organizowanych przez instytuty Polskiej Akademii Nauk kształtował się w 1992 r. na poziomie 9,5% ogółu uczestników studiów doktoranckich w Polsce, w 1999 r. na poziomie 2,1% (por. *Szkoły wyższe...* 1994, s. 48 i 2000, s. 56). Obniżenie się udziału placówek PAN w kształceniu doktorantów w trybie studiów doktoranckich wynikało z dynamicznego wzrostu liczby doktorantów w szkołach wyższych (tylko w latach 1996-1999 o 66,6%), przy równoczesnym zmniejszeniu się bezwzględnej liczby doktorantów w placówkach PAN (spadek w analogicznym okresie o 13,7%). Należy dodać, że w tym samym czasie nastąpił wzrost o ponad 100% liczby uczestników studiów doktoranckich prowadzonych przez jednostki badawczo-rozwojowe, przy czym ich uczestnicy stanowią znikomy procent ogólnej liczby doktorantów w Polsce (w 1992 r. 1,8%, w 1999 r. 1,3%).

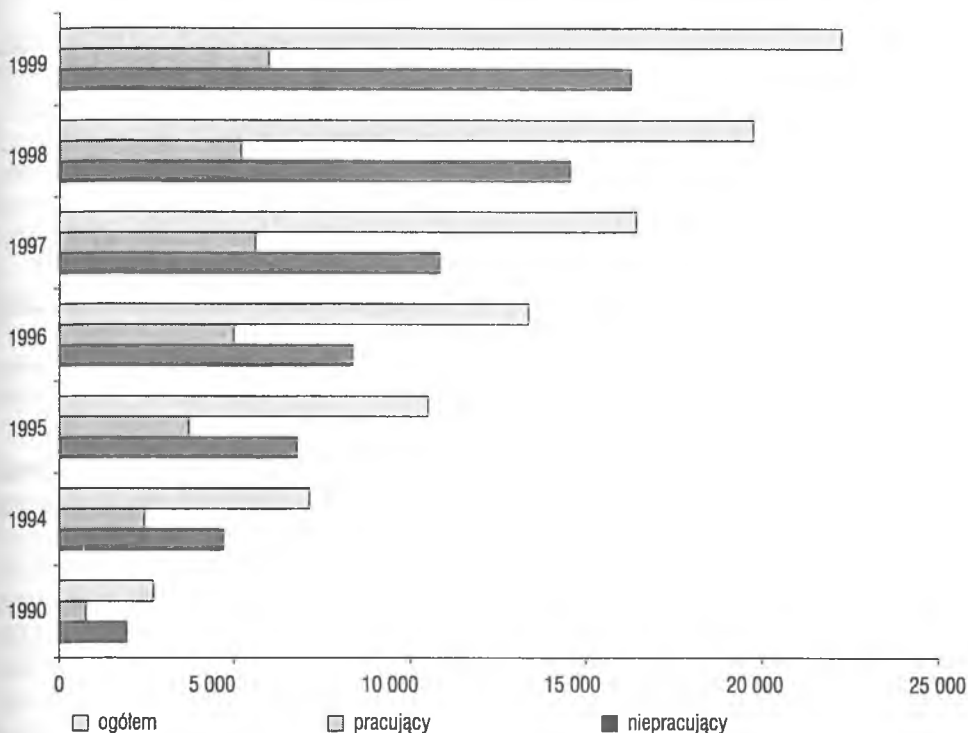
Charakterystyczną cechą kształcenia młodych kadr naukowych w systemie studiów doktoranckich jest zdecydowana przewaga wśród ich uczestników osób niepracujących (rysunek 1). W latach 1990-1999 liczba doktorantów niepracujących wzrosła 8,4-krotnie, a pracujących 7,8-krotnie, dzięki czemu udział doktorantów niepracujących zwiększył się z 71,6% do 73,1%. W latach dziewięćdziesiątych obserwuje się też wzrost udziału kobiet wśród uczestników studiów doktoranckich (z 35,2% w 1992 r. do 52,3% w 1999 r.). W latach 1996-1999 zwiększył się udział kobiet na studiach doktoranckich w ośmiu dziedzinach nauki. Można zatem stwierdzić, że w Polsce dominuje model kształcenia młodej kadry naukowej w trybie studiów doktoranckich, i to realizowanych głównie w szkołach wyższych, przeważnie państwowych, z niewielkim udziałem uczelni niepaństwowych, placówek badawczych PAN i jednostek badawczo-rozwojowych.

Na podstawie statystyki nie jest możliwe określenie stopnia skuteczności tego modelu kształcenia doktorantów w aspekcie realizacji celu, jakim jest wykształcenie młodego adepta nauki. Przyjmując umownie, że cel ten realizuje się poprzez uzyskanie stopnia doktora nauk,

<sup>3</sup> Te ostatnie dane nie są w pełni wiarygodne, ponieważ obejmują kadrę zatrudnioną na pełnym etacie w każdym miejscu pracy.

## Rysunek 1

Uczestnicy studiów doktoranckich w podziale na pracujących i niepracujących



za miarę skuteczności (formalnej) studiów doktoranckich można przyjąć dwa podstawowe wskaźniki:

- okres, jaki minął od rozpoczęcia studiów doktoranckich do uzyskania stopnia doktora;
- stosunek liczby otwartych przewodów doktoranckich w trakcie studiów doktoranckich do ogólnej liczby uczestników tych studiów w poszczególnych latach.

Są to wskaźniki ilościowe, których wykorzystanie do dalszej analizy zakłada spełnienie standardów jakościowych w procesie przewodu doktorskiego.

Wskaźnik uczestników studiów doktoranckich mających otwarte przewody doktorskie zmniejszył się w latach 1990-1995 z 32,2% do 18,6%, a od 1995 r. zaczął wzrastać, aby w 1998 r. osiągnąć 25,6% (w 1999 r. 24,0%). Równocześnie jednak ze wzrostem po 1995 r. wskaźnika otwartych przewodów doktorskich rośnie udział tych doktorantów, którzy po ostatnim roku studiów nie obronili pracy doktorskiej (z 4,1% w 1996 r. do 9,6% w 1999 r.). W tej sytuacji trudno powiedzieć, że skuteczność studiów doktoranckich rośnie, tym bardziej że od 1996 r. maleje wskaźnik udziału obronionych doktoratów w ciągu 2 lat od otwarcia przewodu doktorskiego w ogólnej liczbie nadanych stopni doktorskich, rośnie natomiast wskaźnik doktoratów bronionych po upływie 3-4 lat i po upływie 5-6 lat od otwarcia przewodu. Proces ten ilustruje tabela 1.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na inny fakt statystyczny, a mianowicie że w okresie po 1990 r. liczba nadanych stopni doktora nauk początkowo zmalała, a następnie utrzymywała

**Tabela 1**

Uzyskane stopnie doktora według czasu, jaki upłynął od otwarcia przewodu  
(w % ogólnej liczby nadanych stopni)

Lata	Ogółem	Do 2 lat	3-4 lata	5-6 lat	7-8 lat	9-10 lat	11 lat i powyżej	Dynamika wzrostu <sup>a</sup>
1994	2300	64,1	25,2	6,4	2,2	0,9	1,1	–
1995	2300	61,8	26,8	7,2	1,8	0,8	1,4	0,0
1996	2400	64,0	23,6	7,6	2,6	0,6	1,6	4,3
1997	2600	62,7	26,4	6,9	2,0	0,6	1,3	8,3
1998	3499	60,6	28,3	7,3	2,0	0,8	1,0	34,6
1999	4000	54,6	31,6	7,8	2,3	0,9	0,9	14,3

<sup>a</sup> W stosunku do poprzedniego roku.

Źródło: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95*, s. 69; *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1995/96*, s. 68; *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/97*, s. XVI i s. 70; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997*, s. 79; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1998*, s. 77; *Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1999*, s. 78.

się na stałym poziomie (2300 doktoratów rocznie) aby, poczynając od 1996 r., wzrastać w przyspieszonym tempie (do 1998 r., gdyż w 1999 r. tempo wzrostu liczby uzyskanych stopni doktora zmalało).

Innym faktem, który może w pewnym stopniu wskazywać na poprawę skuteczności studiów doktoranckich jest znaczny wzrost udziału w ogólnej liczbie wypromowanych w danym roku doktorów osób w przedziale wieku do 30 lat: w 1992 r. było ich 11,5%, w 1999 r. 21,1%.

Należy jednak wyjaśnić, że statystyka nie pozwala na wyodrębnienie z ogólnej liczby wypromowanych doktorów tych, którzy dochodzą do doktoratu tradycyjną drogą asystentury. Nie możemy zatem porównać skuteczności obu modeli kształcenia doktorów, ale jedynie oceniać generalnie cały system tego kształcenia. Przy takim założeniu, biorąc pod uwagę wszystkie przytoczone wskaźniki, możemy jednak wnioskować, że skuteczność systemu kształcenia doktorantów w skali globalnej w Polsce zmniejsza się. Za takim wnioskiem przemawia wzrost wskaźnika osób, które po ostatnim roku studiów nie obroniły pracy doktorskiej, a spadek udziału tych, którzy mają otwarte przewody w czasie studiów doktoranckich (wskaźnik ten waha się w czasie). Z drugiej strony, ci doktoranci, którzy bronią rozpraw i otrzymują doktoraty, uzyskują je obecnie w młodszym wieku. Zestawienie tych danych nasuwa przypuszczenie, że zmieniają się cele związane z podejmowaniem studiów doktoranckich i że niekoniernie czynnikiem motywującym do ich podjęcia jest zamiar realizowania kariery naukowej. Weryfikację tej hipotezy zamierzam przeprowadzić na podstawie badań ankietowych studentów ostatnich lat studiów i doktorantów.

### **Skuteczność studiów doktoranckich w ocenie doktorantów (na podstawie badania ankietowego)**

Celem badań ankietowych była m.in. próba oceny skuteczności studiów doktoranckich w aspekcie kontynuowania kariery naukowej przez uczestników tych studiów.

Badania (przygotowane przez Hannę Gulczyńską i Ewę Świerzbowską-Kowalik) zostały przeprowadzone metodą ankiety audytoryjnej w 60 grupach doktorantów II roku reprezentujących 39 dyscyplin, 60 grupach studentów IV roku, w dwunastu ośrodkach akademickich, w pięciu typach szkół wyższych (łącznie zbadano 492 doktorantów i 838 studentów).



## Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Jednym z celów badania była identyfikacja czynników motywujących do podejmowania i kontynuowania kariery naukowej przez młodych ludzi. Studia doktoranckie są tylko jednym z tych czynników.

Za główny powód podjęcia studiów doktoranckich (można było wymienić tylko jeden z proponowanych) większość ankietowanych (tzn. 52,7%) uznała chęć zdobycia kolejnego poziomu wykształcenia, a jedynie 20,5% stwierdziło, że traktuje te studia jako proces przygotowania do pracy naukowej. Oznacza to, że tylko około jednej piątej doktorantów podejmuje studia doktoranckie z zamiarem kontynuowania kariery naukowej.

Równocześnie jednak ok. 40% odpowiadających na ankietę deklaruje, że chcieliby pracować jako asystenci, lecz nie było etatów lub nie mieli szansy, a 11,3% już pracuje jako asystenci.

## Ocena studiów doktoranckich

Za elementy oceny studiów doktoranckich przez ankietowanych można przyjąć odpowiedzi na pytania charakteryzujące w sposób pośredni skuteczność tych studiów w realizacji celu, za który przyjmujemy ich ukończenie i obronę pracy doktorskiej, a także odpowiedzi na pytania zawierające element oceny bezpośredniej.

Pierwsza grupa pytań to te, których celem było uzyskanie charakterystyki przebiegu i organizacji studiów, pracy promotora, poziomu infrastruktury, a przez to pośrednia ocena studiów. Były to m.in. pytania o to, czy doktorant ma już promotora, czy ma ustalony i zatwierdzony temat rozprawy, czy ma otwarty przewód, czy ma możliwość kontaktów z promotorem i uzyskania od niego pomocy, czy widzi szansę napisania pracy w terminie, a także pytania określające możliwość uczestniczenia w życiu naukowym (wydziału, uczelni, poza uczelnią), możliwość publikowania, dostęp do aparatury, komputerów i Internetu oraz literatury (polskiej i zagranicznej).

Drugą grupę pytań stanowiły te, na które odpowiedź miała formę bezpośredniej oceny studiów doktoranckich: czy studia te pozwalają na rozwój naukowy, na własne poszukiwania naukowe, czy przygotowują do zawodu pracownika naukowego, czy spełniły oczekiwania ankietowanego (jeżeli nie – dlaczego).

Na podstawie badań ankietowych uzyskano zbliżone, chociaż nie identyczne ze statystycznymi, wskaźniki oceny skuteczności studiów doktoranckich. Wynika z nich, że chociaż 89,2% ankietowanych miało na II roku ustalonego promotora pracy doktorskiej, to tylko 36,2% miało zatwierdzony temat pracy doktorskiej (a dodatkowe 58,7% wstępnie), a 30,8% doktorantów miało otwarty przewód doktorski (co jest wskaźnikiem wyższym od statystycznego). Zbliżony natomiast do statystycznego wskaźnika otwartych przewodów doktoranckich (24% w 1999 r.) jest wskaźnik odpowiedzi „zdecydowanie tak” na pytanie, czy doktorant widzi szansę napisania pracy doktorskiej w terminie. „Zdecydowanie tak” odpowiedziało 22,7% respondentów, a dalsze 58,7% stwierdziło, że „raczej tak”. Łącznie odpowiedzi pozytywnej udzieliło więc 81,4% respondentów, co stanowi, jak sądzę, pośrednią ocenę skuteczności studiów doktoranckich. Doktoranci widzą więc szansę napisania pracy doktorskiej, czyli pozytywnego zakończenia tego etapu kształcenia. (Podkreślam: etapu kształcenia, bo tak ponad połowa postrzega sens studiów doktoranckich). Ci doktoranci, którzy nie widzieli szansy napisania pracy doktorskiej w terminie, czyli 13,7% respondentów (w tym: „raczej nie” 10,4% i „zdecydowanie nie” 3,3%), przyczyn trudności napisania pracy w terminie upatrywali w niemal jedna-

kowym stopniu zarówno w czynnikach tkwiących w organizacji i funkcjonowaniu studiów doktoranckich, jak i w powodach osobistych, z przewagą jednak tych pierwszych.

Najczęściej wymieniane przyczyny trudności w napisaniu pracy doktorskiej to: „powody osobiste, rodzinne” (20,9%), „brak czasu” (20,9%), ale także powody „związane z charakterem, specyfiką tematu pracy” (20,9%). Na przyczyny leżące po stronie studiów, a nie studenta, wskazało 52,4% badanych. Wymienili oni następujące przyczyny:

- a) „związane z charakterem, specyfiką tematu” wskazywało 20,9%;
- b) nadmiar obowiązków na uczelni, w tym dydaktycznych (9%);
- c) zła współpraca z promotorem (7,5%);
- d) niewłaściwa organizacja studiów doktoranckich (7,5%);
- e) inne „związane z uczelnią” (6%).

W świetle tych wypowiedzi pośrednia ocena studiów doktoranckich, ich skuteczności z punktu widzenia indywidualnych celów doktorantów, nie wydaje się wysoka, ale nie jest też wyraźnie negatywna. Pełniejszy obraz studiów doktoranckich wylania się z oceny przez ankietowanych sytuacji ogółu doktorantów na wydziale. Na pytanie, czy doktoranci na wydziale mają możliwość uczestniczyć „często” i „bardzo często” w realizacji projektów badawczych razem z innymi pracownikami ponad połowa (54,8%) respondentów odpowiedziała, że tak, w tym 43,3%, że „często” i 11,5%, że „bardzo często”. Odpowiedzi te wskazują, że studia doktoranckie zakładają i realizują proces uczenia młodych adeptów nauki procedur i metod badawczych. Duża część odpowiadających w ankiecie (57,6%) uważa też, że uczestnicy studiów doktoranckich na ich wydziale mogą uczestniczyć „często” (43,8%), a nawet „bardzo często” (13,8%) w publikowaniu komunikatów, raportów z badań i artykułów, natomiast opinię, że mogą to czynić „rzadko” i „bardzo rzadko” wyraziło łącznie 30,5%, a „nigdy” 6%. Według opinii dużej części doktorantów istnieje też na ich wydziale możliwość aktywnego uczestniczenia w konferencjach i seminariach naukowych (przygotowywanie referatów lub komunikatów) – 47,8% odpowiadających widzi taką możliwość „często”, 11,3% – „bardzo często” (łącznie ok. 60%). „Rzadko” i „bardzo rzadko” dostrzega tę możliwość się 30%, „nigdy” – 6%. Wydaje się jednak, że ta znaczna aktywność doktorantów ma raczej charakter „stacjonarny”, nie wiąże się z ich mobilnością. Doktoranci mają możliwość wyjazdu na konferencje i seminaria naukowe „bardzo często” (2,7%) i „często” (11,8%) a na staże krajowe i zagraniczne „często” i „bardzo często” – 17,3%.

Pozytywnej oceny możliwości rozwoju naukowego w trakcie studiów doktoranckich nie potwierdzają jednak własne doświadczenia respondentów. Sami oni bowiem (66,6% odpowiadających) nie uczestniczyli – poza samym przygotowaniem doktoratu – w żadnym projekcie badawczym. W sumie jednak w realizacji projektów badawczych brało udział 33,2% respondentów (w tym 15% w kilku). Spośród osób uczestniczących w pracach badawczych 92,6% stwierdziło, iż branie udziału w tych pracach wpływa pozytywnie na rozwój naukowy (w tym na poszerzenie wiedzy – 58%), 27,7% wyraziło opinię, iż jest to sposób na wzbogacenie warsztatu i poznanie metod badawczych. Jako korzyść wymieniono też „nawiązywanie pożytecznych kontaktów” (14,3% wskazań).

Ponad połowa ankietowanych doktorantów (58,7%) legitymowała się też osiągnięciami badawczymi w postaci publikacji. W większości przypadków były to artykuły w krajowych czasopiśmie naukowych. Z punktu widzenia oceny studiów doktoranckich, w tym roli promotora, istotna byłaby odpowiedź na pytanie, kto był inicjatorem przygotowania publikacji (lub patentów). Jednak niemal 50% ankietowanych nie odpowiedziało na to pytanie, 33,3%

respondentów wymieniło promotora, 10% – innego pracownika wydziału, a 21,7% wskazało na własną inicjatywę. W konferencjach naukowych i seminariach uczestniczyło 44,1% respondentów, 39,2% z przygotowanym referatem. W tym przypadku w sposób zdecydowany (65%) wskazano na rolę promotora jako inicjatora udziału doktoranta w tych formach życia naukowego, na drugim miejscu (46,7% wskazań) wymieniono własną inicjatywę, a na trzecim – innych pracowników naukowych wydziału lub uczelni (19,3%)<sup>4</sup>.

W trakcie bezpośredniego oceniania programu i przebiegu studiów ankietowani stawiali oceny na skali od „0” (ocena najniższa) do „4” (ocena najwyższa) w odniesieniu do dziesięciu cech charakteryzujących studia doktoranckie. Wyrażając opinię na temat, czy studia doktoranckie pozwalają na rozwój naukowy, oceny najniższej udzieliło 22,8% respondentów, a wysokiej („3” i „4”) – 39,2%. Oznacza to, że 62% doktorantów uważa, iż studia doktoranckie pozwalają im na rozwój naukowy. Średnią ocenę („2”) pod tym względem uzyskały studia doktoranckie w opinii 25,3% respondentów, a negatywną („1” i „0”) – w opinii 12,7%. Na bardziej szczegółowe pytanie, czy studia doktoranckie umożliwiają własne poszukiwania naukowe, oceny najwyższej („4”) udzieliło 25,2% respondentów, a wysokiej („3”) – 37,9%, a zatem bardzo dobrą i dobrą ocenę wystawiło studiom doktoranckim 63,1% ich uczestników. Podobnie wysoka była ocena studiów doktoranckich w odpowiedzi na pytanie, czy umożliwiają one własne poszukiwania naukowe (ocena najwyższa „4” – 25,2%, „3” – 37,9%, „2” – 24,5%, „1” – 9,1%, a najniższa „0” – 3,1%). W odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie są jedynie „przedłużeniem studiów wyższych” oceny „4” udzieliło 10,2%, a oceny „3” – 14,2%, co oznacza iż tylko 24,4% respondentów uważa, że studia doktoranckie w dużym stopniu stanowią przedłużenie studiów wyższych. Należy przypomnieć, że przy identyfikacji motywów podejmowania tych studiów ponad połowa ankietowanych odpowiedziała, że traktuje je jako zdobywanie kolejnego poziomu wykształcenia. Konfrontacja odpowiedzi na dwa pytania dotyczące postrzegania studiów doktoranckich: pierwszego – opartego na poglądach wcześniejszych, i drugiego – opartego na ocenie rzeczywistości w trakcie studiów, w połączeniu z pozostałymi elementami oceny studiów doktoranckich, pozwala na postawienie tezy, że postrzeganie przez doktorantów znaczenia odbywanych studiów ulega zmianie w ich trakcie. Największa grupa ankietowanych udzieliła najwyższych ocen w odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie pozwalają na sprawdzenie własnych predyspozycji do pracy naukowej (ocena „4” – 30,3%, ocena „3” – 41,4%, łącznie 71,7%, ocena „0” – 3%). Na pytanie, czy studia doktoranckie przygotowują do zawodu pracownika naukowego najwyższą ocenę („4”) wystawiło im 14% respondentów, wysoką („3”) – 37,9% (łącznie 51,9%), a średnią („3”) – 30,2%, oceny niskie („1” + „0”) – 17,7%. Ankietowani uznali ponadto (61,3% odpowiedzi), że studia doktoranckie w wysokim stopniu stanowią okazję do nawiązania interesujących kontaktów w środowisku naukowym, w mniejszym stopniu zaś (31,2% odpowiedzi z wysokimi ocenami), że pomagają w karierze w innym, wybranym zawodzie.

Na pytanie, czy w trakcie studiów doktoranckich istnieje możliwość przedyskutowania wyników pracy 58% ankietowanych (66,5% udzielonych odpowiedzi) odpowiedziało: „zawsze, gdy jest mi to potrzebne”, odpowiedzi „rzadko” udzieliło 20,3%, „nigdy lub prawie nigdy” – 8,5%. Na możliwość przedyskutowania merytorycznych problemów związanych z pracą „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” wskazało 57,3% ankietowanych

<sup>4</sup> Można było wskazać trzy czynniki.

(64,3% udzielonych odpowiedzi), „rzadko” – 20,1%, „nigdy lub prawie nigdy” – 10,6%. Okazuje się zatem, że około jednej trzeciej respondentów ma trudności w uzyskaniu pomocy w rozwiązywaniu problemów wynikających z pracy badawczej. Na możliwość zapoznania się z wynikami pracy innych uczestników seminarium doktorskiego „rzadko” lub „nigdy” wskazało 37,2% ankietowanych, podczas gdy „zawsze, kiedy jest mi to potrzebne” – 46,5%.

Konfrontując przedstawione powyżej rozkłady odpowiedzi z wcześniejszymi, w których przeważała wysoka ocena studiów doktoranckich, można założyć, że zadania przyjęte przez doktoranta realizowane są głównie przez jego indywidualne kontakty z promotorem, a w mniejszym stopniu – poprzez seminaria i inne formy pracy grupowej. Seminaria doktoranckie odbywało systematycznie 42,1% ankietowanych doktorantów, natomiast od czasu do czasu („niezbyt systematycznie”) uczestniczyło w nich dalsze 24% badanych, a nie uczestniczyło w ogóle 32,1%.

Pragnę podkreślić wątek seminariów i innych form pracy grupowej, gdyż jest bardzo istotną formą kształcenia kadry naukowej, a formy kształcenia tworzą określone nawyki pracy naukowej. Nie ma jednak rozwoju nauki bez wymiany myśli, idei, doświadczeń. Być może seminaria są zastępowane przez inne kanały wymiany poglądów, np. przez Internet. Nie wydaje się jednak, żeby takie alternatywne formy rozwinęły się już w wystarczający sposób na poziomie studiów doktoranckich w Polsce.

Jeżeli chodzi o dostęp do Internetu 49,3% ankietowanych oceniło go jako dobry (ocena najwyższa „4” – 28,9%, ocena „3” – 20,4%), ale 30% – jako słaby (ocena „0” – 13,2%, ocena „1” – 16,1%). Nieco lepiej oceniony został dostęp do sprzętu komputerowego (41,9% ocen wysokich „4” i „3”, ale tylko 9,6% ocen „0”). Łącznie jednak słabe oceny dostępu do Internetu i sprzętu komputerowego zostały wystawione przez jedną trzecią doktorantów (33%). Najniżej oceniono możliwość dostępu do aparatury badawczej i laboratoriów. Ocenę najwyższą („4”) przyznało mu bowiem 7,7% ankietowanych, ocenę „3” – 29,6% (łącznie wysokie oceny wystąpiły tylko u 37,3% badanych), oceną średnią („2”) – 29,2%, ocenę „1” – 21%, ocenę „0” – 2,8%. Dostęp do polskiej literatury naukowej został oceniony wysoko (68,4% ankietowanych wystawiło mu oceny „4” i „3”). Również wysoko oceniono dostęp do literatury zagranicznej (oceny „4” i „3” – 48,8% badanych, a „0” i „1” – 20,8%). Najgorzej oceniono dostęp do środków finansowych niezbędnych do realizacji pracy badawczej.

Elementem ogólnej oceny studiów doktoranckich przez ich uczestników była w ankiecie także ocena pracy promotora. Na pytanie, czy w trakcie studiów doktorant, dzięki kontaktom z promotorem, ma możliwość uzyskania pomocy w doborze literatury naukowej 77% odpowiedziało „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” („rzadko” – 9,3%, „nigdy lub prawie nigdy” – 2,8%). Jeszcze więcej, bo 83,5% ankietowanych, odpowiedziało „zawsze, gdy jest mi to potrzebne” na pytanie, czy kontakty z promotorem pozwalają „przedyskutować merytoryczne problemy związane z kolejnymi etapami pracy doktorskiej” („rzadko” – 8,7%, „nigdy lub prawie nigdy” – 1,8%). Podobnie wysoko oceniono pomoc promotora w wyjaśnianiu problemów metodycznych związanych z przygotowaniem pracy doktorskiej („zawsze, gdy jest mi to potrzebne” – 79,7%) oraz w nawiązywaniu kontaktów z innymi placówkami lub pracownikami naukowymi.

Z jeszcze wyższą oceną spotkała się praca promotora u tej grupy badanych, którzy podjęli studia doktoranckie z ukierunkowaniem na pracę naukową i deklarują chęć podję-

cia takiej pracy po studiach. Grupa ta stanowiła 16% badanej populacji. Według opinii 92% tych respondentów, mogą oni zawsze, gdy jest im to potrzebne, przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne związane z pracą doktorską (90% – problemy metodologiczne), 87% stwierdza, że może uzyskać od promotora pomoc w doborze literatury, a 66%, że dzięki promotorowi ma możliwość uzyskania pomocy w nawiązaniu pożytecznych kontaktów w środowisku naukowym.

Spośród ankietowanych doktorantów wyłoniono także grupę (142 osoby – 29%) składającą się z tych, którzy podejmowali studia doktoranckie z innych powodów niż chęć przygotowania się do pracy naukowej, lecz w trakcie studiów zainteresowali się karierą naukową i deklarują chęć jej podjęcia. W tej grupie ocena promotora też jest wyższa od przeciętnej. Aż 84% badanych uważa, że mogą przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne związane z pracą doktorską (problemy metodologiczne – 79%), 88% stwierdza, że może otrzymać od niego pomoc w doborze literatury, możliwość uzyskania kontaktów w środowisku naukowym dzięki promotorowi deklaruje 57% tej populacji. Natomiast w wyodrębnionej grupie słuchaczy „przypadkowych” – którzy rozpoczęli studia doktoranckie z innych powodów niż chęć podjęcia pracy naukowej i w dalszym ciągu nie okazują zainteresowania tym rodzajem kariery (a stanowili oni 50% badanej populacji) – ocena pracy promotora była niższa od oceny wyżej wymienionych grup oraz niższa od średniej, ale też względnie wysoka: 83% tej grupy słuchaczy zadeklarowało bowiem, że mogą oni dzięki promotorowi uzyskać zawsze, gdy jest im to potrzebne, pomoc w doborze literatury, taki sam odsetek stwierdził, że mogą przedyskutować z promotorem problemy merytoryczne pracy doktorskiej (77% – problemy metodologiczne), a 54% wyraziło opinię, że zawsze, gdy jest im to potrzebne, mogą uzyskać pomoc w nawiązywaniu pożytecznych kontaktów w środowisku naukowym.

Szczegółowa analiza opinii ankietowanych doktorantów (w podziale na grupy według stopnia ich zainteresowania karierą naukową), której fragment przytoczyłam, potwierdza – z jednej strony – wysoką ocenę pracy promotora przez doktorantów, a z drugiej strony – wskazuje na koncentrację uwagi promotorów na tej grupie, która pragnie podjąć bądź kontynuować karierę naukową.

\*

W świetle przytoczonych wyżej wyników badania ankietowego można stwierdzić, iż ocena studiów doktoranckich przez ich uczestników jest wysoka, przy czym podstawowym kryterium oceny wydaje się przydatność tych studiów dla dalszej pracy naukowej, ale także dla dalszej pracy zawodowej w ogóle.

Najwyżej oceniono kontakty i współpracę z promotorem, a gorzej – poziom infrastruktury i finansowania, chociaż dostęp do komputera i Internetu, a zwłaszcza do literatury, oceniany jest dobrze. W świetle ankiety pewnym mankamentem studiów doktoranckich wydaje się przewaga form pracy indywidualnej nad zespołową (kontakty z promotorem zastępują częściowo udział w dyskusjach i seminariach).

Wnioski te mają charakter ogólny, nie uwzględniają różnic między kierunkami studiów.

## Literatura

**Careers...** 1995

*Careers in Science and Technology. An International Perspective*, National Research Council.

**Dąbrowa-Szefler M.** 1997

*Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

**Dąbrowa-Szefler M., Gulczyńska H., Jabłecka J., Świerzbowska-Kowalik E.** 1998

*Mobilność pracowników naukowych w Polsce*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Goćkowski J.** 1984

*Autorytety świata uczonych*, PIW, Warszawa.

**Gulczyńska H., Świerzbowska-Kowalik E.** 2001

*Czynniki motywujące do podejmowania kariery naukowej*, referat na konferencję (materiał powielony), Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Hazeu C. A.** 1991

*Research Policy and the Shaping of Research Schools in the Netherlands*, „Higher Education Management”, nr 3.

**Managing Science...** 1997

*Managing Science Systems*, OECD, Paris.

**Nauka, technika...** 1999

*Nauka, technika, przemysł – przegląd 1998*, OECD, Paris, tłum. Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

**Pakuła W.** 1996

*Zasady tworzenia i podziału dotacji na działalność dydaktyczną dla uczelni resortu edukacji narodowej*, w: *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym. Polska – Holandia*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Rapport ...** 2000

*Rapport de l'Observatoire des Sciences et des Techniques. Indicateurs 2000*, Economica, Paris.

**Research Training...** 1995

*Research Training. Present and Future*, OECD, Paris 1995.

**Research Manpower...** 1989

*Research Manpower. Managing Supply and Demand*, OECD, Paris 1989.

**„Rocznik...”** 1999

„Rocznik Statystyczny” 1999, GUS, Warszawa.

**Science...** 2000

*Science and Engineering Indicators 2000*, t. I, National Science Foundation, National Science Board, Virginia.

**Szkoły wyższe...** 1994; 1996; 1997

*Szkoły wyższe w roku szkolnym 1992/93, [1994/95; 1996/97]* GUS, Warszawa.

**Szkoły wyższe i ich finanse...** 1998; 1999; 2000

*Szkoły wyższe i ich finanse w roku 1997, [1998; 1999]* GUS, Warszawa.

# PROBLEMY POMOCY FINANSOWEJ DLA STUDENTÓW

## Pomoc materialna dla studentów w Europie. Debaty ostatnich lat i najnowsze tendencje\*

W opracowaniu tym przedstawiono szeroki przegląd zagadnień związanych z pomocą materialną dla studentów<sup>1</sup>, które były przedmiotem debat w ciągu ostatnich dziesięciu lat. W analizie skoncentrowano się głównie na latach dziewięćdziesiątych, chodziło bowiem o poruszenie kwestii najbardziej aktualnych, choć w niektórych krajach debaty mogą też dotyczyć innych spraw. Omówiono przede wszystkim zagadnienia związane z rolą czesnego w finansowaniu szkolnictwa wyższego, a także z rolą stypendiów i (lub) pożyczek w systemach pomocy materialnej dla studentów, koncentrując się głównie na kwestii wkładu własnego osób podejmujących studia. W centrum debat politycznych znajduje się także problem równowagi między pomocą dla studentów a pomocą dla rodzin. W tym kontekście często dyskutuje się o zasadzie samodzielności studentów. Istotnym elementem badań, które przeprowadza się w poszczególnych krajach, by ocenić skutki polityki w zakresie pomocy materialnej dla studentów, jest także efektywność tej polityki jako środka służącego zmniejszeniu nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego.

---

\* Tekst ten jest rozdziałem opracowania EURYDICE, zatytułowanego *Pomoc materialna dla studentów szkół wyższych w Europie. Trendy i debaty* (tom I) z serii *Kluczowe problemy edukacji*, które zostało wydane w wersji polskiej przez Krajowe Biuro EURYDICE (The Information Network on Education in Europe), Warszawa 2000 (w tłumaczeniu Ewy Kolankowskiej). Jak stwierdzono we wstępie: „Niniejsze opracowanie, dotyczące pomocy materialnej dla studentów szkół wyższych, stanowi pierwszą pozycję nowej serii wydawniczej zatytułowanej *Kluczowe problemy edukacji*, która będzie publikowana obok innych analiz porównawczych prowadzonych przez sieć EURYDICE. Opracowania ukazujące się w tej serii będą w szczególności pogłębiały i poszerzały zagadnienia ujęte w raporcie pt. *Podstawowe dane o edukacji w Unii Europejskiej (Key Data on Education in the European Union)*” (przyp. red.)

<sup>1</sup> W części tego opracowania pt. *Definicje narzędzi statystycznych* podano, że “zgodnie z definicją przyjętą w kwestionariuszu UOE pomoc materialna obejmuje z jednej strony stypendia i inne formy pomocy, a z drugiej – pożyczki dla studentów” (przyp. red.)

## Czesne

Pobieranie czesnego nie stanowi wspólnej cechy wszystkich europejskich systemów szkolnictwa wyższego. W krajach skandynawskich, w większości landów niemieckich, a także w Grecji, Luksemburgu i Austrii studia są bezpłatne. W pozostałych krajach czesne stanowiło zawsze jedno ze źródeł finansowania szkolnictwa wyższego. Nie było to jednak nigdy główne źródło funduszy, ponieważ w większości państw wpływy z czesnego od kilkudziesięciu lat pokrywają jedynie bardzo niewielki procent faktycznych kosztów.

Ogólnie rzecz biorąc, obecnie sytuacja jest dokładnie taka sama jak w okresie ustanawiania podstawowych struktur finansowania szkolnictwa wyższego i (lub) współczesnych systemów pomocy materialnej dla studentów. W tym okresie, w związku z potrzebą zwiększenia liczby młodych ludzi kształcących się w uczelniach, czesne uznawane było za barierę demokratyzacji. Część krajów zdecydowała się oferować bezpłatne kształcenie wszystkim, którzy mieli niezbędne do studiowania zdolności umysłowe. Wprowadzie w innych krajach opłaty zostały utrzymane, ich celem było jednak pokrywanie nie tyle faktycznych kosztów kształcenia, ile dodatkowych wydatków związanych z przyznawaniem kwalifikacji, wpisem, ubezpieczeniem itp.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat w krajach Unii Europejskiej i EFTA/EOG coraz częściej były prowadzone debaty w sprawie czesnego. Towarzyszyły one reformom systemu pomocy materialnej dla studentów i (lub) finansowania szkolnictwa wyższego. Jednak na tym etapie tylko nieliczne kraje zmieniły swoje podejście do czesnego.

### Argumenty przedstawiane w debatach

Propozycje reform obecnie obowiązujących rozwiązań w zakresie pomocy materialnej dla studentów wywołują poważne kontrowersje. Na ogół przytacza się takie same argumenty jak te, które doprowadziły na początku do zniesienia czesnego bądź utrzymania jego wysokości na bardzo niskim poziomie. Argumenty te opierają się założeniu, że należy zapewnić bezpłatny dostęp do szkolnictwa wyższego i zlikwidować wszelkie bariery finansowe równego dostępu. Obecnie zwolennicy czesnego twierdzą, że dopóki czesne służy odpowiednim celom, dopóty może ono być skuteczniejsze w zwalczaniu nierówności niż wówczas, gdyby zostało zniesione bądź utrzymane na niskim poziomie.

W dyskusjach nad kwestią czesnego pojawiły się cztery główne rodzaje argumentów.

#### ● Argumenty natury finansowej

Zwolennicy czesnego twierdzą, że ma ono zasadnicze znaczenie dla finansowania szkolnictwa wyższego w czasach umasowienia edukacji i ograniczenia wydatków publicznych. Innymi słowy, partycypowanie studentów i ich rodzin w kosztach kształcenia uważa się za jedyny sposób pozwalający zapewnić kształcenie na odpowiednią skalę, nie uzależnione wyłącznie od funduszy publicznych. W obronie czesnego przytacza się również m.in. argument, że studia nie są jedynie inwestycją zbiorową, ale także indywidualną, oraz że z tej inwestycji korzysta w większym stopniu jednostka niż społeczeństwo. Zwolennicy czesnego uważają, że skoro kształcenie na tym szczeblu nie jest obowiązkowe, podjęcie studiów jest wynikiem indywidualnej decyzji, której koszty powinna ponieść jednostka.

Z tymi poglądami nie zgadzają się zwolennicy bezpłatności studiów. Podkreślają oni, że szkolnictwo wyższe należy traktować jako priorytet w wydatkach publicznych kraju ze



względu na zapewnianie społeczeństwu wykwalifikowanych kadr. Ta rola szkolnictwa wyższego przynosi liczne korzyści całemu społeczeństwu, uzasadnia to zatem wspólne pokrywanie całości kosztów związanych ze studiami. Uczelnie powinny otrzymywać większe fundusze z budżetu państwa, a wprowadzenie czesnego jest niezgodne z faktem, że inwestycja w studia jest przede wszystkim inwestycją społeczną.

### ● Argumenty natury politycznej

Zwolennicy czesnego wyrażają opinię, że – zgodnie z zasadami prywatyzacji i odpowiedzialności indywidualnej – w momencie wprowadzenia wysokiego czesnego studenci lub ich rodziny zajmują pozycję konsumentów w sytuacji rynkowej. Innymi słowy, w tym kontekście politycznym i finansowym uczelnie, które są uzależnione od czesnego, rywalizują ze sobą i starają się oferować studentom wysokiej jakości usługi. Skoro tego rodzaju inwestycja przynosi większe korzyści jednostce, bezpłatność studiów oznacza, że wszyscy podatnicy partycypują w finansowaniu usługi, która przynosi bezpośrednio korzyści tylko niektórym, a to uważa się za niewłaściwe.

Zwolennicy bezpłatności studiów podkreślają, że efekty uzyskiwane dzięki pobieraniu czesnego (np. wyższy poziom kształcenia, jeśli uczelnie rywalizują ze sobą) można osiągnąć innymi środkami (np. poprzez system bonów). Twierdzą oni również, iż siła, jaką zyskują studenci występując w roli konsumentów oraz wynikająca z tego rywalizacja między uczelniami może być niewskazana, ponieważ zakłada to współpracę i wymianę poglądów. Ponadto, skoro z inwestycji w studia korzysta całe społeczeństwo, jak najbardziej uzasadnione jest partycypowanie w kosztach tej inwestycji wszystkich podatników, stosownie do posiadanych środków.

### ● Argumenty natury społecznej

Zwolennicy czesnego twierdzą, że systemy, w których studia są bezpłatne można uznać za niesprawiedliwe, ponieważ działają one niezgodnie z logiką polityki wtórnego podziału. Ten argument opiera się na fakcie, że najbardziej upośledzone grupy społeczne wnoszą znaczny wkład w koszty kształcenia, a korzyści z tej inwestycji są zarezerwowane przede wszystkim dla studentów z uprzywilejowanych grup społecznych. Z kolei zwolennicy bezpłatności studiów utrzymują, że czesne działa jak bariera lub filtr utrudniający dostęp młodzieży z grup upośledzonych, ale nie z innych grup. Na to ich oponenci odpowiadają, że czesne wprowadza się zwykle wraz z osłonami państwa (np. zwolnieniem z opłat, obniżeniem opłat lub wprowadzeniem stypendiów), by nie blokować tymi opłatami dostępu dla młodzieży mającej bardzo niewielkie środki.

### ● Argumenty natury edukacyjnej

Zwolennicy czesnego podkreślają dwójakiego rodzaju korzyści. Po pierwsze, czesne gwarantuje, że młodzi ludzie poważnie potraktują decyzję o podjęciu studiów, ponieważ taka opłata jest nowym elementem, z którym studenci muszą się uporać w sposób nie mający precedensu na wcześniejszych etapach kształcenia. Po drugie, czesne maksymalizuje prawdopodobieństwo dobrych wyników w nauce, ponieważ inwestowanie własnych środków mobilizuje studentów do osiągania co roku lepszych wyników. Wprowadzenie czesnego, zwłaszcza gdy jest ono powiązane z osiągnięciami czy niepowodzeniami w nauce, powinno znacznie ograniczać liczbę lat potrzebnych do uzyskania dyplomu. Jeśli zatem czesne jest istotnym elementem decyzji, studia wybierać będą na ogół ci, którzy rzeczywiście wierzą w swe zdolności umysłowe.

Odpowiadając na te argumenty, przeciwnicy czesnego zwracają uwagę, że osiągnięcia w nauce są przynajmniej częściowo uzależnione od środowiska społeczno-ekonomicznego i warunków życia studenta. Studenci z uboższych środowisk potrzebują prawdopodobnie więcej czasu na uzyskanie dyplomu i są generalnie bardziej podatni na niepowodzenia. Jeśli czesne powiąże się z osiągnięciami lub postępami w nauce, studenci z tych środowisk znajdą się w gorszej sytuacji.

**Tabela 1**  
Podsumowanie debat w sprawie czesnego

Aspekty	Argumenty za czesnym	Argumenty przeciw czesnemu
Względy finansowe	Czesne ma zasadnicze znaczenie dla finansowania szkolnictwa wyższego w czasach umasowienia edukacji i zmniejszenia wydatków publicznych.	
Inwestycja społeczna czy prywatna	Studia są zarówno indywidualną, jak i zbiorową inwestycją, która przynosi większe korzyści jednostce niż społeczeństwu. Jeśli studia są bezpłatne, wszyscy podatnicy ponoszą ich koszty, a tylko część korzysta z nich bezpośrednio.	Wprowadzenie czesnego oznacza pomijanie faktu, że studia są przede wszystkim inwestycją społeczną. Szkolnictwo wyższe jest priorytetem narodowym.
Środek wywierania presji na uczelnie	Studenci lub ich rodziny stają się konsumentami w sytuacji rynkowej. Uczelnie, które są uzależnione od czesnego, rywalizują ze sobą i starają się oferować studentom usługi o wysokiej jakości.	Wyższy poziom kształcenia czy konkurencyjność uczelni można osiągnąć innymi środkami.
Sprawiedliwość systemu	Podatnicy z najuboższych grup społecznych partycypują w inwestycji, która przynosi korzyści głównie jednostce, a studenci z grup upośledzonych stanowią niewielki odsetek.	Czesne stanowi barierę czy filtr utrudniający dostęp jedynie młodym ludziom z ubogich grup społecznych, a nie młodzieży z innych grup.
Mobilizowanie studentów do nauki	Czesne maksymalizuje prawdopodobieństwo osiągnięć, ponieważ indywidualna inwestycja mobilizuje studentów do osiągania co roku coraz lepszych wyników.	Motywację studenta można zapewnić innymi środkami.
Selekcja najzdolniejszych studentów	Jeśli czesne jest istotnym elementem decyzji o podjęciu studiów, będą je wybierać jedynie ci, którzy faktycznie wierzą w swoje zdolności umysłowe.	Jeżeli czesne połączy się z osiągnięciami w nauce, studenci z ubogich środowisk społecznych znajdą się w gorszej sytuacji.

Niezależnie od tego, jak solidne są argumenty przedstawiane na rzecz wprowadzenia lub podniesienia czesnego, pozostają one w sprzeczności z argumentami, które dominowały w momencie ustanawiania większości współczesnych systemów pomocy materialnej dla studentów. Z debat wynika również, że czesnego nie uważano nigdy jedynie za wkład w finansowanie studiów. Należy pamiętać, że w większości krajów europejskich polityka państwa wobec czesnego była opracowywana w powiązaniu z pomocą materialną dla studentów, ukierunkowaną na zwiększenie liczby przyjmowanych na studia. Jeśli wprowadza się lub podwyższa czesne, należy również ponownie przeanalizować pozostałe aspekty systemu pomocy materialnej.

### Następstwa wprowadzenia czesnego

Argumenty przytaczane za czesnym lub, przeciwnie, za bezpłatnością studiów wskazują na to, że w trakcie debat sprawy zasadnicze giną w rozważaniach marginalnych. Podstawowe znaczenie mają te kwestie, które są nieuchronnym następstwem czesnego, tj. wielkość własnego wkładu w finansowanie studiów oraz zależność między czesnym a równym dostępem do studentów. Sprawami o marginalnym znaczeniu są: zakładane korzyści z czesnego (w tym bardziej efektywne kształcenie w wyniku rywalizacji między uczelniami), które można zapewnić innymi środkami, czynniki mobilizujące studentów do nauki i selekcja. Te argumenty mają znaczenie w debatach tylko wtedy, gdy dwie wyżej wymienione zasadnicze sprawy zostały rozwiązane.

### Wielkość wkładu własnego w studia<sup>2</sup>

Kwestia wkładu własnego wynika z troski rządów o dyscyplinę budżetową i ma ona rzeczywiście istotne znaczenie w sytuacji umasowienia studiów i ograniczenia wydatków publicznych.

Sprawę tę można rozważać w aspekcie zależności między nakładami i zyskami, jakie studia przynoszą jednostce lub społeczeństwu<sup>3</sup>. Ogólnie rzecz biorąc, studia przynoszą korzyści całej zbiorowości – aby się o tym przekonać, wystarczy sobie przypomnieć, z jaką determinacją we wszystkich prawie krajach dąży się do zwiększenia lub utrzymania wskaźników skolaryzacji. Dziś

<sup>2</sup> Zwiększenie wkładu własnego ze strony osób podejmujących studia jest również jednym z zasadniczych elementów propozycji dotyczących wprowadzenia specjalnego podatku od absolwentów. Ta koncepcja jest wprawdzie znana ekspertom zajmującym się ekonomiką edukacji, nie pojawia się jednak w debatach politycznych toczonych obecnie w krajach Unii Europejskiej i EFTA/EOG. Jej główne założenia polegają na tym, że z punktu widzenia państwa czesne czy podatek od absolwentów ma tę zaletę, iż zapewnia doraźne wpływy do budżetu. W systemie pożyczek zakłada się, że państwo powinno na początku wykładać co najmniej takie środki, jakie przysznaje się w postaci stypendiów, a kwoty te zostaną spłacone dopiero później przez pożyczkobiorców. Pobieranie podatku wyłącznie od absolwentów oznacza natomiast, że byli studenci płacą za miejsca, które mają zająć studenci nowo przyjęci. Takie rozwiązanie będzie prawdopodobnie mniej chętnie akceptowane niż bezpośrednie wnoszenie opłaty za coś, co otrzymało się osobiście. Ponadto trudno ustalić, jak dalece wprowadzenie podatku pobieranego od absolwentów różniłoby się od podniesienia powszechnie obowiązujących stawek podatkowych, ponieważ absolwenci stanowią również tę grupę podatników, którzy będą najprawdopodobniej mieć wysokie zarobki i płacić wyższe podatki. Pod tym względem wkład, jaki wnoszą, jest bliższy wkładowi zbiorowemu niż indywidualnemu.

<sup>3</sup> Należy zauważyć, że ta sprawa dotyczy nie tylko czesnego, ale także kosztów utrzymania studentów: im silniejsze jest przekonanie, że studia przynoszą korzyści jedynie studentom, tym bardziej oczekuje się, że wezmą oni na siebie pełny koszt swego kształcenia.

nie kwestionuje się tego, że we współczesnym społeczeństwie istotnym zadaniem jest zapewnienie wyższego wykształcenia jak największej liczbie młodych ludzi. Kwestia indywidualnych korzyści niewątpliwie rozwiązywana jest w poszczególnych krajach w sposób zróżnicowany – zależnie od takich czynników jak bezrobocie, które może dotyczyć większą lub mniejszą liczbę niewykwalifikowanych młodych ludzi, czy dochody, które mogą (ale nie muszą) być znacznie większe w przypadku absolwentów. W niektórych krajach konkluduje się często, że wyższe wykształcenie przynosi większe korzyści jednostce niż społeczeństwu. Ponieważ trudno ocenić, w jakiej mierze owo stwierdzenie jest prawdziwe, siła tego argumentu na rzecz czesnego jest bardzo względna. Nie można też z całą pewnością stwierdzić, że indywidualne korzyści są obecnie większe niż w okresie, gdy bezpłatność studiów była zasadą nie podlegającą dyskusji.

Uzasadnianie czesnego istnieniem zależności między korzyściami indywidualnymi i zbiorowymi wydaje się bardzo teoretyczne. Rządy interesuje przede wszystkim to, jak dalece społeczeństwo jako całość jest gotowe inwestować w studia. Niektórzy twierdzą, że akceptowalny dla ogółu poziom inwestycji zbiorowej zależy od liczby studentów. Dopóki stanowią oni mniejszość, dopóty społeczeństwo może ich uważać za niezbędną elitę, z której „korzysta” cały naród. W momencie jednak, gdy liczba studentów znacznie wzrasta (a zwłaszcza gdy stają się większością w społeczeństwie), ci podatnicy, którzy nie mają wyższego wykształcenia, zaczynają kwestionować sprawiedliwość systemu finansowania studiów ze środków publicznych. Ich wątpliwości w tej sprawie będą się tym bardziej nasilać, im większe będą korzyści jednostki pod względem wysokości zarobków i szans zatrudnienia. Od tego momentu coraz trudniej jest odrzucać wariant, który gwarantuje, że beneficjenci studiów płacą za ten przywilej. Jeśli chodzi o poziom inwestycji indywidualnej, będzie on niewątpliwie zależał od indywidualnych korzyści z wyższego wykształcenia, wyrażających się awansem społecznym, a także wysokością zarobków i szansami zatrudnienia.

Politycy powinni również rozważyć, w jakim stopniu czesne może podważać jedną z podstawowych zasad społeczeństwa europejskiego, a mianowicie zasadę równego dostępu do szkolnictwa wyższego. Wpływ, jaki zwiększenie wkładu własnego wywiera na zasadę równego dostępu, jest istotną kwestią, którą należy teraz bardziej szczegółowo rozważyć.

### Zależność między czesnym a równym dostępem do studiów

Na ogół uważa się, że czesne stanowi barierę utrudniającą niektórym młodym ludziom dostęp do studiów.

Czesne to przede wszystkim bariera **finansowa**, jaką napotyka młodzi ludzie z rodzin o stosunkowo niewielkich dochodach. Świadczenia przyznawane w systemach pomocy uwzględniających istnienie tej bariery powinny się przyczyniać do jej „demontażu”. Z tego punktu widzenia bardziej sprawiedliwym rozwiązaniem mogłoby się wydawać ustanowienie systemu, w którym wysokość czesnego byłaby proporcjonalna do dochodów rodziny. Jeśli bowiem w danym systemie z czesnego zwalnia się tylko najuboższych, rodzinom z grup społecznych o przeciętnych dochodach (zbyt wysokich, by korzystać ze zwolnienia) będzie prawdopodobnie trudno znaleźć środki na pokrycie tych opłat. Jeśli tak, problem przenosi się jedynie do innej grupy społecznej.

Należy przypomnieć, że wszelkie mechanizmy przyznawania pomocy na pokrycie czesnego (w krajach, w których pobiera się takie opłaty) opierają się na kryterium dochodów rodziny, a w takich systemach trudno jest czasem prawidłowo zidentyfikować grupę społecz-

na potrzebującą pomocy. Pomoc przyznaje się wówczas często na podstawie kryteriów stosowanych przy przyznawaniu stypendiów, co powoduje takie same problemy. Z kolei deklaracje podatkowe określają sytuację finansową rodziny na rok lub dwa lata przed ubieganiem się o pomoc, a ta sytuacja mogła się już zmienić; poza tym niektórzy ukrywają posiadane środki, uciekając się do oszustw podatkowych, co może prowadzić do tego, że świadczenia otrzymują osoby wcale nie potrzebujące pomocy. Podniesienie czesnego zaostrza jeszcze nieprawidłowości, które i tak już występują w większości systemów stypendialnych opartych na ocenie dochodów. Ciekawe jest więc, dlaczego tych zarzutów, często zgłaszanych pod adresem stypendiów, nie wykorzystują szeroko przeciwnicy czesnego.

Tak czy inaczej, zwolennicy czesnego powinni ostrożnie posługiwać się argumentem, że istnieją mechanizmy wtórnego podziału środków uzyskiwanych z czesnego, umożliwiające przekształcenie wpływów z tych opłat w pomoc dla najgorzej sytuowanych studentów. Wprawdzie kwoty uzyskiwane z opłat można faktycznie przeznaczać na pomoc materialną dla studentów, należy jednak pamiętać o nieprawidłowościach wynikających z korzystania z deklaracji podatkowych.

Czesne może także stanowić **barierę psychologiczną**. Jak wiadomo, przy rekrutacji na studia silnie działa mechanizm „reprodukcji społecznej” czy „samoodtwarzania się” warstw społecznych. Jeśli rodzice sami mają wyższe wykształcenie, większe jest prawdopodobieństwo, że ich dzieci też podejmą studia. W rodzinach z wyższym wykształceniem zdawanie na studia uważa się za normalną kolej rzeczy, a uniemożliwić mogą to jedynie trudności finansowe. W rodzinach, w których rodzice nie mają wyższego wykształcenia, podjęcie studiów jest czymś nowym, a nawet „rewolucją kulturalną”. Jeśli dostęp do studiów jest bezpłatny, studia stają się powszechnym prawem, i taką decyzję podejmuje się łatwiej, niezależnie od pochodzenia społecznego. I odwrotnie – obowiązek wnoszenia wysokich opłat czy konieczność ubiegania się o pomoc mogą się spotkać ze sprzeciwem ze strony rodzin.

W latach sześćdziesiątych zniesienie czesnego lub utrzymanie go na bardzo niskim poziomie uważano powszechnie w Europie za podstawowy element równości szans na podjęcie studiów. Młodym ludziom ze wszystkich środowisk społecznych trzeba było pokazać, że mogą podjąć studia, które nie są już zarezerwowane dla „elity społecznej”. Tego rodzaju przedsięwzięcia przyczyniły się do znacznego wzrostu liczby przyjmowanych na studia w wielu krajach europejskich<sup>4</sup>. Obecnie zaś w państwach odnotowujących znaczny wzrost liczby studentów powszechnie uznano, że dostęp do szkolnictwa wyższego nie jest już ograniczany pochodzeniem społecznym. Dzięki tej zmianie w świadomości społecznej rządy niektórych państw mogły sobie pozwolić na podniesienie czesnego, oczywiście wprowadzając przy tym mechanizmy pobierania tych opłat w wysokości uzależnionej od dochodów. Skoro we wszystkich klasach społecznych istnieje już świadomość, że studia nie są przywilejem mniejszości, czesne nie będzie już prawdopodobnie psychologiczną barierą demokratyzacji szkolnictwa wyższego. Ocena sytuacji w tym zakresie jest oczywiście sprawą delikatną. Dopiero najbliższe kilka lat rozwoju systemów, w których czesne zostało znacznie podniesione, pokaże, czy takie posunięcie ma wpływ na liczbę studentów oraz na równowagę społeczną wśród przyjmowanych na studia.

<sup>4</sup> Te same przesłanki doprowadziły ostatnio do zniesienia czesnego dla większości studentów w Irlandii, a zmiana ta miała na celu usunięcie finansowych i psychologicznych barier dostępu do studiów.

Studentów można również „uniezależnić” od rodzin, oferując im pożyczki na pokrycie czesnego. W takiej sytuacji bariera psychologiczna z pewnością jednak pozostanie, będzie ona bowiem jedynie przesunięta z rodziców na samych studentów. Studenci muszą sami decydować, czy stać ich na taką inwestycję, mając świadomość, że ich rodziny mogą nie akceptować faktu zaciągania przez nich pożyczki. Ponadto rozwiązanie problemu pomocy na pokrycie czesnego poprzez wprowadzenie pożyczek oznacza konieczność ponownego rozważenia warunków przyznawania tego rodzaju pomocy oraz trudności, jakie to może spowodować (kwestia ta zostanie omówiona w następnej części opracowania).

Jeżeli wysokość czesnego oraz kwot przeznaczanych przez państwo na jego częściową lub całkowitą refundację jest powiązana z osiągnięciami w nauce, pojawiają się inne przeszkody. Młodzi ludzie decydujący się na podjęcie studiów muszą również rozważyć, czy są w stanie uzyskiwać dobre wyniki w nauce, a to może zniechęcić tych, którzy – bez żadnego obiektywnego powodu – mają skłonność do zaniżania swej wartości lub obawiają się, że nie są odpowiednio uzdolnieni, bez względu na swe faktyczne zalety. Ponadto, jeśli nawet powiązanie pomocy z wynikami w nauce może mobilizować do osiągania sukcesów, powstaje pytanie, czy sprawiedliwe jest wspomaganie tylko tych studentów, którzy osiągają dobre wyniki, podczas gdy ci, którzy potrzebują więcej czasu na osiągnięcie podobnych wyników, muszą ponosić koszty.

### **Stypendia czy pożyczki – stypendia i pożyczki**

Systemy pomocy pieniężnej dla studentów są zróżnicowane i opierają się na różnych mechanizmach (wszystkie systemy pomocy materialnej obejmują stypendia lub pożyczki bądź łączą obie te formy).

W krajach, w których systemy pomocy obejmowały pierwotnie głównie stypendia dyskutuje się obecnie o pożyczkach, przedstawiając je jako formę, która może udoskonalić system pomocy. W ostatnich latach nasiliła się tendencja do wprowadzania pożyczek. Proponuje się różne rozwiązania, np. pożyczki wyłącznie dla studentów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, którzy nie mogą otrzymać stypendium, lub pożyczki dla wszystkich. Odmienne są także cele: wzrost liczby beneficjentów bez zwiększania wydatków publicznych, promowanie samodzielności finansowej studentów bądź też skłonienie potencjalnych studentów do tego, by poważniej zastanowili się nad tym, czy i na jakim kierunku chcą studiować, a równocześnie – mobilizowanie ich do ukończenia studiów w jak najkrótszym czasie, co pozwoli im zminimalizować swe zobowiązania z tytułu zadłużenia. Spośród wszystkich krajów rozważających wprowadzenie pożyczek (Belgia, Grecja, Hiszpania, Francja, Irlandia, Włochy, Austria, Portugalia i Wielka Brytania) jedynie Wielka Brytania faktycznie zmieniła swój system pomocy. W pozostałych krajach debaty utykają w martwym punkcie bądź – jeśli już zaoferowano pożyczki – nigdy nie zastąpiły one stypendiów ani nie stały się istotnym elementem systemu.

W krajach, w których przyznawano stypendia w połączeniu z pożyczkami lub same pożyczki debaty koncentrowały się na dwóch następujących kwestiach: wielkości dotacji państwowej oraz skutkach pożyczek zarówno dla studentów (spłata), jak i dla państwa (subsydiowanie odsetek i koszty administracyjne). W wyniku tych debat stopniowo zmieniano proporcje pomocy przyznawanej w postaci stypendiów i pożyczek, a także wysokość odsetek subsydiowanych przez państwo. W efekcie we wszystkich krajach, w których pożyczki stanowią istotną część systemu, rozważa się je ponownie, gdy raty osiągają taką wysokość, że studenci nie są w stanie ich spłacać.

Wszystkie argumenty przytaczane w takich debatach zostały w dużej mierze ukształtowane przez system, w którym się pojawiają lub który jest przedmiotem krytyki, i czasem bardzo trudno jest je rozdzielić. Poniżej staramy się podsumować najważniejsze argumenty przemawiające za stypendiami i pożyczkami.

### Argumenty przytaczane w debatach

Argumenty przywoływane w debatach, w których zwolennicy stypendiów spierają się ze zwolennikami pożyczek, zależą na ogół od tych samych kwestii. Koncentrują się one na pozytywnych lub negatywnych skutkach stypendiów lub pożyczek w odniesieniu do innych części systemu bądź – alternatywnie – na kwestii zasad (czasem tych samych), które rozważa się w kontekście czesnego, np. zależności między inwestycją zbiorową a korzyścią indywidualną.

#### ● Argumenty natury finansowej

W opinii zwolenników udzielania studentom pożyczek powinny one, przynajmniej teoretycznie, być tymi wydatkami publicznymi, które państwo „odzyskuje” w długim odcinku czasu poprzez raty spłacane przez studentów. Jeśli nawet państwo subsydiuje odsetki od pożyczek, wydatki są i tak mniejsze niż w przypadku stypendiów. Tak więc, ogólnie rzecz biorąc, kwota dostępna na pomoc dla studentów jest większa. Zdaniem niektórych pożyczki są także najlepszym mechanizmem pomocy, łączą bowiem pewien indywidualny wkład finansowy w studia z możliwością subsydiowania przez państwo. Subsydia państwa mogą mieć różną wysokość, w zależności od warunków w danym kraju czy środków własnych studenta.

Zwolennicy stypendiów twierdzą, że w praktyce koszty administracyjne pożyczek, w tym koszty powstające na skutek niespłacania rat, mogą w dłuższym okresie znacznie zmniejszyć oszczędności, jakie miały zapewnić same pożyczki.

#### ● Argumenty natury politycznej

Zwolennicy stypendiów uważają, że są one oznaką zaangażowania państwa w finansowanie studiów czy zbiorową inwestycją w rozwój umiejętności. W związku z tym kraj oczekuje korzyści.

Oponenti, opowiadający się za pożyczkami, podkreślają, że studia są inwestycją zarówno indywidualną, jak i zbiorową, a więc część jej kosztów powinni pokrywać sami studenci. Ich zdaniem niewłaściwe jest to, że społeczeństwo jako całość ma płacić za usługę, która wprawdzie przynosi pośrednie korzyści wszystkim, ale głównie służy interesom mniejszości.

#### ● Argumenty natury społecznej

Wyrażana jest opinia, że stypendia przyznawane na podstawie wysokości dochodów rodziców studenta są jedynym mechanizmem, który może pomóc podjąć studia młodym ludziom z upośledzonych środowisk społeczno-ekonomicznych. Natomiast w systemach pożyczkowych obawa przed zadłużeniem może skłaniać młodych ludzi z ubogich środowisk do porzucenia zamiaru idei pójścia na studia. Stypendia są formą pozytywnej dyskryminacji tych grup, odpowiednio rekompensującą ich upośledzenia społeczno-ekonomiczne. Zwolennicy stypendiów twierdzą również, iż pożyczki nie mają racji bytu, jeśli głównym celem systemu jest promowanie równego dostępu, ponieważ nie służą niwelowaniu nierówności społecznych.

**Tabela 2**  
Podsumowanie debat w sprawie stypendiów i pożyczek

Aspekty	Argumenty za stypendiami	Argumenty za pożyczkami
Pozytywna dyskryminacja i zwalczanie nierówności	Stypendia rekompensują upośledzenia społeczno-ekonomiczne, a pożyczki nie przyczyniają się do zapewnienia równego dostępu do studiów, ponieważ nie są zaprojektowane tak, by kompensować nierówności. Perspektywa zaciągnięcia długu może zniechęcać studentów o skromnych środkach.	Warunki przyznawania stypendiów powodują problemy. Nie jest pewne, że pomoc dotrze do tych, którzy naprawdę jej potrzebują.
Inwestycja społeczna czy prywatna	Stypendia są polityczną oznaką zaangażowania państwa w finansowanie studiów.	Pożyczki są politycznym wyrazem poglądu, że studia są głównie inwestycją prywatną. Łączą one pewien indywidualny wkład w koszty studiów z możliwością subsydiowania przez ich państwo. W przypadku stypendiów wszyscy podatnicy partycypują w kosztach usługi, która przynosi bezpośrednio korzyści tylko niektórym.
Srodek zachęcający do podjęcia studiów	Stypendia zachęcają do podjęcia studiów tych młodych ludzi, którzy w innym wypadku próbowaliby od razu wejść na rynek pracy.	
Srodek zachęcający do podjęcia studiów na określonych kierunkach		Pożyczki są strategicznie bardziej użyteczne niż stypendia, ponieważ subsydiowanie lub umarzenie spłaty może być wykorzystywane jako środek zachęcający do podejmowania określonych rodzajów studiów lub studiów na określonych kierunkach.
Zasięg pomocy, koszty	Administrowanie pożyczkami może być bardzo kosztowne. Pierwotne nakłady kapitału są bardzo wysokie, nie można przewidzieć, jakiego rządu kwoty nie zostaną spłacone, a to może powodować znaczne straty.	Pożyczki zmniejszają wydatki publiczne w porównaniu ze stypendiami, umożliwiając równocześnie korzystanie z pomocy większej liczbie studentów. Absolwenci mają zwykle dostatecznie wysokie zarobki, by spłacać pożyczki.
Odpowiedzialność studentów	Niezadowolające postępy w nauce mogą być „karane” formalnym wymogiem zwrotu stypendium.	Młodych ludzi skłania się do staranniejszego rozważenia swej decyzji o podjęciu studiów i mobilizuje do ukończenia ich w rozsądnym terminie. Osiągnięcia w nauce można wynagradzać przewidzianym formalnie w przepisach umorzeniem spłat. W systemach stypendialnych studenci mogą mylnie przypisywać pomocy przeznaczonej na studia cele, jakim służą inne formy pomocy.



Zdaniem oponentów zaś mechanizmy oceny dochodów (głównie deklaracje podatkowe rodziców) nie dają żadnej gwarancji, że tak właśnie będzie w praktyce oraz że pomoc niekoniecznie będzie docierać do studentów, którzy naprawdę jej potrzebują.

### ● Argumenty natury edukacyjnej

Zwolennicy stypendiów wierzą, że mogą one „przyciągnąć” przyszłych studentów, którzy bez tego rodzaju pomocy staraliby się wejść na rynek pracy bezpośrednio po szkole średniej. Są one więc szczególnie użyteczne w krajach starających się stworzyć wysoko wykwalifikowaną kadre. Jedyny zarzut dotyczy tego, że mogą one również zachęcić do podjęcia studiów tych młodych ludzi, którzy mają bardzo słabe wyniki w nauce.

Zwolennicy pożyczek uważają ten rodzaj pomocy za bardziej efektywną niż stypendia formę zwiększania odpowiedzialności studentów, ponieważ państwo może i tak wynagradzać studentów uzyskujących dobre wyniki w nauce, zwiększając swój udział w spłacie odsetek czy nawet całkowicie umarzając dług. Te same środki można również wykorzystać do osiągnięcia innych celów, np. promowania określonych rodzajów czy kierunków studiów.

Zwolennicy stypendiów odpowiadają, że w takiej sytuacji pożyczki nie spełniają już pierwotnego celu pomocy, jakim było subsydiowanie dostępu do szkolnictwa wyższego, służą natomiast innym celom, np. wynagradzaniu osiągnięć w nauce.

Pożyczki skłaniają studentów do staranniejszego rozważenia swoich decyzji w momencie zdawania na studia i mobilizują ich do kończenia studiów w rozsądnym terminie, podczas gdy stypendyści mogą wykorzystywać otrzymywaną pomoc na inne cele niż studia. Dzięki swej elastyczności pożyczki są także rozwiązaniem bardziej ekonomicznym, ponieważ indywidualni studenci mogą występować o kwoty, jakich naprawdę potrzebują.

Zwolennicy stypendiów przedstawiają kontrargument, że przyznawanie stypendiów można obwarować formalnym wymogiem zwrotu środków, jeśli studenci nie uzyskają odpowiednich wyników w nauce lub będą niewłaściwie wykorzystywać pieniądze.

### Omówienie argumentów

We wszystkich krajach, które w ramach pomocy przyznają głównie stypendia, podjęto debatę na temat wprowadzenia pożyczek, odmienne są natomiast rozważane cele i rozwiązania. We Flamandzkolęzycznej Wspólnocie Belgii i Hiszpanii pożyczki zamierzano oferować tym studentom, którzy nie są uprawnieni do stypendium. Badania przeprowadzone we Flamandzkolęzycznej Wspólnocie Belgii skłoniły jednak władze do zrezygnowania z tego zamiaru. Okazało się bowiem, że jeśli głównym celem wprowadzenia pożyczek ma być zapewnienie równego dostępu do studiów, działania należałoby ukierunkować na rodziny najuboższe. Banki prywatne były niechętne finansowaniu takiej inwestycji w kształcenie ze względu na zbyt duże ryzyko niespłacania pożyczek przez studentów. W tej sytuacji niezbędna była pomoc sektora publicznego. Jednak propozycja zastąpienia stypendiów pożyczkami państwowymi została odrzucona, głównie dlatego, że studenci podejmowaliby prawdopodobnie pracę zarobkową, by zmniejszyć swoje zadłużenie. To mogłoby z kolei niekorzystnie wpłynąć na ich wyniki w nauce, a w związku z tym pożyczki przyniosłyby efekty przeciwne do zakładanych. Ponadto uważano, że ewentualne niewywiązywanie się studentów z obowiązku spłaty pożyczek powodowałoby zbyt wysokie koszty administra-

cyjne dla państwa. W Hiszpanii debata w sprawie pożyczek była elementem szerszych rozważań na temat finansowania szkolnictwa wyższego.

W Irlandii pożyczki nie są bynajmniej nową kwestią. Na razie zwyciężają argumenty przeciw pożyczkom, które dotyczą przede wszystkim tego, że wprowadzenie pożyczek i administrowanie tym systemem jest kosztowne, a ponadto pożyczki mogą zniechęcić do podejmowania studiów młodzież z ubogich środowisk i powodują ryzyko niespłacania ich przez studentów. We Włoszech niepowodzenie przedsięwzięcia, jakim było udzielanie pożyczek za pośrednictwem banków, wynikało z nieefektywnego mechanizmu gwarantowania spłaty.

W Portugalii chodziło raczej o promowanie samodzielności finansowej studentów. Jednak, w obawie przed zadłużeniem, rodziny skrytykowały tę propozycję rządu, który nie był gotów występować jako gwarant pożyczek. We Francji celem wprowadzenia pożyczek było dotarcie z pomocą do większej części studentów, a tym samym także promowanie ich samodzielności finansowej. W tym kraju studentom zaoferowano pożyczki bankowe, od których odsetki były subsydiowane przez państwo. O ile część banków gotowa była udzielać pożyczek, o tyle oferta ta nie wzbudziła żadnego zainteresowania wśród studentów. Należy przyznać, że warunki pożyczek nie były szczególnie atrakcyjne. Doświadczenia dowodzą, że studenci zaciągają pożyczki oprocentowane wyłącznie wtedy, gdy naprawdę ich potrzebują. Ponadto przyznawanie pożyczek z myślą o promowaniu samodzielności finansowej studentów może wydawać się sprzeczne z zasadą pomocy dla rodzin w krajach, które utrzymują, że takiej pomocy udzielają.

W Wielkiej Brytanii zastąpienie stypendiów pożyczkami przyniosło, jak się wydaje, wyniki w dużej mierze zbliżone do oczekiwanych, choć część studentów jest nadal bardzo niechętna pożyczkom. Czyż można tłumaczyć ten sukces w kraju, w którym przygotowany czterdzieści lat wcześniej Raport Andersona wyraźnie sprzeciwiał się pożyczkom, i podczas gdy w innych państwach takie projekty napotykały trudności? Rozważając całościowo doświadczenia krajów, które próbowały wprowadzić pożyczki, można stwierdzić, że tylko gruntowna rewizja całego systemu pozwala zapewnić względny sukces przedsięwzięcia, jakim jest wprowadzenie pożyczek. Wielka Brytania różni się od innych państw przyznających głównie stypendia tym, że, po pierwsze, pożyczki dostępne są tam dla wszystkich, niezależnie od dochodu rodziny, a po drugie – rodziny nie mają obowiązku łożyć na utrzymanie swoich dzieci. Ponadto pożyczki wprowadzano stopniowo. Pierwszy etap polegał na „zamrożeniu” stypendiów na poziomie ich wartości nominalnej z 1990 r. i równoczesnym wprowadzeniu pożyczek uzupełniających, które wyrównywały różnicę między otrzymywaną kwotą stypendium a kwotą, jaką przyznano by studentom, gdyby stypendia były indeksowane. Kwoty samych pożyczek były indeksowane w ten sposób, że ostatecznie pomoc miała obejmować w równej proporcji pożyczkę i stypendium. W drugim etapie proces ten przyspieszono, a trzecim etapem było zaplanowanie całkowitego i systematycznego zastąpienia stypendiów pożyczkami. W tej sytuacji studenci nie mieli innego wyjścia poza zdaniem się na pożyczki. Niedawno system stał się jeszcze bardziej złożony, ponieważ studentów zobowiązano do częściowego pokrywania częściowego, przy czym wysokość tego wkładu zależy od dochodów rodziny. Część studentów będzie musiała zaciągać pożyczki, by pokryć czesne. Reformy w Wielkiej Brytanii jeszcze się nie zakończyły i na razie liczba studentów zaciągających pożyczki nie przewyższyła jeszcze liczby stypendystów. Na tym etapie trudno więc oceniać wpływ nowego systemu.

Z przeprowadzonej tu analizy wynika m.in., że jeśli pożyczki przeznaczone są wyłącznie dla studentów o skromnych dochodach – tj. tych, którzy nie są już uprawnieni do sty-

pendium (z powodu nieukończenia studiów w terminie bądź przekroczenia limitu wieku) lub chcą uzupełnić swoje dochody – istnieje znaczne ryzyko, że system nie będzie działał. Jednym z powodów jest to, że banki odmówią współpracy ze względu na prawdopodobieństwo niespłacenia długu, chyba że państwo zaoferuje im solidne gwarancje. Poza tym nie da się przewidzieć, w jakim stopniu spłaty studentów uzupełnią inwestycje kapitałowe, których wymaga fundusz pożyczek państwowych.

Studenci będą prawdopodobnie chętniej zaciągali pożyczki wówczas, gdy będą one dostępne dla wszystkich, niezależnie od sytuacji materialnej, i gdy państwo nie będzie przyznawać im pomocy w innej formie. Rozwój systemów pomocy w krajach skandynawskich, mających w tym zakresie długą tradycję, dowodzi, że jeśli tylko studenci mają inne możliwości uzyskiwania środków na utrzymanie, unikają oni pożyczania. W tym miejscu pozostaje jeszcze krótko rozważyć dwie kwestie: po pierwsze – czy wszyscy studenci mają taki sam stosunek do zaciągania pożyczek, czy też pożyczek unikają czasem studenci z określonych środowisk; po drugie – czy państwo jest w stanie pokrywać towarzyszące pożyczkom koszty, jeśli większość studentów skorzysta z prawa do pożyczek.

W systemach, które łączą stypendia z pożyczkami bądź przewidują tylko pożyczki, kontrowersje wzbudza poziom subsydiowania pożyczek przez państwo. W niektórych krajach skandynawskich zarysowała się tendencja do zwiększania wkładu państwa w stypendia zamiast płacenia odsetek od pożyczek, gdyż władze uświadomiły sobie, jak znaczne koszty dla budżetu wydatków publicznych pociągają za sobą subsydiowanie odsetek.

W innych krajach debaty koncentrują się raczej na kwestii wkładu własnego, którą rozważa się dokładnie tak samo jak omówioną wyżej kwestię czesnego. Zwolennicy zwiększenia wkładu własnego podkreślają, że studia są przede wszystkim inwestycją jednostki, a w związku z tym studenci muszą pokrywać koszty swego utrzymania w tym okresie. Takie podejście funkcjonowało od pewnego czasu w Islandii, co skłoniło absolwentów do żądania wyższych zarobków, by faktycznie uzyskać korzyści z inwestycji, w której kosztach musieli partycypować w coraz większym stopniu. Ten przykład wyraźnie dowodzi, że związek między korzyściami indywidualnymi a zbiorowymi kształtuje się odmiennie w zależności od warunków w danym kraju i okresie.

Kolejną kwestią wzbudzającą kontrowersje są warunki spłaty pożyczek. Czy wysokość spłacanych kwot należy powiązać z dochodami i czy powinno się określać maksymalną liczbę lat przewidzianych na spłatę? Te pytania są istotne; jeśli bowiem te kwoty są zbyt duże, studenci będą unikać pożyczek bądź nie spłacać rat, co będzie miało oczywiste reperkusje dla budżetu państwa. Spłaty powiązane z dochodami mają tę niewątpliwą zaletę, że nie powodują nadmiernego obciążenia dla absolwentów o niskich dochodach. Oznacza to jednak wydłużenie okresu spłaty – w niektórych wypadkach aż do czterdziestu lat – co może zniechęcać studentów do przyjmowania pożyczek, a państwo do ich wprowadzania. Ponadto wysokość rat zmienia się zależnie od dochodu absolwenta w danym czasie, a więc warunki spłaty ulegają gwałtownym zmianom i trudno je przewidzieć. Spłatę powiązaną z wysokością dochodów trudno również egzekwować w przypadku, gdy absolwenci pracują za granicą. Trudniej jest wówczas uzyskać informacje o zarobkach, które są niezbędne dla ustalenia wysokości spłat.

Dyskusje koncentrowały się również na traktowaniu pożyczek jako środka podnoszenia sprawności kształcenia. W Niemczech poziom subsydiowania odsetek od pożyczek zależy od tego, ile czasu zabiera studentom ukończenie studiów. Odsetki nalicza się studentom od momentu przekroczenia dozwolonego okresu studiów. W Holandii pomoc przyznaje się

w formie pożyczki. Jeśli studenci ukończą studia w ustalonym terminie, część pożyczki przekształca się w stypendium. Jeśli na ukończenie studiów potrzebują więcej niż sześć lat, muszą zwracać całą otrzymaną kwotę. W Islandii warunkiem uzyskania pożyczki jest zaliczenie poprzedniego semestru. W Finlandii natomiast odrzucono to podejście, argumentując, że wsparcie powinno pozostać formą autentycznej pomocy materialnej, a nie służyć jako nagroda za dobre wyniki w nauce. Rozwiązanie ukierunkowane na wynagradzanie za dobre wyniki zostało wprowadzone w Norwegii i następnie zlikwidowane, ponieważ faworyzowało bardziej „efektywnych” studentów.

W debatach porusza się także sprawę wpływu pomocy materialnej dla studentów na wskaźnik skolaryzacji. W Holandii powiązanie pomocy materialnej z wynikami w nauce doprowadziło do zauważalnego zmniejszenia liczby studentów otrzymujących pomoc. Towarzyszył temu niewielki spadek liczby przyjmowanych na studia, co jest prawdopodobnie wynikiem trendów demograficznych. W tej sytuacji trudno jest wyciągnąć ogólne wnioski z doświadczeń holenderskich.

### Pomoc dla rodzin

Analiza debat nad pomocą materialną dla studentów byłaby niekompletna bez rozważenia kwestii równowagi między pomocą dla studentów a pomocą dla ich rodziców. Naturalnie sprawa ta jest przedmiotem dyskusji jedynie w krajach, w których systemy pomocy przewidują świadczenia dla rodzin w postaci dodatków rodzinnych i (lub) ulg podatkowych. Kraje, które zlikwidowały ten komponent pomocy (bądź nigdy go nie wprowadziły) nie planują zmian w tym zakresie. W debatach wyłoniły się dwie kwestie: po pierwsze – konieczność precyzyjnego zdefiniowania celu pomocy przyznawanej rodzinom, po drugie – istnienie wewnętrznej sprzeczności między zgłaszanymi przez studentów żądaniami większej autonomii i samodzielności finansowej a pomocą przyznaną bezpośrednio rodzinom.

Pomoc dla rodzin trudno jest uwzględnić w dyskusjach na temat pomocy materialnej dla studentów również dlatego, że pomoc dla rodzin jest elementem szerszego kontekstu, jaki tworzy budżet dodatków rodzinnych i system podatkowy. Na uwagę zasługuje kilka kwestii stanowiących podłoże debaty nad pomocą dla rodzin.

Kontrowersje koncentrują się przede wszystkim na złożoności systemu pomocy materialnej dla studentów, która obejmuje pomoc dla rodzin. Te liczne i zróżnicowane formy pomocy w istocie tworzą nieco pogmatwany system. Należy pamiętać, że pomoc dla rodzin obejmuje następujące formy: dodatki rodzinne, odliczenia od dochodu lub zwolnienia z podatku z tytułu utrzymywania studiującego dziecka bądź pokrywania wpisowego i czesnego, a także odliczenia i ulgi od podatku z tytułu przekazywania środków na utrzymanie studentów. W większości państw przyznających pomoc dla rodzin łączy się kilka takich świadczeń.

W kilku krajach co jakiś czas postuluje się również uproszczenie systemu pomocy dla rodzin studentów. W Holandii tego rodzaju naciski doprowadziły w 1986 r. do zlikwidowania tej pomocy.

Zarzuty dotyczą także ulg podatkowych proporcjonalnych do wysokości dochodów. Argumentem tym posługują się np. organizacje studenckie w krytyce systemu, przedstawiając na tej podstawie propozycje form pomocy przyznawanej bezpośrednio studentom (w postaci podstawowych świadczeń, niezależnych od wysokości dochodu). Przy rozważaniach, czy ulgi podatkowe są sprawiedliwe, warto niewątpliwie pamiętać o tym, że

celem niektórych świadczeń w ramach tej pomocy nie było finansowanie kształcenia studentów ani też ich kosztów utrzymania. Takie były m.in. konsekwencje wprowadzenia uig, ale nie pierwotne cele polityczne. Środki podatkowe miały ściśle koncentrować się na tej części prywatnego dochodu obywatela, którą można opodatkować w rozsądnych granicach, by z tych wpływów finansować wydatki zbiorowe. Władze wykorzystują jednak te mechanizmy po to, by zmniejszyć obciążenia finansowe, jakie spoczywają na rodzinach w związku z kształceniem dzieci, przy czym niejednokrotnie pomoc ta jest rozszerzana na dzieci w wieku powyżej 18 lat, dopóki studiują, pozostając na utrzymaniu rodziców.

Bliższy związek z pomocą dla studentów mają istniejące w niektórych krajach przepisy, na mocy których od podatku odliczać można czesne (i inne faktyczne wydatki związane ze studiami). Wszystkie te rodzaje świadczeń są również istotnym elementem debaty na temat sprawiedliwości ulg podatkowych. Jednak stosowanie kryteriów podatkowych powiązanych z zasadami przyznawania pomocy materialnej dla studentów w ocenie tych mechanizmów nie jest bynajmniej prostą sprawą.

W związku z istnieniem wielu różnych świadczeń dyskusje nad pomocą dla rodzin studentów są również bardzo złożone w wymiarze międzynarodowym. W poszczególnych krajach inna jest zarówno wysokość, jak i charakter ulg podatkowych przyznawanych w ramach pomocy dla rodzin. Ponadto w różnych krajach tych samych terminów używa się czasem dla oznaczenia różnych zjawisk. Na przykład w Niemczech wprowadzona ostatnio zmiana, polegająca na umieszczeniu dodatków rodzinnych w zakresie przepisów podatkowych nie oznacza, że rodziny nie płacące podatków z powodu zbyt niskich dochodów są pozbawione pomocy – otrzymują one w gotówce to, czego nie mogą zaoszczędzić poprzez ulgi podatkowe. W Belgii, na mocy nowych przepisów uchwalonych na początku lat dziewięćdziesiątych, ulgi podatkowe zastąpiono zwolnieniem z opodatkowania, co oznacza ten sam poziom oszczędności dla wszystkich podatników, a tym samym zlikwidowanie polaryzacji pomocy. Na uwagę zasługują również zmiany we Włoszech. Zlikwidowano tam ostatnio dodatki rodzinne na dzieci w wieku powyżej 18 lat i ograniczono możliwości korzystania z ulg podatkowych, a równocześnie znacznie podniesiono wysokość odliczeń od podatku. Dzięki temu uproszczeniu system stał się bardziej przejrzysty i sprawiedliwy. Wynika z tego, że odpowiedzią na zarzuty o niesprawiedliwości ulg podatkowych nie musi być całkowite zlikwidowanie pomocy dla rodzin, ponieważ sprawiedliwość można zapewnić poprzez zmianę tej czy innej formy pomocy.

Warto także rozważyć kwestię równowagi między ulgami podatkowymi a czesnym. W niektórych krajach podniesienie pokrywanego przez rodziny czesnego zostało zrekomensowane możliwością korzystania z odpowiednich ulg podatkowych. Zmniejsza to zarówno wpływy podatkowe do budżetu państwa, jak i faktyczną wysokość wkładu własnego, do którego zwiększenia zmierza często zmiana polegająca na podniesieniu czesnego. Chcąc ustalić wysokość ulg podatkowych, jakie mogą być przyznane, władze muszą ocenić, w jakim stopniu młodzi ludzie i ich rodziny są gotowi łożyć na pokrycie kosztów studiów. W tym momencie wracamy do zakresu finansowania studiów z wkładu własnego. Ta kwestia jest ściśle powiązana z wielkością wkładu własnego studentów w finansowanie kosztów swego utrzymania podczas studiów.

Mówiąc bardziej ogólnie, zapewnianie pomocy rodzinom (a zwłaszcza dodatków rodzinnych) w ramach systemu pomocy materialnej dla studentów prowadzi do pytania o cel tej pomocy. Czy celem powinno być wspomaganie rodzin w zaspokajaniu ich potrzeb (w taki sam sposób, jak stypendia mają wspomagać studentów), czy też zmniejszenie ob-

ciężen finansowych związanych ze studiującymi dziećmi? Odpowiedź na to pytanie ma znaczenie decydujące. W pierwszym przypadku pomoc powinna być bardziej powiązana z dochodami rodziców, w drugim natomiast musi być niezależna od tych dochodów. Pierwszy model pomocy dla rodzin funkcjonuje w kilku krajach. Rodzice otrzymują dodatki w wysokości odwrotnie proporcjonalnej do swych dochodów, a zatem dodatki są wyższe dla najuboższych. Takie rozwiązanie może prowadzić m.in. do tego, że rodzice będą zachęcać swe dzieci do studiowania, by zachować te świadczenia. Tak więc, pośrednio, taka procedura może wydatnie wspierać działania na rzecz likwidacji tradycyjnych barier społecznych i psychologicznych, jakie zwykle napotykać młodzi ludzie z upośledzonych środowisk. Z tych samych względów może ona przyczyniać się do respektowania zasady równego dostępu do studiów, co tak trudno osiągnąć w praktyce.

Częściej spotykany jest drugi model pomocy dla rodzin, czyli przyznawanie pomocy niezależnie od dochodów rodziny. W tej sytuacji wyłania się jednak nowa kwestia, związana z emancypacją młodych ludzi. Przyznawanie ryczałtowych świadczeń, by zmniejszyć obciążenia finansowe spoczywające na rodzicach w związku z kształceniem małych dzieci, może być uzasadnione, ponieważ dzieci te są całkowicie na utrzymaniu swych rodzin. W przypadku studentów, którzy mają prawo pragnąć samodzielności finansowej i w niektórych krajach podejmują w tym celu pracę zarobkową, adekwatność takiej pomocy jest dyskusyjna. W państwach skandynawskich pomoc przyznawana w jednej formie bezpośrednio studentom, niezależnie od dochodów rodziców, jest oznaką tego, że powinno się ich uważać za finansowo samodzielnych. Czy zapewnianie w innych krajach takich samych świadczeń rodzicom, a nie samym studentom, jest odpowiednim rozwiązaniem? Im większa jest samodzielność finansowa studentów, tym mniej odpowiednie wydają się te formy pomocy dla rodzin.

Debaty o samodzielności finansowej studentów stały się najważniejszym czynnikiem prowadzącym do zlikwidowania pomocy dla rodzin w Holandii. Obecnie organizacje studenckie w innych krajach europejskich, np. Flamandzkojęzycznej Wspólnocie Belgii, Francji i Niemczech, domagają się uznania samodzielności finansowej studentów i proponują, by przekształcić całą przyznaną pomoc w podstawowe świadczenie socjalne, całkowicie niezależne od wysokości dochodów rodziców. W tych trzech krajach propozycje studentów nie zostały zaakceptowane, ponieważ uznano je za nierealistyczne. Rozważając tę kwestię, warto mieć na uwadze, że jeśli nawet cała pomoc przyznawana w tych krajach studentom – w postaci stypendiów, pożyczek, dodatków rodzinnych, ulg podatkowych itp. – zostałaby włączona do jednego budżetu, budżet ten nie zapewniłby wystarczającej pomocy wszystkim studentom. A to dlatego, że w systemie ukierunkowanym na samodzielność finansową studentów, który zakłada taką samą pomoc dla wszystkich, niezależnie od dochodów rodziny, należy podnieść świadczenia do takiego poziomu, który pozwala na pokrycie kosztów utrzymania studentów.

### **Równy dostęp do studiów i mobilność społeczna**

Zapewnienie równego dostępu do studiów jest podstawową zasadą funkcjonowania wszystkich systemów pomocy materialnej dla studentów. We wszystkich krajach zasada ta przełożyła się na konkretny cel, jakim jest usuwanie barier finansowych stojących przed odpowiednio uzdolnionymi młodymi ludźmi, którzy chcą studiować. Niektóre kraje postawiły sobie cel bardziej ambitny, tj. zapewnienie równowagi społecznej w rekrutacji na studia, co oznacza osiągnięcie podobnych wskaźników dla młodzieży ze wszystkich środowisk spo-

tecznych. W zależności od kraju, działania zmierzające do realizacji tego celu służą zwalczaniu elitaryzmu bądź podejmowane są w imię mobilności społecznej. W obydwu wypadkach idea jest taka sama – chodzi o usunięcie nie tylko przeszkód finansowych, ale także barier psychologicznych, jakie napotykają młodzi ludzie z upośledzonych środowisk społecznych.

Zmiany w proporcjach studentów pochodzących z różnych środowisk społecznych pozwalają ocenić, czy te bariery rzeczywiście zostały zlikwidowane, a wyznaczony cel osiągnięty. Kraje zmierzające poprzez swój system pomocy materialnej do większej mobilności społecznej dokładnie monitorowały istniejące tendencje. Danymi dotyczącymi zmian proporcji studentów z poszczególnych grup społecznych dysponują jednak także kraje, w których głównym celem jest usunięcie przeszkód finansowych w studiowaniu, warto więc porównać zestawienia z różnych państw. Pozwoli to odpowiedzieć na następujące podstawowe pytanie: czy zasadniczą rolę w usuwaniu psychologicznych barier dostępu do szkolnictwa wyższego odgrywają środki o charakterze finansowym? Jeśli tak, to czy w pewnych warunkach jest to bardziej prawdopodobne niż w innych?

Wprawdzie w ciągu ostatnich trzydziestu lat liczba studentów we wszystkich krajach Unii Europejskiej i EFTA/EOG znacznie wzrosła, ale zjawisku temu nie towarzyszyło znaczące zmniejszenie nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego<sup>5</sup>. Stwierdzenie to nie powinno jednak prowadzić do zanegowania wartości systemów pomocy materialnej dla studentów. W rzeczywistości we wszystkich krajach systemy te przyczyniły się niewątpliwie w ten lub inny sposób do wzrostu odsetka kształcących się w szkolnictwie wyższym w stosunku do łącznej liczby ludności. Umożliwiły one ponadto młodzieży z upośledzonych środowisk społecznych podjęcie studiów. Poniżej zostaną przeanalizowane uwarunkowania, które pomogą wyjaśnić utrzymywanie się nierówności w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym mimo wzrostu liczby studentów w poszczególnych krajach, wskazując równocześnie, że nie we wszystkich państwach można je interpretować jednakowo.

Dysproporcje w odsetkach studentów pochodzących z różnych grup społecznych są wynikiem dwojakiego mechanizmu selekcji społecznej. Pierwszy etap selekcji następuje na niższych szczeblach systemu edukacji. Im bardziej „społecznie selektywne” są te szczeble, tym trudniej jest dzieciom z upośledzonych środowisk społecznych przechodzić ze szkół średnich do szkół wyższego stopnia. Drugim etapem jest rekrutacja na studia: wśród tych, którzy ukończyli szkołę średnią drugiego stopnia i mają kwalifikacje uprawniające do przyjęcia na studia, proporcjonalnie mniejszy odsetek będą stanowić młodzi ludzie ze środowisk upośledzonych.

W większości krajów starano się ograniczyć selekcję społeczną na pierwszym etapie. Poprzez zmiany strukturalne w systemie oświaty umożliwiono młodym ludziom z upośledzonych środowisk osiągnięcie poziomu umiejętności wymaganego do podjęcia studiów. Ten pierwszy krok wydaje się najważniejszy.

Jeśli chodzi o drugi etap selekcji, w momencie rekrutacji na studia, w większości krajów w dużym stopniu zredukowano nierówności między kobietami a mężczyznami. Nadal istnieją natomiast wyraźne dysproporcje w odsetkach studentów pod względem pochodzenia społecznego, a zwłaszcza poziomu wykształcenia rodziców.

<sup>5</sup> Czytelnicy zainteresowani bardziej szczegółowymi informacjami powinni zapoznać się ze wskaźnikami F19 przedstawionymi i omówionymi w raporcie *Key Data on Education in the European Union, 1997* („Podstawowe dane o edukacji w Unii Europejskiej, 1997”), opublikowanym przez Komisję Europejską (Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich), Luksemburg 1998.

Wśród państw zmierzających głównie do usunięcia finansowych barier dostępu do studiów jednym z tych, w których odsetki kształcących się w szkolnictwie wyższym nie odzwierciedlają przekroju społecznego jest Belgia. Należy jednak podkreślić, że w tym kraju kwoty przeznaczane na pomoc materialną dla studentów z ubogich rodzin zmniejszyły się wyraźnie w ciągu ostatnich dziesięciu lat. W Hiszpanii natomiast wraz ze zmianą wskaźników skolaryzacji zmniejszyły się różnice między środowiskami społecznymi w dostępie do szkolnictwa wyższego. Ten trend był jednak niewątpliwie spowodowany w większym stopniu wyraźnym wzrostem nakładów z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe (co pozwoliło znacznie obniżyć czesne) niż wprowadzeniem określonych rozwiązań w ramach pomocy materialnej dla studentów. We Francji odnotowano różnice w czasie trwania wybieranych studiów – młodzi ludzie z lepiej sytuowanych rodzin wybierają studia, które trwają dłużej, a młodzież z grup upośledzonych preferuje studia krótsze.

Jedynie w dwóch krajach badania potwierdzają stałe zmniejszanie się dysproporcji wśród przyjmowanych na studia. Tymi krajami są Irlandia i Szwecja, gdzie najwyższy priorytet ma mobilność społeczna. W Irlandii liczba studentów wzrosła skokowo w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Wprawdzie nadal istnieją znaczne różnice w proporcjach studentów pochodzących z różnych środowisk społecznych, dysproporcje wśród rekrutowanych na studia zostały zredukowane. W Szwecji skład społeczny populacji studenckiej w ciągu ostatnich trzydziestu lat zmienił się. Aż 40% studentów twierdzi, że nie podjęłoby studiów bez pomocy materialnej, a zatem system pomocy przyczynił się do zredukowania nierówności w dostępie do studiów.

Również w Holandii liczba studentów z upośledzonych środowisk wzrosła bardziej niż łączna liczba studentów. Jednak w tym kraju nie można jednoznacznie wykazać bezpośredniej zależności między tym trendem a zmianami zasad i form pomocy materialnej dla studentów.

Dania jest niewątpliwie krajem, w którym państwo zainwestowało najwięcej w pomoc materialną dla studentów, oferując większości stypendia w połączeniu z pożyczkami, przy czym stypendia mają tam duży udział w pomocy. Państwo finansuje dużą część kosztów związanych zarówno z kształceniem, jak i z utrzymaniem młodzieży. Ponadto system pomocy uważa się od dawna za mechanizm zachęcania młodych ludzi z upośledzonych środowisk społecznych do podejmowania studiów. Jednak wyniki badań przeprowadzonych w tym kraju napawają mniejszym optymizmem w kwestii możliwości eliminowania nierówności w dostępie do studiów poprzez system pomocy materialnej – nie można tam bowiem stwierdzić bezpośredniej zależności między poziomem pomocy a odsetkiem studentów pochodzących z uboższych grup społecznych. Studenci z tych grup stanowią wciąż zbyt mały odsetek, choć wkład rodziców w koszty ich utrzymania jest minimalny. Mimo niemal całkowitego zlikwidowania przeszkód finansowych bariery o charakterze psychologicznym nadal odgrywają bardzo istotną rolę. Znaczenie tych przeszkód można częściowo tłumaczyć pewnymi aspektami sytuacji społecznej w tym kraju. Dania nie należy do państw, w których studia stanowią atrakcyjną ofertę jako jedyna droga awansu społecznego. Dość wysokie zasiłki dla bezrobotnych są dla niektórych bardziej „pojętne” niż stypendium studenckie, zwłaszcza dla młodych ludzi z tych środowisk społecznych, w których studia nie są tradycyjnie normą. Takie nastawienie pogłębia jeszcze fakt, że wyższe wykształcenie nie zapewnia imponujących korzyści zawodowych w postaci znacznie wyższych zarobków. Podobnie jak w innych krajach skandynawskich, różnice między zarobkami absolwentów o najwyższych kwalifikacjach a zarobkami pozostałych pracowników są w Danii mniej wyraźne niż w innych państwach Unii Europejskiej.



Podobne problemy stara się obecnie rozwiązać Finlandia – dyskutuje się tam nad tym, jak zachęcić do podejmowania studiów bez podnoszenia stypendiów. W tym celu władze zamierzają pozbawić zasiłków dla bezrobotnych tych młodych ludzi, którzy nie chcą studiować. To rozwiązanie może zmienić stosunek młodzieży do kontynuowania nauki po upływie kilku lat. Z tym samym problemem boryka się także Islandia, gdzie absolwenci uczelni coraz częściej domagają się wyższych zarobków. Ich zdaniem indywidualny wysiłek, jakiego wymagają studia, powinien znaleźć odzwierciedlenie w większych różnicach między zarobkami absolwentów i pracowników nie mających wyższego wykształcenia.

Przeprowadzona tu analiza dowodzi ponownie, że nie można interpretować czy oceniać danej sytuacji bez uwzględnienia innych zmiennych, które wyznaczają kontekst polityczny i społeczno-gospodarczy.

Do krajów, które od dawna zwalczają elitaryzm w szkolnictwie wyższym należą także Włochy. Początkowo uważano, że środkiem umożliwiającym osiągnięcie tego celu będzie niemal bezpłatny dostęp do studiów, ale wnioski, jakie wyciągnięto tam na początku lat dziewięćdziesiątych, były przygnębiające: 90% studentów pochodziło z lepiej sytuowanych grup społecznych. Warto wszakże zwrócić uwagę, że jedynym rozwiązaniem, jakie wprowadzono, by zwiększyć dostęp do studiów młodzieży z warstw upośledzonych, były prawie bezpłatne studia i usługi żywieniowe dla wszystkich. Sytuacja gospodarcza była jednak na tyle niekorzystna, że do niedawna pomoc stypendialna miała minimalny wymiar pod względem zarówno liczby uprawnionych, jak i przyznawanych kwot. Również ze względu na te uwarunkowania ekonomiczne osiągnięcia w nauce pozostawały przez długi czas kryterium przyznawania stypendiów studenckich dla najuboższych. Ta najważniejsza bariera psychologiczna dla uboższych grup społecznych została zlikwidowana dopiero niedawno. Sytuacja we Włoszech dowodzi, że bezpłatność kształcenia na tym szczeblu nie wystarczy, by studia stały się bardziej zachęcającą ofertą dla młodych ludzi z upośledzonych środowisk, zwłaszcza gdy ich ewentualną atrakcyjność ogranicza powiązanie stypendiów z osiągnięciami w nauce już na etapie przyjęcia na studia. Upłynie kilka lat, zanim będzie można ocenić, w jakim stopniu rozwiązania wprowadzone ostatnio w tym kraju (czesne powiązane z wysokością dochodów, zniesienie kryterium ocen ze szkoły średniej, warunkującego wcześniej przyjęcie na studia, ograniczenie usług dostępnych dla wszystkich i podniesienie stypendiów) przyczynią się do ograniczenia selekcji społecznej w momencie rekrutacji na studia.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Często twierdzi się, że wprowadzenie pomocy materialnej w postaci pożyczek może utrudniać respektowanie zasady równego dostępu do studiów, ponieważ zadłużenia obawiają się najbardziej młodzi ludzie z upośledzonych środowisk. Dotychczas jednak nie przeprowadzono dogłębnej analizy tego zagadnienia.

### **Formy pomocy dla studentów a mobilność międzynarodowa**

Obserwowanemu obecnie zjawisku rozszerzania się możliwości studiowania za granicą towarzyszy rosnąca mobilność studentów. Radykalny wpływ tej internacjonalizacji nie ogranicza się wyłącznie do kalendarzy akademickich, struktury programów nauczania i mechanizmów uznawania kwalifikacji akademickich. W tej sytuacji powstaje również pytanie, czy studenci mogą zachować prawo do pomocy w trakcie studiów za granicą i, odwrotnie, czy studenci-cudzoziemcy mogą korzystać ze świadczeń systemu pomocy w danym kraju.

Rozważania nad tą sprawą znajdują się nadal na bardzo wczesnym etapie, jeśli nie liczyć małych krajów, w których studia za granicą stały się długoletnią tradycją. Zjawiska tego nie można jednak pomijać. Podstawą polityki przygotowanej w odpowiedzi na rosnącą mobilność musi być spójność rozwiązań i współpraca między krajami. Tworzenie takiej polityki będzie również wymagać dogłębniejszego poznania organizacji systemów pomocy w poszczególnych państwach.

W prowadzonych obecnie debatach na temat pożyczek dla studentów, w kontekście warunków spłat pojawia się kwestia absolwentów pracujących poza swoim krajem. Jeśli bowiem absolwenci pracują za granicą, a roczne raty są powiązane z dochodami (przy czym tę właśnie metodę zaleca się najczęściej, by uniknąć nadmiernego zadłużenia pożyczkobiorców), trudno jest prawidłowo egzekwować spłaty czy nawet prowadzić odpowiedni rejestr indywidualnych przypadków.

\*

W dzisiejszych czasach coraz większego znaczenia nabierają kwalifikacje zawodowe wymagane w świecie pracy, a także umiejętności potrzebne do tego, by znaleźć swoje miejsce w głównym nurcie życia społecznego i kulturalnego. W tej sytuacji potrzeby w zakresie kształcenia i doksztalcania będą jeszcze wzrastać. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat szkolnictwo wyższe przeżyło kilka „rewolucji”, związanych ze zwiększeniem liczby studentów oraz zmianą metod administrowania uczelniami i zarządzania studiami. Wraz z rozwojem idei uczenia się przez całe życie wzrastać będzie popyt na kształcenie, a tym samym presja na szkolnictwo wyższe, by zaspokoiło ten popyt. Z tych właśnie względów istotną cechą systemów edukacji w krajach europejskich pozostawała zawsze zasada egalitaryzmu, a obecnie jej znaczenie może tylko wzrastać. Dążąc do osiągnięcia tego celu oraz do podniesienia poziomu edukacji wszystkich obywateli, politycy muszą stale eliminować napięcia, które mogą zakłócić równowagę między wkładem państwa i własnym wkładem w studia.

Z analiz przedstawionych w niniejszym opracowaniu wynika, że metody rozwiązywania tych napięć są zróżnicowane i zależą od uwarunkowań w danym kraju. Zamieszczając tu szerokie informacje o rozwoju systemu pomocy dla studentów w różnych krajach w ciągu ostatnich trzydziestu lat, autorzy opracowania starali się wyposażyć w dane potrzebne do dalszych rozważań te wszystkie osoby, które działają na rzecz rozszerzania dostępu do szkolnictwa wyższego dla wszystkich obywateli. Autorzy nie twierdzą oczywiście, że w opracowaniu wyjaśniono wszystkie istotne kwestie dotyczące omawianej tu problematyki. Opracowanie spełni jednak swój cel, jeśli pogłębi wzajemne zrozumienie i zachęci do dalszych rozważań nad tą tak istotną problematyką.

# Krzysztof Leja

## Student – żebrak, ale (czy na pewno?) pan

Artykuł poświęcony jest problematyce form pomocy materialnej dla studentów świadczonej przez państwowe szkoły wyższe. Na tle sytuacji ogólnopolskiej zaprezentowano ewolucję systemu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej w latach 1990-2000. Relację oparto na materiałach źródłowych, tj. wydawnictwach Głównego Urzędu Statystycznego, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz sprawozdaniach finansowych z działalności Politechniki Gdańskiej.

Szczególną uwagę zwrócono na fakt, iż niewystarczający poziom pomocy materialnej dla studentów stanowi dodatkową barierę przy podejmowaniu decyzji o kontynuowaniu kształcenia na poziomie wyższym przez młodzież z miejscowości nie będących siedzibami instytucji akademickich.

### Wprowadzenie

Przykłady pomocy dla studentów odnotowano już w końcu XVII wieku w Liechtensteinie. Założona w Vaduz przez księdza Fundacja na rzecz Studiów przyznawała stypendia potrzebującym studentom, którzy okazali się dostatecznie uzdolnieni, aby kształcić się na uniwersytecie (por. EURYDICE 2000, s. 136).

Od kilku stuleci uniwersytety realizują te same cele, profesorowie i studenci zajmują się tym samym (por. Wójcicka 1999, s. 209, za Kerr 1982). A jednak w zakresie pomocy dla studentów nastąpiła zmiana jakościowa. Jest ona następstwem faktu, iż studia wyższe zamiast elitarnych stały się masowe. Gwałtownemu wzrostowi liczby osób kształconych na poziomie wyższym w latach dziewięćdziesiątych towarzyszyły zmniejszające się nakłady z budżetu, przypadające na jednego studenta. Dotyczyło to nie tylko Polski, lecz również wielu krajów o znacznie wyższym produkcie krajowym brutto *per capita*. Ograniczenia finansowe dotknęły zarówno działalność dydaktyczną, jak i pomoc materialną dla studentów.

W tej sytuacji dostrzeganie konieczności wspierania najzdolniejszych studentów okazało się niewystarczające. Niezbędne było tworzenie i doskonalenie systemów pomocy materialnej, na miarę możliwości państw oraz oczekiwań dotyczących liczby młodzieży kontynuującej kształcenie na poziomie wyższym

Srednia wartość pomocy materialnej dla studentów w państwach członkowskich Unii Europejskiej i krajach EFTA/EOG (Islandia, Norwegia, Liechtenstein), mierzona jako ułamek PKB, w 1995 r. wynosiła 0,24% (por. EURYDICE 2000, s. 23). Stanowiło to ok. 20% wydatków ponoszonych przez państwo na szkolnictwo wyższe (por. EURYDICE 2000, s.ii). Odpowiednie dane dla Polski wyniosły w 1991 r. 0,17% i 20% (por. *Szkoły...* 1999, *Rocznik...* 1995),

w 1995 r. 0,11% i 14,9% (por. *Finanse...* 1995), natomiast wydatki planowane na 2001 r. (z uwzględnieniem pomocy w formie kredytów studenckich) wynoszą 0,13% PKB, co stanowi 15,6% wydatków ponoszonych przez państwo na szkolnictwo wyższe (*Ustawa...* 2001).

Spośród 11 mln studentów w Europie 30% otrzymuje stypendia, a 12% udzielono pożyczek (por. EURYDICE, s.ii). W Polsce pomoc stypendialną otrzymuje 36% studentów (w relacji do liczby studentów studiów dziennych), co stanowi 20% w relacji do liczby studentów uczelni państwowych i 14% w relacji do liczby studentów ogółem (por. *Szkolnictwo...* 2000).

Postulat przeprowadzenia kompleksowych zmian systemu pomocy materialnej państwa dla studentów – w ramach reformowania systemu finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce na podstawie doświadczeń zachodnioeuropejskich – zgłaszano już wcześniej (por. Dąbrowa-Szeffler 1994). Po wielu latach dyskusji tradycyjne, bezwrotne formy pomocy materialnej oferowane studentom (stypendia, zapomogi, dopłaty do zamieszkania w domach studenckich oraz dopłaty do posiłków, a także dofinansowanie stołówek) począwszy od roku akademickiego 1998/1999 zostały wzbogacone o system kredytów studenckich (por. *Pożyczki...* 1998). Ta ważna forma pomocy materialnej państwa dla studentów nie jest jednak przedmiotem niniejszego opracowania.

Jak dowodzą badania (por. np. Świerzbowska-Kowalik 2000), aspiracje do wykształcenia są dziedziczne. Zjawisko to jest znane nie tylko w Polsce. Wśród krajów należących do OECD zróżnicowanie w tym zakresie jest znaczne. Jest jednak interesujące, że zależność między aspiracjami do zdobycia wykształcenia a wykształceniem rodziców jest znacznie silniejsza w Polsce niż w innych krajach (por. *Education...* 1998, s. 47). Autorzy raportu OECD wskazują, że w Polsce prawdopodobieństwo uzyskania wyższego wykształcenia przez osobę, której rodzice mają takie wykształcenie jest 5,8 razy większe niż w przypadku, gdy wykształcenie rodziców jest poniżej średniego. Odpowiedni wskaźnik dla Szwecji wynosi 2,2, dla Niemiec – 2,3, dla Wielkiej Brytanii – 2,9, a dla Holandii – 3,3. Interesujące wydaje się zbadanie zależności tego wskaźnika od wielkości pomocy finansowej państwa dla studentów.

Obecnie głównym zadaniem w zakresie pomocy materialnej dla studentów zarówno w krajach Unii Europejskiej, jak i w Polsce jest doskonalenie istniejących systemów. Wszelkie działania powinny być podporządkowane podstawowym celom polityki edukacyjnej, którymi są (por. EURYDICE 2000, s. 171):

- a) zadbanie o to, by osoby znajdujące się w najbardziej niekorzystnej sytuacji materialnej mogły się kształcić w szkołach wyższych;
- b) podniesienie poziomu wykształcenia ludności;
- c) ograniczenie okresu studiowania;
- d) minimalizowanie zadłużenia studentów.

\*

W niniejszym opracowaniu postawiono sobie dwa zasadnicze cele:

- a) przedstawienie związku między wielkością i formami pomocy materialnej państwa dla studentów a dostępnością kształcenia na poziomie wyższym;
- b) wskazanie propozycji udoskonalenia systemu pomocy materialnej dla studentów.

Przedstawiono również istotne uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne zarządzania znaczącymi – choć z pewnością niewystarczającymi – środkami finansowymi przeznaczonymi na pomoc materialną dla studentów.

Podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu obecnie istniejący system pomocy materialnej dla studentów wspiera aspiracje edukacyjne społeczeństwa (por. Gul-

czyńska, Jastrząb-Mrozicka 1994), w jakim zaś jego niewystarczająca wysokość jest barierą w dostępie do wykształcenia na poziomie wyższym.

Pokrótko omówiono zasady i formy oraz ewolucję systemu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej na tle sytuacji w innych państwowych szkołach wyższych.

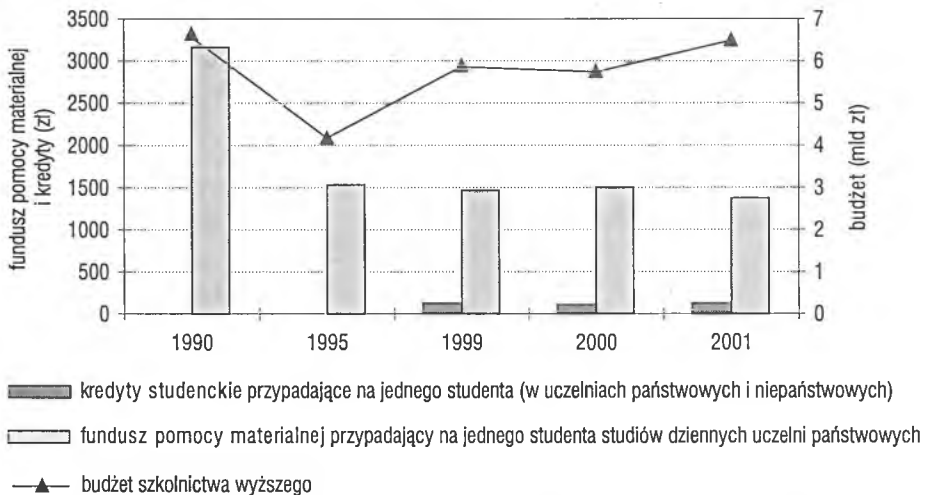
Informacje dotyczące liczby studentów – beneficjentów pomocy materialnej – dotyczą ostatniej dekady, natomiast dane opisujące strukturę przychodów i wydatków funduszu pomocy materialnej ograniczają się w niektórych przypadkach, ze względu na braki wcześniejszych, do lat 1995-2000.

## Pomoc materialna dla studentów w Polsce

### Uwagi ogólne

Wielkość funduszu pomocy materialnej dla studentów ujmowana jest w wydatkach budżetu państwa przeznaczonych na działalność szkolnictwa wyższego. **W latach 1990-2001 realna ogólna wartość pomocy materialnej dla studentów w przeliczeniu na jednego studenta, który jest potencjalnym adresatem, uległa wyraźnemu zmniejszeniu** (rysunek 1). W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych realna wartość funduszu pomocy materialnej w relacji do liczby studentów zmniejszyła się o połowę, w latach 1995-2001 nastąpił jej dalszy spadek o ok. 10%<sup>1</sup>.

**Rysunek 1**  
Pomoc materialna dla studentów w latach 1990-2001  
(według wartości nabywczej złotego z 2001 r.)



Dla 1995 r. przyjęto dane z wykonania budżetu, dla lat 2000 i 2001 wydatki planowane, dla 2001 r. przyjęto szacunkowo 0,6 mln studentów studiów dziennych i 1,5 mln studentów ogółem.

Źródło: *Finanse...* 1995; *Szkoły wyższe...* 1999; *Ustawa...* 1999; 2000; 2001; *Szkolnictwo wyższe...* 1995-2000.

<sup>1</sup> Realna wartość pomocy materialnej w latach 1995-2001 jest zachowana przy uwzględnieniu kredytów dla studentów.

Pomoc materialna udzielana w formie bezzwrotnej dostępna jest tylko dla studentów studiów dziennych w uczelniach państwowych. Zwrotna forma pomocy adresowana jest do wszystkich studentów, bez względu na typ uczelni i rodzaj studiów.

Przepisy prawne dotyczące bezzwrotnej pomocy materialnej dla studentów reguluje rozporządzenie Rady Ministrów z 22 stycznia 1991 r. (z późniejszymi zmianami) w sprawie warunków, form, trybu przyznawania i wypłacania oraz wysokości świadczeń pomocy materialnej dla studentów studiów dziennych. W myśl tych przepisów świadczeniami pomocy materialnej dla studentów są: stypendia socjalne, stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych, stypendia za wyniki w nauce, stypendia Ministra Edukacji Narodowej za osiągnięcia w nauce, dopłaty do zakwaterowania, dopłaty do posiłków oraz zapomogi. Zasady przyznawania stypendiów (z wyłączeniem stypendiów ministra) określone są w wewnętrznych regulaminach uczelni, opracowywanych przez organy samorządu studenckiego i zatwierdzanych przez rektora.

W 1998 r. wprowadzono system pomocy zwrotnej w formie kredytów studenckich (ustawa z 17 lipca 1998 r. z późniejszymi zmianami). Kredyty udzielane są przez banki komercyjne na warunkach preferencyjnych, tj. z dopłatą do oprocentowania z budżetu państwa.

W budżecie państwa na 2001 r. (*Ustawa...* 2001) z całkowitej kwoty 6484 mln zł przeznaczonej dla szkolnictwa wyższego, na fundusz pomocy materialnej dla studentów przewidziano 823 mln zł (12,7%), natomiast na kredyty studenckie 189 mln zł (2,9%).

24 kwietnia 2001 r. minister edukacji narodowej podjął decyzję o rozszerzeniu dotacji na stypendia socjalne dla studentów uczelni niepaństwowych, przeznaczając na ten cel ok. 15 mln zł (por. *Informacja...* 2001).

### Przychody i koszty

Omawiając strukturę przychodów i wydatków funduszu pomocy materialnej w państwowych szkołach wyższych posłużono się, ze względu na brak bardziej aktualnych, danymi dotyczącymi 1999 r. I tak, z ogólnej kwoty 5071 mln zł wydatków budżetu państwa na szkolnictwo wyższe 663 mln zł (tj. ok. 13%) stanowiły dotacje zwiększające fundusz<sup>2</sup>. Na fundusz ten składały się również opłaty za korzystanie z domów studenckich (181 mln zł) oraz stołówek (12 mln zł) (*Szkoły wyższe...* 1999, s. 320 i s. 335).

Struktura przychodów i kosztów funduszu pomocy materialnej dla studentów jest przedmiotem publikacji Głównego Urzędu Statystycznego poczynawszy od 1995 roku. Od tego czasu nie ulegała ona zasadniczym zmianom (rysunki 2 i 3).

Jak ilustruje to rysunek 3, w latach 1995 i 1999 udział funduszy przeznaczonych na stypendia za wyniki w nauce zwiększył się o kilka punktów procentowych. Odbyło się to kosztem względnie niższego finansowania stołówek, domów studenckich oraz stypendiów socjalnych. Jakże były tego przyczyny? Po pierwsze, wyraźnie zmniejszyło się zainteresowanie studentów korzystaniem ze stołówek, po drugie, w istotnym stopniu zwiększyła się liczba stypendiów za wyniki w nauce w relacji do liczby stypendiów socjalnych. Wynika to najprawdopodobniej z dwóch powodów. Pierwszym z nich jest rosnąca świadomość studentów, że wiedza jest w cenie, nie tylko po zakończeniu studiów, lecz już w trakcie ich trwania. Drugim zaś – przesławienie, iż wyznaczenie jednoznacznych i prostych kryteriów przyznawania stypendiów za uzyskane wyniki w nauce jest łatwiejsze niż w odniesieniu do stypendiów socjalnych.

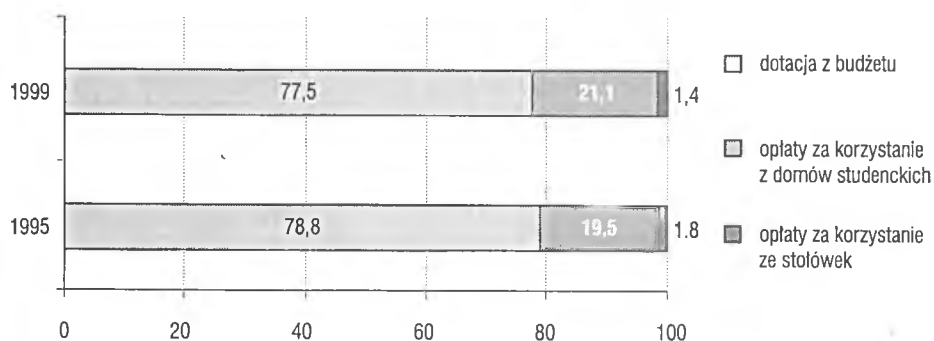
<sup>2</sup> „Fundusz to środki pieniężne tworzone w trybie gromadzenia dochodów ze ściśle określonych źródeł, rozdzielane na ściśle określone zadania i wyodrębnione z zasobów budżetu uczelni” (*Szkoły wyższe...* 2000).

## Podział funduszu pomocy materialnej

Decyzje o sposobie podziału funduszu pomocy materialnej podejmowane są przez władze uczelni, w uzgodnieniu z samorządem studentów. Według uzyskanych przeze mnie informacji, w niektórych uczelniach zdecydowano, że studenci będą ponosili częściową opłatę za zamieszkanie w domu studenckim, w innych muszą pokrywać pełne koszty utrzymania, natomiast większe kwoty przeznaczane są na stypendia. Porównywanie zatem wycinkowych danych, dotyczących wysokości stypendiów lub odpłatności studentów za zamieszkanie w domu studenckim w różnych uczelniach, nie ma uzasadnienia.

### Rysunek 2

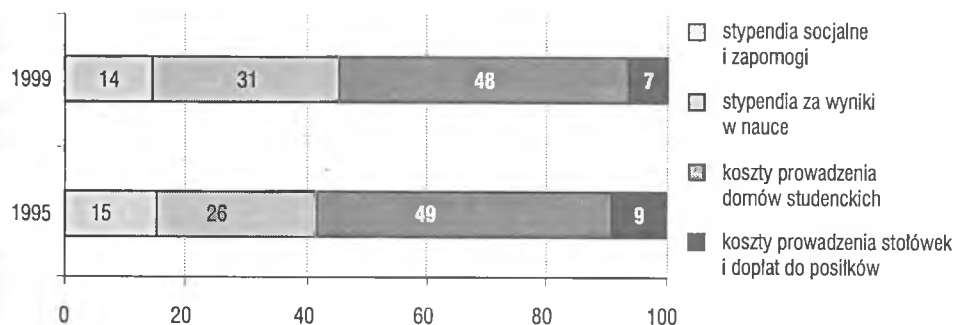
Struktura przychodów funduszu pomocy materialnej dla studentów w latach 1995 i 1999 (w %)



Źródło: *Finanse...* 1995 i 1996 oraz *Szkoły wyższe...* 1997, 1998, 1999.

### Rysunek 3

Struktura kosztów funduszu pomocy materialnej dla studentów w latach 1995 i 1999 (w %)



Źródło: jak do rysunku 2.

Z punktu widzenia beneficjentów pomocy materialnej istotna jest jej realna wartość przypadająca na jednego studenta<sup>3</sup>. Posługiwanie się bowiem informacjami o ogólnych nakładach państwa na pomoc materialną dla studentów w latach, gdy liczba osób studiujących na poziomie wyższym szybko rośnie, jest niemiarodajne.

**Tabela 1**  
Wykorzystanie funduszu pomocy materialnej w przeliczeniu na jednego studenta w latach 1995-1999<sup>a</sup>

Wyszczególnienie	1995 (zł)	1999 (zł)	1999:1995 (wzrost cen = 1,65)
Stypendia socjalne	960	1 699	1,77
Zapomogi	130	236	1,82
Stypendia za wyniki w nauce	1 295	2 461	1,90
Koszty zakwaterowania w domu studenckim	1 431	2 713	1,90
Oplata studencka za korzystanie z domu studenckiego	601	1 295	2,15
Udział opłaty studenckiej w kosztach domu studenckiego (w %)	42	48	—
Koszty prowadzenia stołówek i dopłat do posiłków	622	949	1,53
Oplata studencka za korzystanie ze stołówki	129	206	1,60

<sup>a</sup> Otrzymującego stypendium/mieszkającego w domu studenckim/korzystającego ze stołówki.

Źródło: *Finanse...* 1995; *Szkoły wyższe...* 1999; *Szkolnictwo wyższe...* 1995, 1996, 1999, 2000.

Dane przedstawione w tabeli 1 wskazują, że realna wartość stypendiów socjalnych, zapomóg, kosztów prowadzenia stołówek i dopłat do posiłków przypadająca na jednego studenta w latach 1995 i 1999 była zbliżona, natomiast koszty zakwaterowania wzrosły o około jedną szóstą, a opłaty za korzystanie z domów studenckich o około jedną trzecią.

### Domy studenckie

**Wzrastającej od początku lat dziewięćdziesiątych liczbie studentów uprawnionych do zamieszkania w domach studenckich<sup>4</sup> nie towarzyszył istotny wzrost liczby miejsc.**

Liczba osób uprawnionych do otrzymania miejsca w domu studenckim już w 1990 r. przewyższała liczbę miejsc i szanse na uzyskanie takiego miejsca zmniejszały się coraz bardziej (tabela 2).

<sup>3</sup> Fundusz pomocy materialnej przyznawany jest na rok kalendarzowy (budżetowy). Liczba studentów w danym roku budżetowym zmienia się znacząco. W artykule przyjęto, że w danym roku budżetowym liczba studentów liczona jest według wzoru  $L_{st} = 3/4 \cdot L_{x-1} + 1/4 \cdot L_x$ , gdzie  $L_{x-1}$  jest liczbą studentów w dniu 30 listopada roku poprzedniego, a  $L_x$  – liczbą studentów w dniu 30 listopada danego roku.

<sup>4</sup> Uprawnienie to jest związane z miejscem stałego zamieszkania studenta, a nie z jego sytuacją materialną.



**Tabela 2**  
Domy studenckie uczelni państwowych w latach 1990-1999

Wyszczególnienie	1990	1995	1999	1999:1990
Liczba domów studenckich	388	402	422	1,09
Liczba miejsc w domach studenckich	125 446	133 181	136 578 <sup>a</sup>	1,09
Liczba uprawnionych do zamieszkania w domu studenckim	154 211	224 953	290 749	1,89
Szansa uzyskania miejsca w domu studenckim (w %)	82	59	47	–
Liczba studentów mieszkających w domach studenckich	122 155	135 205	139 246	1,14

<sup>a</sup> Dodatkowo 2502 osoby otrzymują dopłatę do zamieszkania w innych obiektach niż domy studenckie.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe...* 1991; 1996; 2000.

Trudno było się spodziewać poprawy w tym zakresie, gdyż brak wystarczających środków na inwestycje w szkolnictwie nie ominął również studenckiej bazy socjalnej.

Analizując dane zawarte w tabelach 1 i 2 można stwierdzić, że w latach 1990-1999:

- liczba osób uprawnionych do zamieszkania w domu studenckim wzrosła niemal dwukrotnie, a liczba miejsc zaledwie o 9%;
- szansa na powodzenie w staraniach o przyznanie miejsca w domu studenckim zmniejszyła się o ponad 40%;
- nie występują już sytuacje niewykorzystania wszystkich miejsc w domach studenckich (w 1990 r. wolnych było ok. 3 tys. miejsc, a w 1999 r. w domach studenckich mieszkało ok. 3 tys. studentów więcej, niż wynikałoby to z liczby miejsc);
- udział opłat studenckich za korzystanie z miejsca w akademiku wzrastał szybciej (o ok. 13%) niż koszty prowadzenia tych domów.

### **Stołówki studenckie**

W latach dziewięćdziesiątych zaobserwowano **wyraźne zmniejszenie zainteresowania studentów korzystaniem z wyżywienia w stołówkach uczelnianych**. Zmniejszyła się zarówno liczba stołówek, jak i ich klientów (tabela 3). Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych powszechne były dopłaty do wyżywienia studentów (często niezależnie od ich sytuacji materialnej). W związku z przewidywaną znaczną liczbą konsumentów projektowano i budowano nowe stołówki. Na początku lat dziewięćdziesiątych okazało się, że potencjał stołówek (liczba wydawanych obiadów) wykorzystywany był w niewielkim stopniu. Próby rozszerzenia działalności stołówek poza uczelnię nie powiodły się, gdyż znaczące koszty stałe utrzymania budynków i rezygnacja z dopłat do wyżywienia w formie bonów (wydawanych wcześniej wszystkim zainteresowanym studentom, bez względu na status materialny), wpływające zarówno na cenę posiłku, jak i na brak elastyczności funkcjonowania stołówek, powodowały, iż studenci poszukiwali rozwiązań alternatywnych.

**Tabela 3**  
Stołówki studenckie w uczelniach państwowych w latach 1990-1999

Wyszczególnienie	1990	1995	1999	1999:1990
Liczba stołówek studenckich	132	109	104	0,79
Liczba miejsc konsumpcyjnych	32 563	23 951	23 383	0,72
Liczba studentów korzystających ze stołówek	65 108	55 281	52 280	0,80
Liczba potencjalnych klientów stołówek <sup>a</sup>	122 155	135 205	139 246	1,14
Procent studentów korzystających ze stołówek	53	41	38	0,72

<sup>a</sup> Przyjęto, że potencjalnym klientem stołówki jest każdy mieszkaniec domu studenckiego.  
Źródło: jak do tabeli 2.

### Stypendia

Stypendia, podobnie jak kredyty, są formą pomocy państwa, udzielanej studentom w postaci pieniężnej. W odróżnieniu od kredytów jest to pomoc bezwrotna.

W latach dziewięćdziesiątych **liczba osób otrzymujących stypendia wzrastała wolniej niż liczba studentów**. I tak, w 1990 r. na dziesięciu statystycznych studentów studiów dziennych stypendia otrzymywało sześciu, a w 1999 r. już tylko czterech (tabela 4).

**Wyraźnej zmianie uległa struktura stypendiów**. W 1990 r. ok. 80% stypendystów otrzymywało stypendia socjalne, a jedna trzecia – stypendia za wyniki w nauce (część studentów otrzymywała jednocześnie różne stypendia). W końcu lat dziewięćdziesiątych mniej niż połowa stypendystów otrzymywała stypendia socjalne, a około dwóch trzecich – stypendia za wyniki w nauce. Sytuacja ta była rezultatem decyzji studenckich komisji stypendialnych o przeznaczaniu na stypendia za wyniki w nauce znacznie wyższych kwot niż na stypendia socjalne. W ten sposób promowano studentów osiągających dobre wyniki w nauce kosztem tych, których sytuacja materialna była trudniejsza. Takie rozwiązanie było niekorzystne dla studentów I roku, nie uprawnionych do uzyskania stypendium za wyniki w nauce.

**Stypendia fundowane przez zakłady pracy**, w których studenci zamierzali (i byli zobowiązani) podjąć zatrudnienie, w 1999 r. **stały się zjawiskiem marginalnym**, co najprawdopodobniej było wynikiem rosnącego bezrobocia i na tyle niestabilnej sytuacji ekonomicznej firm, że przewidywanie zapotrzebowania na fachowców określonej branży w perspektywie kilku lat okazywało się trudne, a często wręcz niemożliwe.

Stypendia jako forma pomocy dla studentów w uczelniach państwowych mają ważną zaletę – nie podlegają opodatkowaniu. Do niedawna inaczej traktowano stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych. Osoby te otrzymywały stypendia zmniejszone o podatek dochodowy. Na szczęście, tę kuriozalną sytuację zmieniono stosownym aktem prawnym w końcu 2000 r. Wprowadzona wtedy nowelizacja ustawy o podatku dochodowym zwolniła z podatku stypendia wypłacane z budżetu państwa, samorządów, szkół i uczelni. Zmiana niefortunnych przepisów dotyczyła również dopłat do wyżywienia i zakwaterowania poza uczelnią.

**Tabela 4**  
**Studenci otrzymujący stypendia w uczelniach państwowych**  
**w latach 1990-1999 (w tys.)<sup>a</sup>**

Wyszczególnienie	1990		1995		1999		1999: 1990
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	
Studenci otrzymujący stypendia							
ogółem	162,0	100,0	159,0	100,0	199,0	100,0	1,23
socjalne	129,0	80,0	79,0	50,0	91,0	46,0	0,71
za wyniki w nauce	53,0	33,0	101,0	64,0	130,0	65,0	2,45
fundowane	5,5	3,4	0,9	0,6	0,2	0,1	0,04
dla osób niepełnosprawnych	–	•	–	•	0,6	0,3	•
Liczba studentów studiów dziennych	295		420		548		1,86

<sup>a</sup> Odsetki nie sumują się do 100, gdyż część studentów otrzymywała jednocześnie różne stypendia.  
 Źródło: jak do tabeli 2.

## Wnioski

Dane zilustrowane na wykresach i w postaci tabelarycznej oraz lektura informacji publikowanych przez Główny Urząd Statystyczny skłaniają do przedstawienia następujących wniosków:

- W 1999 r. z funduszu pomocy materialnej dla studentów korzystali głównie studenci uczelni państwowych (99,98%).

- Ogólna dotacja z budżetu państwa przeznaczona na fundusz pomocy materialnej dla studentów w latach 1995-2001 realnie wzrosła o około jedną trzecią, lecz w przeliczeniu na jednego studenta (z uwzględnieniem kredytów) była stała.

- Roczna wysokość funduszu pomocy materialnej przypadająca na jednego studenta studiów dziennych (nie uwzględniając kredytów) w 2001 r. wynosi ok. 1400 zł.

- Niewielki wzrost liczby miejsc w domach studenckich w latach 1990-1999 w stosunku do rosnącej liczby studentów powoduje, iż ulegają pogłębieniu nierówności w dostępie do studiów między kandydatami mieszkającymi w miastach – siedzibach wyższych uczelni oraz absolwentami szkół średnich z mniejszych miast i wsi (por. Świerbowska-Kowalik 2000).

- W latach 1995-1999 struktura stypendiów uległa zasadniczej zmianie – obecnie stypendiów za wyniki w nauce jest o połowę więcej niż stypendiów socjalnych.

- W wyniku likwidacji dopłat do obiadów oraz gwałtownego rozwoju relatywnie tanich usług gastronomicznych poza uczelnią, atrakcyjność stołówek studenckich wyraźnie spadła (należałoby zbadać, czy ten fakt nie wpłynął na stan zdrowia studentów).

## Pomoc materialna dla studentów Politechniki Gdańskiej

### Uwagi ogólne

Politechnika Gdańska jest uczelnią techniczną średniej wielkości, zarówno pod względem liczby zatrudnionych, jak i w wymiarze kapitałowym czy wielkości obrotów. Obecnie

kształci się w niej ok. 17 tys. studentów, w tym ok. 13 tys. na studiach dziennych. Uczelnia zatrudnia ponad 2,5 tys. pracowników, w tym ok. 1,2 tys. nauczycieli akademickich.

Pomoc materialna dla studentów Politechniki Gdańskiej przyznawana jest przez wydziałowe komisje stypendialne i zatwierdzana przez dziekana odpowiedniego wydziału, na podstawie zasad opracowanych przez samorząd studentów, a zatwierdzonych przez rektora. Fundusz pomocy materialnej w Politechnice Gdańskiej przeznaczany jest na stypendia oraz na sfinansowanie kosztów utrzymania domów studenckich.

Fundusz stypendialny jest dzielony w następujący sposób:

- a) stypendia: socjalne, specjalne dla osób niepełnosprawnych, dopłaty do zakwaterowania, dopłaty do posiłków i zapomogi: 50-60% funduszu;
- b) stypendia za wyniki w nauce: 40-50% funduszu.

Podstawę naliczania wysokości stypendium socjalnego określają wydziałowe komisje stypendialne. Wysokość stypendiów jest zróżnicowana w zależności od liczby członków rodziny, miejsca zamieszkania i roku studiów. Zasadą przyznawania stypendium socjalnego jest wyrównanie kwoty średniego dochodu w rodzinie studenta, przypadającego na osobę, do podstawy naliczania. Minimalne stypendium socjalne określa się w jednakowej wysokości dla całej uczelni, natomiast maksymalne nie powinno przekraczać 100% podstawy naliczania.

Stypendia za wyniki w nauce mogą być przyznane studentom, którzy:

- a) nie powtarzają i nie powtarzali ostatniego semestru;
- b) nie korzystają z urlopu;
- c) nie mają rejestracji warunkowej;
- d) nie korzystają z przerwy w zajęciach dydaktycznych.

Wydziałowe komisje stypendialne określają również kryteria, jakie musi spełnić kandydat do otrzymania stypendium za wyniki w nauce. Środki przyznawane wydziałowi na te stypendia dzielone są wprost proporcjonalnie do liczby kandydatów na każdym rodzaju, kierunku i roku studiów, odniesionej do liczby wszystkich kandydatów, odpowiednio na wydziale, rodzaju i kierunku studiów.

Pośród studentów Politechniki Gdańskiej uprawnionych do korzystania z pomocy materialnej (według danych z 30 listopada 2000 r.) stypendia otrzymywało 3875 osób (część otrzymywała jednocześnie różne stypendia): 2159 osób pobierało stypendia socjalne, 2040 – stypendia za wyniki w nauce, 9 – stypendia fundowane, 12 – stypendia Ministra Edukacji Narodowej, 4 – stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych. Oprócz tego od 1 grudnia 1999 r. 316 studentów otrzymało zapomogi.

Prawo do zamieszkania w domu studenckim, podobnie jak stypendia, przyznawane jest przez wydziałowe komisje stypendialne w dwóch etapach. W pierwszym etapie miejsca w akademikach przyznawane są studentom lat starszych, przy zastosowaniu następujących kryteriów:

- a) wyniki w nauce;
- b) sytuacja materialna;
- c) czas dotychczasowego zamieszkiwania w domu studenckim;
- d) rok studiów;
- e) pełnione funkcje na rzecz uczelni lub wydziału.

W drugim etapie przyznawane są miejsca dla nowo przyjętych studentów I roku, na podstawie oceny ich sytuacji materialnej. Dla studentów tych rezerwuje się 20% ogółu miejsc w domach studenckich.

W dniu 30 listopada 2000 r. do korzystania z domów studenckich uprawnionych było 5786 osób, spośród których 3053 (tj. ok. 53%) było już zakwaterowanych w jedenastu akademikach (przy 2992 nominalnych miejscach).

### Przychody

Przychody funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej (rysunek 4) składają się z dwóch zasadniczych części:

- dotacji z budżetu (64% ogółu przychodów funduszu pomocy materialnej w 2000 r.);
- przychodów własnych (36% przychodów funduszu pomocy materialnej) uzyskanych z tytułu:
  - a) wpłat za zamieszkanie w domach studenckich (25% ogółu przychodów),
  - b) dzierżawy pomieszczeń (4%),
  - c) usług hotelarskich oferowanych w okresie letnim (7%).

W 2000 r. udział dotacji z budżetu w funduszu pomocy materialnej Politechniki Gdańskiej w stosunku do poziomu z lat 1995 i 1999 zmniejszył się o kilka punktów procentowych. Był on natomiast niższy o 14 punktów procentowych od średniej ogólnopolskiej (por. rysunek 2).

Odnotowany w 2000 r. wyraźny wzrost opłat za zamieszkanie w domu studenckim spowodowany był decyzją o wprowadzeniu pełnej (nie uwzględniając kosztów remontów) odpłatności za miejsce i przesunięciu uzyskanych dzięki temu środków finansowych na fundusz stypendialny. W ten sposób odstąpiono od obowiązującej przez wiele lat zasady 50-procentowej odpłatności za miejsce w domu studenckim, bez względu na sytuację materialną studenta, na korzyść rozwiązania, które wydaje się bardziej sprawiedliwe.

Przychody z tytułu opłat za zamieszkanie w domu studenckim są prostą konsekwencją wysokości opłaty jednostkowej. Szczególnie istotne są te przychody własne, których wysokość wynika wprost z aktywności pracowników zatrudnionych w osiedlu studenckim, gdyż stanowią one ważne uzupełnienie funduszu pomocy materialnej dla studentów. W latach 1995 i 2000 przychody te (z tytułu oferowanych usług hotelarskich i dzierżawy pomieszczeń niewykorzystanych przez studentów) stanowiły odpowiednio 15% i 17% dotacji z budżetu państwa przeznaczonej na fundusz pomocy materialnej dla studentów. Zważywszy na fakt, iż wzrost ten uzyskano nie podnosząc cen oferowanych usług w stopniu odpowiadającym wskaźnikowi wzrostu cen, można go uznać za sukces.

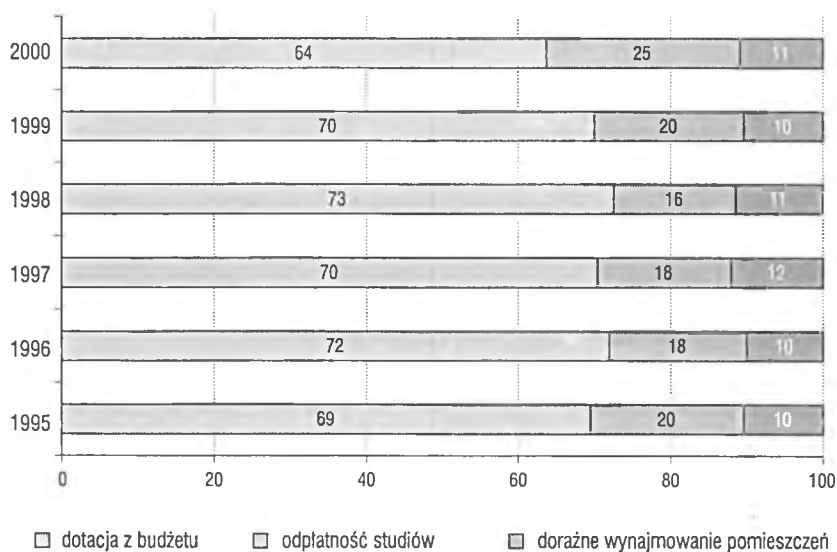
### Koszty

Uzyskane przychody, zgodnie z ogólnie przyjętymi zasadami, przeznaczane są na sfinansowanie stypendiów i zapomóg, kosztów utrzymania domów studenckich oraz dopłat do żywienia (do połowy 1999 r.).

Struktura kosztów funduszu pomocy materialnej w Politechnice Gdańskiej z roku na rok ulega istotnym zmianom (rysunek 5). Decyduje o tym wielkość środków finansowych przeznaczanych na remonty studenckiej bazy socjalnej. Na przykład w 1999 r. udział kosztów prowadzenia domów studenckich w funduszu pomocy materialnej był nieco wyższy niż 70% (prowadzono remont kapitalny jednego z domów studenckich), natomiast w 2000 r. zmniejszył się o kilkanaście punktów procentowych.

### Rysunek 4

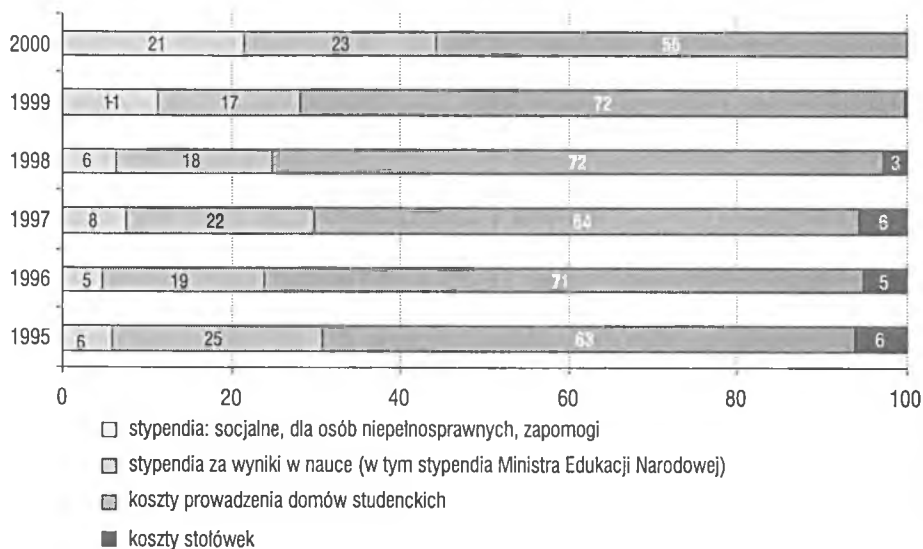
Struktura przychodów funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej w latach 1995-2000 (w %)



Źródło: Sprawozdania z gospodarki finansowej Politechniki Gdańskiej za lata 1995-2000.

### Rysunek 5

Struktura kosztów funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej w latach 1995-2000 (w %)



Źródło: jak do rysunku 4.

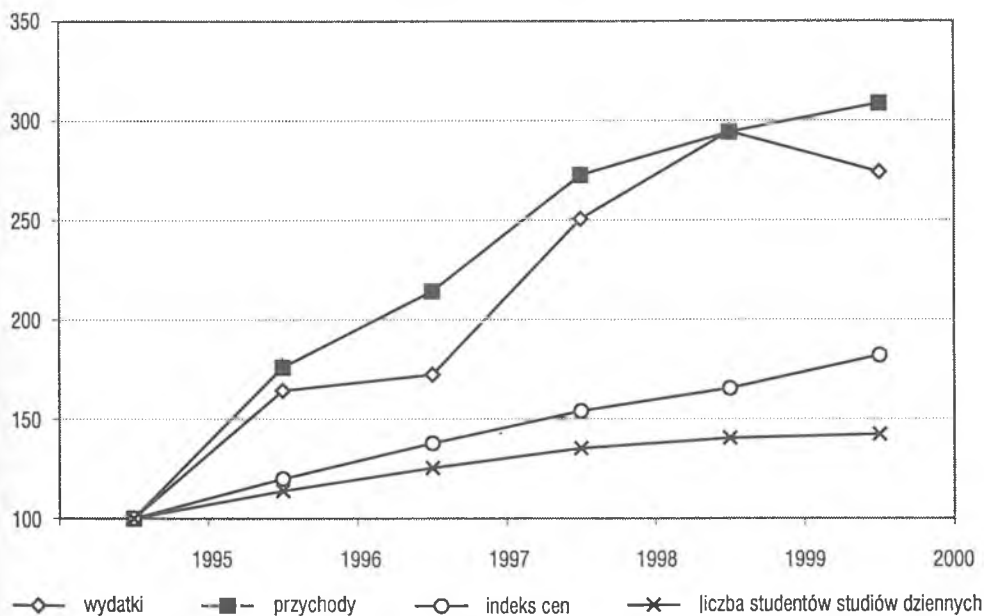
Począwszy od drugiego półrocza 1999 r. zrezygnowano z dopłat do wyżywienia, przeznaczając zaoszczędzone środki na fundusz stypendialny. Ta i wspomniana wcześniej decyzja o pełnej odpłatności za zamieszkanie w domu studenckim spowodowały, iż wydziałowe komisje stypendialne uzyskały możliwość decydowania o adresowaniu znacznie większych środków do studentów potrzebujących takiej pomocy. Obecny stan, osiągnięty dzięki konsensowi władz uczelni i przedstawicieli studentów, jest bardziej sprawiedliwy, gdyż powoduje, iż pomoc finansowa trafia do studentów pochodzących z rodzin o niższych dochodach. A przecież taka jest jej istota.

### Podział funduszu pomocy materialnej

Zarówno przychody, jak i wydatki funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej w latach 1995-2000 wzrastały szybciej, niż wynikałoby to ze wzrostu cen towarów i usług konsumpcyjnych (rysunek 6).

**Rysunek 6**

Wielkość funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej w latach 1995-2000 (1995 r. = 100)



Źródło: jak do rysunku 4.

W latach 1995-2000 **realna** roczna wartość dotacji z budżetu na fundusz pomocy materialnej, w przeliczeniu na statystycznego studenta studiów dziennych Politechniki Gdańskiej, uległa zmniejszeniu o ok. 5%, wynosząc w 2000 r. ok. 1160 zł.

Modyfikacje systemu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej, zgodnie z postulatami studentów i możliwościami finansowymi uczelni powodują, że wielkości poszczególnych komponentów funduszu pomocy materialnej w przeliczeniu na jednego studenta zmieniają się dynamicznie.

**Tabela 5**  
Wykorzystanie funduszu pomocy materialnej  
w przeliczeniu na jednego studenta Politechniki Gdańskiej<sup>a</sup> w latach 1995-2000

Wyszczególnienie	1995 (zł)	1999 (zł)	2000 (zł)	1999:1995 (1,65) <sup>b</sup>	2000:1995 (1,92) <sup>b</sup>
Stypendia socjalne	648	1 272	1 992	1,96	3,07
Zapomogi	115	239	339	2,08	2,95
Stypendia za wyniki w nauce	1 040	1 898	2 254	1,83	2,17
Koszty zakwaterowania w domu studenckim	1 520	5 181	3 840	3,41	2,53
Oplata za korzystanie z domu studenckiego	569	1 310	1 967	2,30	3,46
Udział opłaty za korzystanie z domu studenckiego w kosztach (w %)	37	25	51	-12	+14

<sup>a</sup> Na jednego studenta otrzymującego stypendium / mieszkającego w domu studenckim.

<sup>b</sup> Współczynnik wzrostu cen.

Źródło: Sprawozdania z działalności Politechniki Gdańskiej za lata 1995, 1999, 2000.

Analizując dane zawarte w tabeli 5 można stwierdzić, że średnia wielkość stypendium socjalnego jest zbliżona do opłaty za miejsce w domu studenckim. Oznacza to w praktyce, że studenci zamiejscowi otrzymujący wyłącznie stypendium socjalne (co jest równoznaczne z ich nie najlepszą sytuacją finansową), aby studiować, muszą znaleźć dodatkowe źródło dochodów (stypendium za wyniki w nauce, praca zarobkowa lub pomoc rodziny). W innym wypadku kontynuowanie studiów nie wydaje się możliwe.

### Domy studenckie

Założeniem polityki edukacyjnej państwa na początku lat dziewięćdziesiątych był istotny wzrost współczynnika skolaryzacji w szkolnictwie wyższym. Szkoły wyższe, a wśród nich Politechnika Gdańska, od 1990 r. sukcesywnie zwiększały limit przyjęć na pierwszy rok studiów. Już w 1992 r. okazało się jednak, że studencka baza socjalna Politechniki Gdańskiej nie była przygotowana na przyjęcie wszystkich studentów uprawnionych do korzystania z niej (tabela 6). Nadzieje na wzrost środków przeznaczonych na inwestycje były złudne, postanowiono zatem szukać optymalnych rozwiązań w ramach istniejących możliwości.

W 1993 r. stało się jasne, że przy niewystarczających środkach funduszu pomocy materialnej przypadających na jednego studenta możliwe są dwie drogi postępowania. Pierwsza polegała na minimalizacji nakładów na remonty domów studenckich i przeznaczaniu większości środków na fundusz stypendialny. Oznaczałoby to utrzymanie lub wzrost funduszu stypendialnego. Alternatywą było co najwyżej utrzymanie realnej wysokości stypendium i kierowanie pozostałych środków funduszu na modernizację zdekapitalizowanej studenckiej bazy socjalnej. Na Politechnice Gdańskiej, dzięki porozumieniu władz akademickich z przedstawicielami samorządu studentów, wybrano to drugie rozwiązanie.



**Tabela 6**

Wykorzystanie studenckiej bazy socjalnej Politechniki Gdańskiej w latach 1990-2000

Wyszczególnienie	1990	1995	1999	2000	2000:1990
Liczba miejsc w domach studenckich	2 894	3 348	3 070	2 992	1,03
Liczba uprawnionych do zamieszkania w domach studenckich	2 429	4 173	6 171	5 786	2,38
Liczba zamieszkujących w domach studenckich	2 281	3 160	3 141	3 055	1,34
Szansa uzyskania miejsca w domu studenckim (w %)	119	80	50	52	0,44
Liczba studentów studiów dziennych	4 725	9 005	12 638	12 814	2,71

Źródło: Sprawozdania z działalności Politechniki Gdańskiej za lata 1990, 1995, 1999, 2000.

Przyjęcie takiej strategii postępowania umożliwiło przeprowadzenie w ciągu siedmiu lat remontów kapitalnych i gruntownej modernizacji czterech domów studenckich. W pozostałych akademikach wykonywano również niezbędne prace modernizacyjne. Przewiduje się, że do końca 2002 r. będzie zmodernizowanych osiem spośród jedenastu domów studenckich. Modernizacja ta oznacza m.in., że ponad 80% studentów będzie miało w pokojach dostęp do Internetu. Już obecnie każdy dom studencki posiada łącze światłowodowe, natomiast w sieci komputerowej Osiedla Studenckiego zarejestrowanych jest ponad 1200 komputerów, stanowiących własność studentów. Tak oto nastąpiła jakościowa zmiana studenckiej bazy socjalnej. Studenci mieszkają w dużo lepszych warunkach, a poprzez dostęp do Internetu zyskali nowe możliwości. W okresie wakacyjnym domy studenckie wykorzystywane są do prowadzenia działalności turystycznej. Uzyskane w ten sposób środki są istotnym elementem ogólnych przychodów funduszu pomocy materialnej (por. rysunek 4).

Dodatkową zaletą przyjętego rozwiązania jest fakt, że rozszerzenie pomocy materialnej na studentów uczelni niepaństwowych – zapowiadane już przed trzema laty (por. *Pożyczki...* 1998, s. 77), które, począwszy od semestru letniego 2001 r., dotyczy stypendiów socjalnych (por. *Informacja...* 2001) – i, co wydaje się oczywistym następstwem, zmniejszenie funduszy dla uczelni państwowych, na Politechnice Gdańskiej nie odbędzie się kosztem obniżenia wysokości stypendiów, lecz zmniejszenia nakładów na remonty domów studenckich. Oznacza to konieczność planowania modernizacji bazy w dłuższej perspektywie czasowej, lecz podstawowe nakłady już zostały poniesione.

### Stypendia

Odsetek studentów Politechniki Gdańskiej otrzymujących stypendia zmniejszył się z 45 w 1990 r. do 30 w 2000 r. (tabela 7). Wyraźnej zmianie uległa też proporcja między stypendiami socjalnymi i otrzymywanymi za wyniki w nauce. W 1990 r. relacja ilościowa między nimi wynosiła niemal 3:1 na korzyść stypendiów socjalnych, a w 2000 r. proporcje między liczbami tych stypendiów były zbliżone. Podobnie jak w innych państwowych szkołach wyższych, w Politechnice Gdańskiej liczba stypendystów w latach 1990-2000 wzrastała wolniej niż liczba studentów studiów dziennych, a liczba studentów pobierających stypendia fundowane zmniejszyła się w 2000 r. do kilku osób.

**Tabela 7**  
**Studenci Politechniki Gdańskiej otrzymujący stypendia w latach 1990-2000<sup>a</sup>**

Wyszczególnienie	1990		1995		1999		2000	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Studenci otrzymujący stypendia								
ogółem	2 111	100,0	2 284	100,0	3 514	100,0	3 875	100,0
socjalne	1 773	84,0	622	27,0	1 890	54,0	2 159	56,0
za wyniki w nauce	633	30,0	1 773	78,0	1 944	55,0	2 052	53,0
fundowane	72	3,4	7	0,3	8	0,2	6	0,2
specjalne	–	–	–	–	4	0,1	4	0,1
Liczba studentów studiów dziennych	4 725		9 005		12 638		12 814	

<sup>a</sup> Odsetki nie sumują się do 100, gdyż część studentów otrzymywała jednocześnie różne stypendia.

Źródło: jak do tabeli 6.

W odróżnieniu od sytuacji typowej dla statystycznej państwowej szkoły wyższej, w Politechnice Gdańskiej liczba stypendiów socjalnych w latach dziewięćdziesiątych nieznacznie wzrosła. W 1999 r. w uczelniach państwowych 46% stanowiły stypendia socjalne, a 65% stypendia za wyniki w nauce; w Politechnice Gdańskiej udział obu form stypendiów był zbliżony (54% i 55%). Przyczyny tego stanu rzeczy opisano w poprzednim rozdziale artykułu.

Brać studencka ma zróżnicowane zapatrywania na sposób podziału funduszu pomocy materialnej. Niektórzy uważają, że nauka jest podstawowym zadaniem studentów, a stypendia za wyniki w nauce są formą nagrody, a co za tym idzie – należy przyznawać ich niewiele (np. 10% studentów). Takie rozumowanie oparte jest na przeświadczeniu, że zwiększenie funduszu na te stypendia kosztem stypendiów socjalnych nie sprzyja wyrównywaniu szans w dostępie do studiów wyższych. Studenci, którzy nie zgadzają się z tą tezą twierdzą, że stypendia powinny motywować do lepszej nauki, a osiągnięte wyniki powinny być honorowane w większym stopniu niż dotychczas.

Tak czy inaczej, trudno się nie zgodzić z opinią, że inną miarę w zakresie pomocy stypendialnej należy przykładać do studentów nowo przyjętych niż do tych z lat starszych. Należy bowiem pamiętać, że stypendia za wyniki w nauce nie dotyczą studentów I roku, jest zatem prawdopodobne, że studenci I roku z rodzin o niskim statusie materialnym nie będą w stanie kontynuować studiów bez odpowiedniego wsparcia finansowego ze strony uczelni.

W Politechnice Gdańskiej stypendia socjalne są niższe od tych za wyniki w nauce, choć w znacznie mniejszym stopniu niż średnio w uczelniach państwowych. Wielkość funduszu pomocy materialnej nie pozwala na wyraźny wzrost wysokości stypendiów socjalnych w inny sposób niż poprzez obniżenie wysokości stypendiów za wyniki w nauce lub nakładów na remonty domów studenckich.

Wydaje się, że modelem, do którego należałoby zmierzać jest przyznawanie stypendiów socjalnych osobom o dochodach nie przewyższających minimum socjalnego – na pełne pokrycie niezbędnych kosztów utrzymania (opłata za miejsce w domu studenckim + koszty żywienia + koszty przejazdów miejskich) oraz osobom z rodzin o nieco wyższych dochodach – jako pomoc w utrzymaniu. W przypadku dochodów poniżej minimum socjalnego podjęcie studiów przez jednego z członków rodziny, zwłaszcza w innym mieście, oznacza znaczny wy-

silek finansowy dla całej rodziny. Brak pomocy państwa dla takich studentów w istocie przeżywa zasadzie równego dostępu do studiów wyższych (por. EURYDICE 2000, s. 170).

Zakładając, że minimum kosztów utrzymania wynosi  $\Sigma_{\min}$ , studenci powinni otrzymywać stypendia socjalne w wysokości  $\Sigma_{\min} - \Delta$ , gdzie  $\Delta$  jest nadwyżką średniej na osobę w rodzinie studenta nad „urzędowym” minimum socjalnym. Gdy  $\Sigma_{\min} - \Delta > 0$ , stypendium socjalne nie przysługiwałoby. Jest oczywiste, iż zasady tej, ze względu na brak środków finansowych, nie można odnieść do wszystkich studentów, jednak wydaje się celowe dążenie do objęcia nią studentów I roku.

### Co dalej?

W latach 1990-1995 wyraźnie zmniejszyła się realna wartość zarówno budżetu szkolnictwa wyższego, jak i wielkości funduszu pomocy materialnej dla studentów. Dopiero od 1995 r. wzrost obu tych wielkości, o podstawowym znaczeniu dla szkolnictwa wyższego, był szybszy niż indeksu cen dóbr konsumpcyjnych (rysunek 7). Sytuacja jest tym trudniejsza, że w latach 1990-2001 liczba studentów studiów dziennych w uczelniach państwowych wzrosła dwukrotnie.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie postawione w tytule rozdziału, przyjęto następujące założenia:

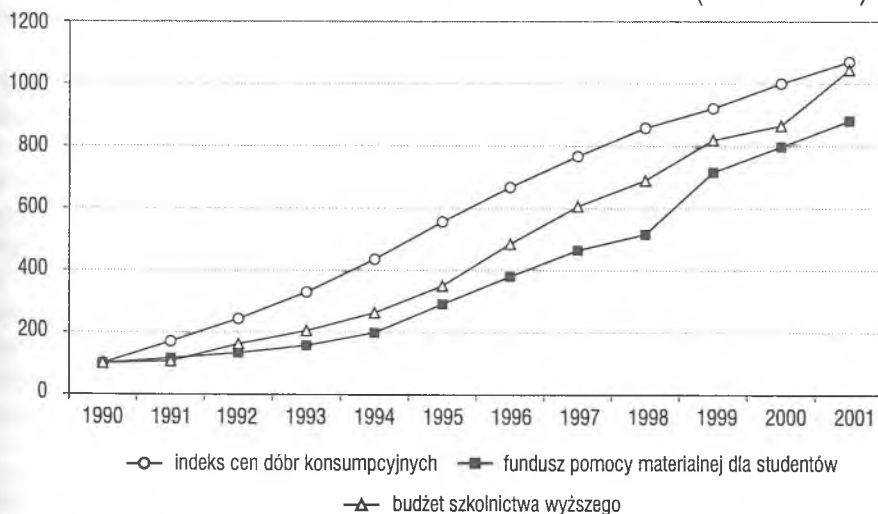
1. Budżet państwa przeznaczony na szkolnictwo wyższe będzie w najbliższych latach wzrastał w stopniu niewiele przekraczającym współczynnik wzrostu cen (wariant pesymistyczny oznacza wzrost nakładów odpowiadający inflacji; wariant optymistyczny oznacza wzrost nakładów odpowiadający inflacji + współczynnik wzrostu gospodarczego).

2. Pomocą materialną zostaną objęci również studenci uczelni niepaństwowych (por. *Pożyczki...* 1998; *Informacja...* 2001).

3. Pomoc państwa dla studentów (tj. fundusz pomocy materialnej + kredyty) będzie stanowiła 15-17% budżetu przeznaczonego na szkolnictwo wyższe.

### Rysunek 7

Pomoc materialna dla studentów w latach 1990-2001 (1990 r. = 100)



Tak przyjęte założenia umożliwią przeanalizowanie systemu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej na tle sytuacji ogólnopolskiej. Pozwolą też na sformułowanie atutów i słabości oraz zagrożeń i szans, wynikających ze zmian, które zachodzą w otoczeniu uczelni (tabela 8). Analiza ta, znana pod nazwą SWOT<sup>5</sup>, jest niezbędna, aby skonstruować strategię optymalnego kierowania funduszem pomocy materialnej, opierającą się na wykorzystaniu atutów i szans oraz eliminowaniu słabości i zagrożeń.

Tabela 8

Analiza SWOT funduszu pomocy materialnej dla studentów Politechniki Gdańskiej

Atuty	Zagrożenia
Doświadczona kadra	Ograniczanie dotacji z budżetu
Rosnące dochody własne	Modernizacja domów studenckich (mniejsza liczba miejsc)
Rosnący standard domów studenckich	Rosnąca liczba studentów
Słabości	Szanse
Brak miejsc dla uprawnionych studentów	Niż demograficzny
Likwidacja taniego żywienia	Wzrost gospodarczy kraju
Bezpieczeństwo	Rozsądek studentów

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowymi zadaniami są optymalizacja kosztów i maksymalizacja przychodów własnych. Kluczem do sukcesu jest koncentrowanie uwagi na tej części funduszu, który przeznaczony jest na prowadzenie domów studenckich, nie na funduszu stypendialnym. Dlaczego? Przyczyna jest prosta. Łatwiej konsumować środki, niż nimi efektywnie gospodarować.

Podstawowy zidentyfikowany atut, jakim jest zapewnianie studentom coraz wyższego standardu zamieszkania (dzięki konsekwentnej modernizacji domów studenckich), wspierany doświadczeniem pracowników Osiedla Studenckiego oraz rozsądkiem studentów, w ciągu najbliższych kilku lat powinien doprowadzić do obniżenia realnego kosztu zakwaterowania oraz do przeznaczenia wyższych kwot na pomoc stypendialną.

Zwiększenie przychodów własnych, uznane za ważny atut, warunkowane jest również wzrostem gospodarczym kraju, a co za tym idzie – rozwojem turystyki oraz rosnącą konkurencją w staraniach o wynajęcie pomieszczeń na terenie domów studenckich.

Przedstawione w tabeli 8 zagrożenia wynikają z czynników obiektywnych. Podstawowym zagrożeniem jest zmniejszenie dotacji z budżetu, na skutek objęcia nią również studentów uczelni niepaństwowych. W tym przypadku optymalne wydaje się postępowanie opisane w rozdziale poświęconym domom studenckim Politechniki Gdańskiej.

Zbliżający się niż demograficzny, który stanowi zagrożenie dla uczelni, w przypadku funduszu pomocy jest szansą, gdyż może skompensować stratę miejsc w domach studenckich, jako „efektu ubocznego” modernizacji akademików. Poza tym wzrośnie prawdopodobieństwo uzyskania miejsca w domu studenckim przez osoby z mniejszych miejscowości.

<sup>5</sup> SWOT to akronim angielskich słów: *strengths* (mocne strony), *weaknesses* (słabe strony), *opportunities* (szanse) i *threats* (zagrożenia).

Dzięki modernizacji bazy socjalnej na poziomie odpowiadającym najwyższym standardom studenci zamiejscowi znajdują tu dobre warunki do nauki i wypoczynku. Z poczynionych przeze mnie obserwacji wynika, że – wbrew obiegowej opinii – studenci w dużo większym stopniu zabiegają o miejsca w akademikach o wyższym standardzie, mimo ponoszenia znacznie większej opłaty.

W wyniku przeprowadzonej analizy (por. Oblój 2001) okazało się, że właściwą drogą postępowania jest przyjęcie strategii agresywnej, tj. wykorzystywanie własnych atutów i wzmocnianie ich szansami, jakie stwarza otoczenie uczelni. Postawa pasywna, tj. minimalizowanie zagrożeń oraz słabości, nie ma uzasadnienia, a oczekiwanie na znaczący wzrost środków jest iluzoryczne.

Uważam, iż modelem, do którego należy zmierzać jest utrzymywanie domów studenckich wyłącznie z dochodów własnych, bez dopłat z budżetu, a przeznaczenie całej kwoty funduszu pomocy materialnej na stypendia. Osiągnięcie tego celu stwarza możliwość rozważania innego usytuowania prawnego domów studenckich, przy zachowaniu ich własności przez uczelnię. Takie rozwiązanie, z pewnością budzące kontrowersje, może prowadzić do stworzenia efektywniejszego modelu funkcjonowania domów studenckich, bez konieczności wspierania ich działalnością dotacją budżetową.

### Podsumowanie i wnioski końcowe

Podstawowe zasady kształtujące system pomocy materialnej państwa dla studentów to (por. EURYDICE 2000, s. 170):

- a) zasada równego dostępu do studiów;
- b) istnienie równowagi między wywiązywaniem się ze swych obowiązków przez państwo a wkładem własnym w studia;
- c) zasada odpowiedzialności rodziny a samodzielność finansowa studentów;
- d) zainteresowanie studentów osiągnięciem dobrych wyników w nauce;
- e) zasady kompensacji bądź egalitaryzmu.

#### ● Pomoc materialna dla studentów a zasada równego dostępu do studiów

Prawa do studiowania na poziomie wyższym nie powinny ograniczać względy finansowe. Zbliżenie się do tej słusznej, lecz wyidealizowanej sytuacji jest możliwe – co może wydać się przewrotne – dzięki wprowadzeniu częściowej odpłatności za studia. Nie wnikając w obecne rozwiązania legislacyjne, można stwierdzić, że w przypadku wprowadzenia powszechnej odpłatności za studia od studentów studiów dziennych (oraz odpowiednich zmian do ustawy o podatku dochodowym), w wysokości np. 100 zł miesięcznie, uczelnie uzyskiwałyby w ciągu roku akademickiego kwotę ok. 500 mln zł. Władze autonomicznych szkół wyższych miałyby prawo podjąć decyzję o przeznaczeniu uzyskanych środków na fundusz pomocy materialnej dla studentów lub na sfinansowanie wydatków dydaktycznych. W przypadku decyzji o przekazaniu całości środków na fundusz pomocy materialnej, ten zostałby zwiększony o ok. 50%. Pieniądze trafiałyby do studentów z mniej zamożnych rodzin, a także do tych, którzy osiągają wyróżniające się wyniki w nauce. Uważam, że kierowanie tych środków na pomoc materialną dla studentów jest bardziej zasadne niż na wydatki dydaktyczne uczelni, gdyż w tym drugim przypadku istnieje możliwość uzyskania dochodów z różnych źródeł, studenci – jeśli nie podejmą pracy zarobkowej – takiej możliwości nie mają.

Propozycję wprowadzenia odpłatności za studia zgłaszano już wcześniej (por. Woźnicki, Wyrzykowski, red. 1998 oraz Woźnicki, red. 1998). W przypadku podjęcia takiej decyzji przeznaczenie uzyskanych środków na fundusz pomocy materialnej dla studentów jest z pewnością dyskusyjne. Wydaje się, że oceniając tę propozycję, warto wziąć pod uwagę fakt, iż wielkość funduszu pomocy materialnej dla studentów ma istotny wpływ na jednostkowy koszt kształcenia (oferowanych usług edukacyjnych), zdefiniowany jako suma kosztów własnych działalności eksploatacyjnej (wariant I definicji) lub dydaktycznej (wariant II), kwoty ogółem wykorzystanego funduszu pomocy materialnej oraz własnego funduszu stypendialnego (por. *Szkoły wyższe...* 2000, s. 316). W 1999 r. wielkość wykorzystanego funduszu pomocy materialnej stanowiła, w zależności od przyjętej definicji kosztów kształcenia, 10,4-12,0% tych kosztów.

- Pomoc materialna dla studentów a wkład własny w studia oraz zasada odpowiedzialności rodziców za utrzymanie studiujących dzieci

Trudno kwestionować obowiązek wniesienia wkładu własnego studenta, a raczej jego rodziców. Wiąże się to z ich odpowiedzialnością za utrzymanie studiujących dzieci. Badania wskazują (por. Białecki, Sikorska 1998) na wzrost opłacalności wykształcenia, co powinno stanowić dodatkową motywację dla rodziców do finansowania części kosztów związanych z kształceniem się ich dzieci. Stwierdzenie, czy w Polsce istnieje równowaga między odpowiedzialnością rodziny (wkładem własnym) a spełnianiem obowiązku pomocy studentom ze strony państwa wymagałoby przeprowadzenia badań nad kosztami studiowania. Nie można też zapominać, że dla najbiedniejszych rodzin obowiązek ten jest niemożliwy do spełnienia.

- Pomoc materialna dla studentów a zainteresowanie uzyskiwaniem dobrych wyników w nauce

Wyrażna zmiana ilościowa na korzyść stypendiów za wyniki w nauce w stosunku do stypendiów socjalnych świadczy o tym, że potencjalni beneficjenci tych stypendiów dokładają starań, aby skorzystać z tej pomocy.

- Pomoc materialna dla studentów a zasady egalitaryzmu i kompensacji

Wydaje się, że w Polsce, gdzie produkt krajowy brutto *per capita* jest trzykrotnie niższy niż w krajach Unii Europejskiej, przyjęcie zasady egalitaryzmu, zakładającej oferowanie równej pomocy wszystkim, bez względu na ich status materialny, jest nieuzasadnione. Konieczne jest utrzymanie i doskonalenie funkcjonującej obecnie zasady kompensacji, która zakłada, że pomoc powinna trafiać w większym stopniu do rodzin uboższych.

\*

Zgromadzony materiał badawczy i dane statystyczne przedstawione w niniejszym opracowaniu skłaniają do sformułowania następujących wniosków:

- Celem strategicznym państwa powinno być dążenie do osiągnięcia nakładów na pomoc materialną dla studentów (w relacji do PKB) odpowiadających średnim w krajach Unii Europejskiej.

- Ustalenie poziomu finansowania pomocy materialnej dla studentów wymaga oszacowania kosztów studiowania.

- Istotne i szybkie zwiększenie pomocy materialnej państwa dla studentów jest możliwe jedynie dzięki wprowadzeniu częściowej odpłatności za studia i skierowaniu uzyska-

nych środków na fundusz pomocy materialnej. Rozwiązanie to jest dyskusyjne ze względu na obowiązujące przepisy prawne oraz opór studentów i środowiska akademickiego.

- Doskonalenie systemu pomocy materialnej dla studentów jest zadaniem zarówno państwa, jak i poszczególnych uczelni.

- Podstawowym obowiązkiem uczelni jest kierowanie funduszu pomocy materialnej na cele zgodne z jego przeznaczeniem oraz efektywne gospodarowanie tym funduszem. Ważnym zadaniem jest opracowanie strategii kierowania funduszem pomocy materialnej. Istotne znaczenie ma harmonijna współpraca władz uczelni z samorządem studentów.

- Materiał przedstawiony w niniejszym opracowaniu stanowi argument potwierdzający tezę, iż istniejący w Polsce system pomocy materialnej dla studentów, łącznie z wprowadzonym systemem kredytów, nie wpływa znacząco na wyrównywanie szans dostępu do kształcenia na poziomie wyższym osobom z rodzin o niższym statusie zawodowym i materialnym (por. Świerzbowska-Kowalik 1999).

Powiedzenie „student – żebrak, ale pan” jest niezbyt fortunne w sytuacji niewystarczających środków przeznaczanych w Polsce na pomoc materialną dla studentów, lecz zachowanie wyłącznie pierwszego członu sentencji wydaje się równie odległe od rzeczywistości. Warto sobie uzmysłowić, że środki na pomoc materialną dla studentów pochodzą z budżetu, co z definicji jest równoznaczne z ich limitowaniem.

Doskonalenie systemu pomocy materialnej dla studentów powinno spowodować, że aspiracje do zdobycia wykształcenia na poziomie wyższym nie będą kojarzyły się przede wszystkim z poziomem wykształcenia rodziców i ich zamożnością.

### Podziękowania

Pragnę podziękować pani prof. Alicji Konczakowskiej, prorektorowi ds. kształcenia Politechniki Gdańskiej, pani mgr Aleksandrze Cegiel, kierownicze Osiedla Studenckiego Politechniki Gdańskiej, oraz panu Hubertowi Kowalskiemu, przewodniczącemu Samorządu Studentów tej uczelni, za wiele cennych, krytycznych uwag udzielonych w trakcie przygotowywania niniejszego artykułu.

Oddzielne słowa podziękowania kieruję do pani Anny Smoczyńskiej, koordynatora programu EURYDICE/SOCRATES, za udostępnienie raportu Komisji Europejskiej, dotyczącego pomocy materialnej dla studentów szkół wyższych w Europie.

### Literatura

**Białecki I, Sikorska J.** 1998

*Wykształcenie i rynek*, Wydawnictwo TEPIS, Warszawa.

**Dąbrowa-Szefler M.** 1993

*Problemy zmian systemu pomocy materialnej państwa dla studentów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

**Education...** 1998

*Education at a Glance, OECD Indicators 1998*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

**EURYDICE** 2000

*Pomoc materialna dla studentów szkół wyższych w Europie. Trendy i debaty*, Raport Komisji Europejskiej z serii *Kluczowe problemy edukacji*, Krajowe Biuro EURYDICE, Warszawa.

**Finanse...** 1995; 1996

*Finanse szkół wyższych w roku 1995 [1996]*, GUS, Warszawa.

- Gulczyńska H., Jastrząb-Mrozicka M.** 1994  
*Wartość wykształcenia a dążenia edukacyjne*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.
- Informacja...** 2001  
*Informacja w sprawie dotacji na stypendia socjalne dla studentów uczelni niepaństwowych w roku 2001*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, [http://www.men.waw.pl/aktual/szk-wyz/inf\\_dot.htm](http://www.men.waw.pl/aktual/szk-wyz/inf_dot.htm)
- Kerr C.** 1982  
*The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London.
- Oblój K.** 2001  
*Strategia organizacji. W poszukiwaniu przewagi konkurencyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pawłowski K.** 2001  
*Politycy do szkoły*, „Wprost”, nr 13.
- Pożyczki...** 1998  
*Pożyczki i kredyty – nowa forma pomocy państwa dla studentów. Wywiad z prof. Jerzym Zdradą, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.
- „Rocznik...”** 1995  
„Rocznik Statystyczny” 1995, GUS, Warszawa.
- Sprawozdanie...** 1990; 1991; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000  
*Sprawozdanie z gospodarki finansowej Politechniki Gdańskiej za [...] rok*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
- Szkolnictwo wyższe...** 1990; 1995; 1996; 1998; 1999; 2000  
*Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe. Informator MEN*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Szkoły wyższe...** 1997; 1998; 1999  
*Szkoły wyższe i ich finanse w roku [...]*, GUS, Warszawa.
- Świerzbowska-Kowalik E.** 1999  
*Finansowe uwarunkowania podejmowania i realizacji studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14.
- Świerzbowska-Kowalik E.** 2000  
*Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.
- Ustawa...** 1999  
*Ustawa budżetowa na rok 1999 z 17 lutego 1999 r.*, Dz.U. nr 17, poz. 154.
- Ustawa...** 2000  
*Ustawa budżetowa na rok 2000 z 21 stycznia 2000 r.*, Dz.U. nr 7, poz. 85.
- Ustawa...** 2001  
*Ustawa budżetowa na rok 2001 z 1 marca 2001 r.*, Dz.U. nr 246, poz. 246
- Wójcicka M.** 1999  
*Zapewnianie jakości kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego*, w: J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Woźnicki J.** (red.) 1998  
*Współpłatność za studia dzienne. Część druga*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Woźnicki J., Wyrzykowski M.** (red.) 1998  
*Współpłatność za studia a Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.



# Hanna Gulczyńska

## Opinie studentów o formach pomocy materialnej państwa – komunikat z badań

Artykuł jest kolejną prezentacją wyników badania przeprowadzonego wśród studentów uczelni publicznych i niepublicznych. Przedstawimy w nim analizy i wnioski dotyczące opinii i ocen młodzieży na temat systemu pomocy materialnej państwa (zwłaszcza nowego rozwiązania – kredytów bankowych dla studentów) oraz zakresu jej wiedzy na ten temat. W poprzednim numerze półrocznika przedstawiono, wynikające z naszego badania, rozważania i konstatacje dotyczące nierówności i ograniczeń w dostępie młodzieży do wyższego wykształcenia ze względu na poziom wykształcenia ojców i miejsce zamieszkania środowiska rodzinnego<sup>1</sup>.

Jak wykazemy dalej, wiedza młodzieży o możliwościach korzystania z różnych form pomocy finansowej państwa jest bardzo ograniczona, natomiast ocena efektywności nowego rozwiązania – kredytów bankowych – raczej krytyczna i pełna rezerwy.

System pomocy materialnej dla studentów działa obecnie w zdecydowanie ograniczonym zakresie; podejmując studia, młodzi ludzie liczą przede wszystkim na swoją pracę, a także na pomoc rodziny – jeśli takie są jej aspiracje edukacyjne, a standard materialny na to pozwala. Coraz więcej uczelni ma jednak zapewniony stały dopływ studentów – jest to spowodowane ambicją i determinacją młodzieży oraz istnieniem świadomości instrumentalnej wartości dyplomu. Istniejące bariery blokują jednak części młodych ludzi dostęp do szkół wyższych, innym zaś ograniczają dostęp do dyplomów o wyższej jakości, zapewniających lepszy start na rynku pracy.

### Wprowadzenie

Możliwości uzyskania przez młodzież wyższego wykształcenia są w dużym stopniu uzależnione od poziomu wykształcenia oraz miejsca zamieszkania rodziców<sup>2</sup>, przy czym istotną rolę odgrywają także zarówno środowiskowe aspiracje i standardy kulturowe, jak i możliwości finansowe. W roku akademickim 1999/2000, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodo-

---

<sup>1</sup> E. Świerzbowska-Kowalik: *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16.

<sup>2</sup> Por. *ibidem*.

wej, w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przeprowadzono badanie, którego celem była próba określenia społecznych i materialnych uwarunkowań dostępności wyższego wykształcenia<sup>3</sup>. W raporcie opracowanym na podstawie uzyskanych wyników<sup>4</sup> zebrano obszerny materiał dotyczący sytuacji materialnej studentów, ich wiedzy o możliwościach korzystania z form pomocy finansowej państwa, a także ich ocen i opinii o uwarunkowaniach dostępu do wyższego wykształcenia oraz roli systemu pomocy finansowej państwa.

Podejmując decyzję o kontynuowaniu kształcenia na poziomie wyższym młodzi ludzie kierują się z reguły wieloma powodami jednocześnie, biorą pod uwagę różne czynniki. Są to motywy związane z oczekiwaniami, planami co do dalszej drogi życiowej, ale w podejmowaniu decyzji ważną rolę odgrywają także wnioski i motywy wynikające z dotychczasowych doświadczeń, z warunków socjalnych, materialnych i kulturowych, w jakich przebiegało ich dotychczasowe życie. Wszystkie te czynniki współdecydują o tym, w jakich kategoriach kandydaci na studia rozpatrują decyzję o dalszym kształceniu, jaka jest siła ich determinacji w dążeniu do realizacji tej decyzji, a także, które motywy są najważniejsze, a które mniej istotne. Dla niektórych młodych ludzi studia są jedną z kilku możliwych dróg dalszego rozwoju, dla innych są czymś oczywistym i niezbędnym, naturalnym dalszym etapem kształcenia, inni z kolei postrzegają studia jako konieczność i jednocześnie sposób na zmianę odziedziczonej pozycji społecznej.

W artykule przedstawimy wnioski z badania wskazujące, w jakim stopniu wiedza o szansach na uzyskanie pomocy finansowej państwa wpływa na podejmowanie decyzji o dalszym kształceniu, jaka jest znajomość wśród przyszłych studentów różnych form tej pomocy. Wychodzimy z założenia, że wobec zdecydowanie rosnących kosztów edukacji na poziomie wyższym świadomość młodych ludzi w kwestii możliwych źródeł pozyskiwania funduszy może mieć istotne znaczenie w procesie podejmowania decyzji, może bowiem decydować o powodzeniu w zrealizowaniu podjętego przedsięwzięcia, czyli uzyskaniu dyplomu szkoły wyższej. Dla oceny efektywności polityki edukacyjnej państwa – a tak należy traktować w tym kontekście rangę systemu państwowej pomocy finansowej – istotne znaczenie ma rozpoznanie, czy z punktu widzenia kandydatów na studia uzyskanie tej pomocy jest czynnikiem współdecydującym o dalszej edukacji, a jeśli tak, to w jakim stopniu<sup>5</sup>.

W artykule przedstawiamy przede wszystkim analizy z uwzględnieniem wybranych cech określających status społeczny młodych ludzi, czyli poziom wykształcenia rodziców, standard materialny rodziny, a także wielkość miejscowości (miejsca zamieszkania przed studiami)<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> Badanie zostało zrealizowane na reprezentatywnej próbie studentów II roku uczelni publicznych i niepublicznych ( $N=1842$ ) metodą ankiety audytoryjnej. Przyjęto wielostopniowy, warstwowy system losowania próby (warstwy: siedziba uczelni, typ uczelni, tryb studiów, poziom studiów, kierunek studiów, status uczelni: publiczne – niepubliczne). Szerzej na temat próby por. E. Świerzbowska-Kowalik, op. cit., oraz raport cytowany w przypisie 4.

<sup>4</sup> E. Świerzbowska-Kowalik, H. Gulczyńska; *Dostępność wyższego wykształcenia – materialne i społeczne uwarunkowania. Raport z badania zrealizowanego wśród studentów na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.

<sup>5</sup> Prezentowane poniżej omówienie części wyników badania skupia się na relacji sposobu postrzegania przez studentów problemu pomocy finansowej państwa w kontekście uwarunkowań decydujących o szansach zdobycia wyższego wykształcenia; celem tego artykułu nie jest prezentacja zasad funkcjonującego systemu pomocy i wielkości środków znajdujących się w dyspozycji uczelni, a także danych liczbowych o wykorzystaniu tych środków.

<sup>6</sup> Na podstawie analiz wynikających z naszego badania stwierdzono m.in., że młodzi ludzie ze wsi i ze środowisk o najniższym poziomie wykształcenia mają mniejsze szanse na dostęp do wyższego wykształcenia, a rodziny wiejskie oraz rodziny o niższym poziomie wykształcenia w większym stopniu muszą się liczyć z ograniczeniami finansowymi. Por. E. Świerzbowska-Kowalik, op. cit.

## Przewidywania przyszłych kosztów studiów oraz własnych szans na pomoc finansową państwa

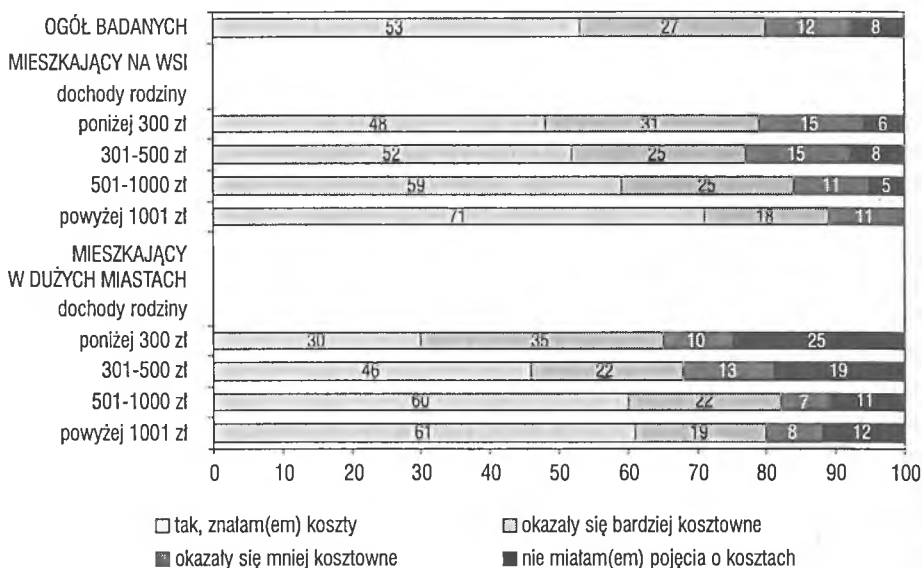
Decyzji o podejmowaniu studiów<sup>7</sup> wyższych towarzyszy z reguły analiza związanych z tym kosztów i przewidywania co do możliwości ich pokrycia. Coraz powszechniej decyzję taką podejmują nie rodzice (czy rodzina), lecz sam przyszły student, gdyż często to właśnie od niego samego zależy, jak kosztowne studia podejmie i w jaki sposób zdobędzie środki finansowe na ten cel. Przy czym to, jak kosztowne będą studia, które młody człowiek zamierza podjąć, uzależnione jest od bardzo różnych czynników – dotyczy to bowiem zarówno ewentualnej konieczności opłaty czesnego (oraz jego wysokości), jak i kosztów związanych z tokiem nauki, a także ewentualnych kosztów bytowych (a te ostatnie zależą np. od wielkości miejscowości – życie w wielkim mieście jest droższe). Im lepsza uczelnia i bardziej prestiżowy kierunek studiów, tym większe są z reguły koszty związane z nauką. Konieczne jest zatem zestawianie w wymiarze indywidualnym aspiracji edukacyjnych – czyli jakości i poziomu wykształcenia, a także jego kierunku – z kosztami edukacji oraz możliwościami finansowymi. Takie decyzje determinują w znaczącym stopniu dalsze losy (zawodowe i życiowe) jednostek, a trafność dokonanej oceny, w tym trafność oceny możliwości uzyskania pomocy finansowej państwa, decyduje niekiedy o szansach na pomyślną realizację wybranej drogi edukacyjnej.

Na podstawie deklaracji studentów można przyjąć, że zdecydowana większość spośród nich, podejmując decyzje o dalszej edukacji, rozważała i szacowała wysokość kosztów związanych z przyszłą nauką w szkole wyższej. Ponad jedna czwarta (27%) oszacowała te koszty zbyt nisko – okazały się bowiem wyższe, znacznie mniej osób (jedynie 12%) przewidywało większe wydatki. Około połowy studentów (53%) trafnie je wcześniej oszacowało i obecne doświadczenia potwierdziły ich przypuszczenia, a tylko 8% stwierdza, że *nie mieli pojęcia o kosztach studiowania*. Jak wykazały analizy danych, trafność przewidywań kosztów studiów jest uzależniona przede wszystkim od poziomu dochodów rodziny, mniej natomiast od wykształcenia ojców czy miejsca zamieszkania przed studiami. Im wyższy poziom dochodów w rodzinach studentów, tym częściej potrafili oni przed podjęciem decyzji o studiowaniu trafnie ocenić wysokość związanych z tym kosztów<sup>7</sup>. Studenci pochodzący z dużych miast (powyżej 300 tys. mieszkańców) częściej niż inni nie zastanawiali się wcześniej nad wydatkami związanymi ze studiowaniem, ci natomiast, którzy pochodzą z małych miasteczek częściej niedoszacowali te koszty, w rzeczywistości okazały się one wyższe. Większy wpływ na trafność przewidywania kosztów studiów ma jednak poziom dochodów niż wielkość miejscowości – znajomość przyszłych kosztów studiowania wśród studentów z dużych miast różni się bowiem znacznie w zależności od tego, jaki jest standard materialny ich rodzin (rysunek 1). Studenci zamieszkali w dużych miastach i jednocześnie deklarujący dochody w rodzinie w wysokości powyżej 1000 zł miesięcznie na osobę potrafili dwukrotnie częściej (61%) trafnie przewidzieć przyszłe koszty niż studenci także z dużych miast, ale z rodzin o dochodach najniższych (30%). Można zatem przypuszczać, że dla części studentów pochodzących z rodzin o niższym standardzie materialnym podjęcie nauki w szkołach wyższych wiąże się z zupełnie nowym rodzajem wydatków, wręcz z nowym stylem życia (nieza-

<sup>7</sup> Wśród badanych z rodzin o dochodach miesięcznych przekraczających 1000 zł na osobę taką deklarację złożyło 62% studentów, a z rodzin o dochodach nie przekraczających 300 zł – 46%.

## Rysunek 1

Miesięczne dochody na osobę w rodzinach studentów zamieszkałych na wsi oraz w dużych miastach a przewidywania dotyczące przyszłych kosztów studiów (w %)



niezależnie od tego, czy mieszkają w dużym, czy małym mieście), dlatego też uprzednio ani oni, ani ich rodziny nie potrafili trafnie określić (przewidzieć) pułapu przyszłych kosztów.

Studenci, którzy „niedoszacowali” koszty studiowania, wymieniali<sup>8</sup> następujące rodzaje wydatków, które okazały się w rzeczywistości wyższe: podręczniki, pomoce naukowe (40%); dojazdy na uczelnię (23%); czesne (22%); opłaty za mieszkanie, akademik (19%); koszty utrzymania, zwłaszcza żywienia (15%).

Przewidując sposoby pozyskiwania pieniędzy podczas studiów, studenci znacznie częściej liczą na dochody z własnej pracy zarobkowej niż na pomoc finansową państwa w formie stypendiów lub kredytu bankowego (rysunek 2)<sup>9</sup>. Na otrzymanie stypendium socjalnego czy miejsca w akademiku liczyło przed studiami jedynie po kilkanaście procent studentów, podobnie było w przypadku stypendium naukowego, a także wprowadzonej od niedawna, nowej formy pomocy państwa – kredytu na studia.

Stosowanie limitu poziomu dochodów przy przyznawaniu stypendiów socjalnych powoduje, że stypendia jako jedno z potencjalnych przyszłych źródeł dochodu biorą pod uwagę przede wszystkim osoby z rodzin o najniższych dochodach. Można by także zakładać, że to właśnie oni przywiązują dużą wagę do tej potencjalnej formy pomocy finansowej, czyli że będzie dla nich istotne, czy mogą liczyć na jej otrzymywanie. Jednak tylko 25% spośród tych

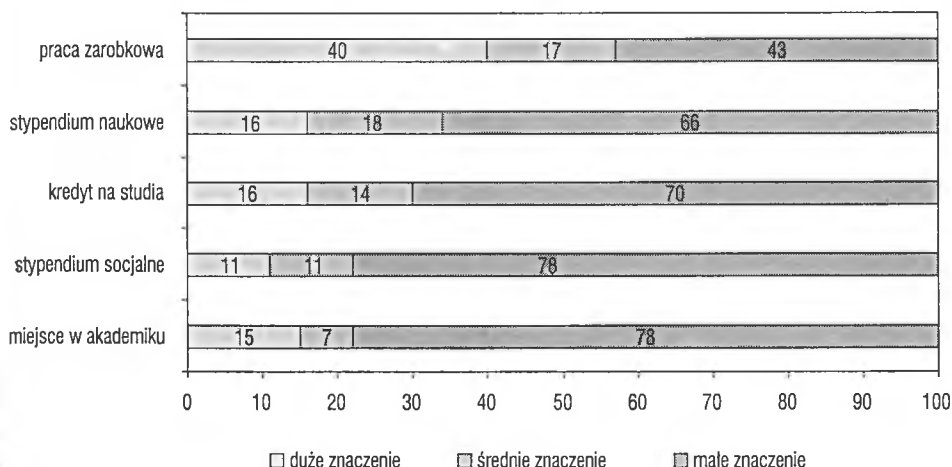
<sup>8</sup> Na pytanie: *Jakiego rodzaju wydatki okazały się wyższe niż Pan(i) przewidywał(a)? Jakich kosztów nie brał(a) Pan(i) pod uwagę?* odpowiadali tylko studenci, którzy uprzednio stwierdzili, iż przed studiami szacowali ich koszty jako niższe, podane odsetki liczone są w odniesieniu tylko do tej grupy (N = 502).

<sup>9</sup> Na podstawie odpowiedzi na pytanie: *Czy na Pana(i) decyzję miało wpływ przekonanie, że może Pan(i) uzyskać: stypendium socjalne, stypendium za dobre wyniki w nauce, miejsce w domu akademickim, kredyt na studia, podjąć pracę zarobkową w czasie nauki w szkole wyższej?*

studentów, w których rodzinach dochody nie przekraczają 300 zł na osobę miesięcznie przyznaje, że na podjęcie decyzji o studiowaniu istotny wpływ wywarła ocena szansy uzyskania stypendium (przy dochodach rodziny od 300 do 500 zł odsetek jest jeszcze mniejszy – 14). Na otrzymanie kredytu bankowego lub dofinansowania do zakwaterowania w domu akademickim liczyli studenci tym częściej – co oczywiste – im niższe są dochody w ich rodzinach. Były to jednak stosunkowo nieliczne grupy – tylko po 20% studentów z rodzin o najniższych dochodach przywiązywało dużą wagę do tych form ewentualnej pomocy finansowej państwa.

### Rysunek 2

Znaczenie przyszłych, oczekiwanych źródeł dochodu przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu (w %)



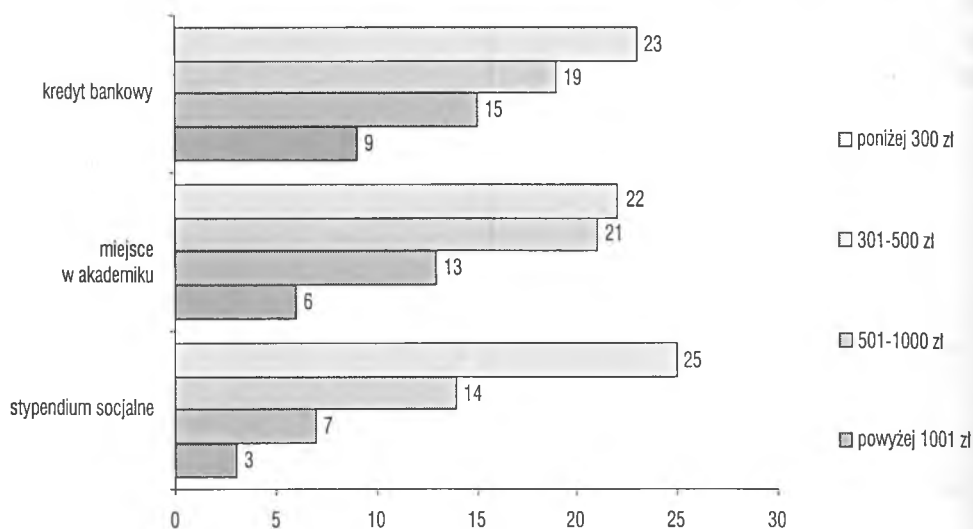
W przypadku większości studentów przewidywania co do możliwości uzyskania pomocy finansowej państwa w czasie studiów nie miały istotnego wpływu na samą decyzję o studiowaniu. Wiąże się z tym ściśle fakt niewielkiej z reguły wiedzy o tym, jakie faktycznie są ich szanse na uzyskanie konkretnych form pomocy. Zdecydowana większość nie wiedziała bowiem przed studiami nic – albo bardzo niewiele – o możliwościach uzyskania takiej pomocy. Prawie jedna trzecia studentów przed rozpoczęciem nauki w szkołach wyższych nic nie wiedziała – albo wiedziała bardzo mało – o swoich szansach na uzyskanie stypendium, a jedna piąta nie interesowała się tym. Jedynie co piąty student zadeklarował, że już wówczas przed studiami *wiedział wszystko, co chciał wiedzieć* o możliwości uzyskania stypendium. Zainteresowanie przyznawaniem miejsc w domu akademickim jest jeszcze mniejsze – ponad połowa studentów w ogóle nie była tym zainteresowana przed egzaminami. Tylko jedna piąta miała potrzebną dla siebie wiedzę na ten temat, a pozostali deklarują, że albo nic nie wiedzieli (11%), albo wiedzieli zbyt mało (13%).

Studenci, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe częściej niż pozostali nie mieli odpowiedniej wiedzy i nie interesowali się regulami przydzielania pomocy<sup>10</sup>. Ponadto mężczyźni częściej niż kobiety nie przywiązywali do tego wagi – zapewne dlatego, że są bardziej

<sup>10</sup> Ponad jedna trzecia (37%) tej grupy stwierdziła: *nie wiedziała(e)m nic albo bardzo niewiele* o szansach na stypendium, podczas gdy taką opinię wyraziło 28% studentów pochodzących z rodzin, których ojcowie mają wykształcenie wyższe.

### Rysunek 3

Miesięczne dochody na osobę w rodzinach studentów a przypisywane duże znaczenie przy podejmowaniu decyzji o studiach wyższych możliwości otrzymania kredytu, stypendium socjalnego i dofinansowania do miejsca w akademiku (w %)



skłonni do podejmowania lub kontynuowania pracy zarobkowej równocześnie ze studiami. Ponadto, jak wykazały przeprowadzone analizy, poziom dochodów w rodzinie nie ma wpływu na to, czy studenci przed podjęciem studiów dokładnie orientowali się w swoich szansach na uzyskanie stypendium – deklaracje *wiedziat(a)m wszystko* złożyło ok. 20% z każdej z grup wyróżnionych ze względu na dochody osiągane w rodzinie. Inaczej jest w przypadku wiedzy o szansach na dofinansowanie miejsca w domu studenckim – im niższe dochody, tym częściej studenci orientowali się w tej kwestii. Dużą wiedzę na temat tych szans zadeklarowało 14% studentów z najwyższej grupy dochodowej, a 24% z najniższej. Wynika to zapewne z faktu, że o samych stypendiach wiadomo niewiele (i niewiele) przyszłym studentom. Natomiast koszty związane z zakwaterowaniem w trakcie nauki w uczelni (jeśli wiąże się to z wyjazdem do innego miasta) są najłatwiejsze do przewidzenia i najbardziej oczywiste, a jednocześnie fakt zamieszkiwania przez studentów w domach akademickich jest powszechnie znany.

Przedstawione dane wykazują, że przed podjęciem studiów większość młodych ludzi zastanawia się nad kosztami dalszej nauki, jednak ich wiedza o możliwości uzyskania pomocy państwa jest niewielka. Mniejszą orientację w kwestii przyszłych wydatków mają osoby z rodzin o niższych dochodach i niższym poziomie wykształcenia, ale nie ogranicza to ich determinacji i znaczenia przypisywanego podjęciu dalszego kształcenia.

### Oceny systemu kredytów bankowych jako źródła pomocy finansowej dla studentów

Wprowadzenie kredytów bankowych jako nowego sposobu wspomagania finansowego studentów miało być istotnym uzupełnieniem dotychczasowych rozwiązań pomocy materialnej państwa (jak podkreślano – w celu zwiększenia dostępności studiów wyż-

szych). W trakcie przygotowań do wprowadzenia nowego systemu wskazywano na wykorzystywanie doświadczeń innych państw w tej kwestii, a także na konieczność dostosowania systemu pomocy finansowej państwa dla studentów do nowych warunków organizacyjnych szkolnictwa wyższego oraz do zasad polityki edukacyjnej. Opinie studentów o znaczeniu kredytów badałyśmy w ten sposób, że oceniali oni zestaw zdań (twierdzeń) opisujących ten system – wskazując, z którymi z nich się zgadzają. Twierdzenia-opinie poddawane ocenie zostały podzielone na dwie grupy: 1) opinie dotyczące reguł systemu oraz jego znaczenia dla ogółu studentów oraz 2) opinie oceniające kredyty na płaszczyźnie indywidualnej, związanej z osobistą sytuacją i decyzjami badanych studentów.

Zacniemy od omówienia ogólnych ocen systemu kredytów bankowych. Na podstawie deklaracji badanych studentów powstała następująca hierarchia twierdzeń-opinii, która odzwierciedla stosunek studentów do kredytów bankowych jako formy pomocy w finansowaniu studiów (w nawiasach podano wysokość odsetka wskazań przez studentów uznających poszczególne twierdzenia za prawdziwe):

- *Możliwość wzięcia kredytu jest dla wielu studentów jedyną szansą na studiowanie (kontynuowanie studiów) (59%).*

- *Studenci kierunków, po których ukończeniu trudno o pracę, nie odważą się na wzięcie kredytu (52%).*

- *Kredyty powinny być dostępne dla wszystkich studentów bez względu na poziom dochodów w ich rodzinach (51%).*

- *Jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia (46%).*

- *Studenci kierunków, po których ukończeniu niewiele się zarabia, nie odważą się na wzięcie kredytu (45%).*

- *Splata kredytu powinna być bardziej odroczone (31%).*

- *Odsetki od kredytu są zbyt wysokie (31%).*

- *Okres spłaty kredytu jest zbyt krótki (22%).*

- *Wzięcie kredytu jest korzystne – wpłynie na uzyskiwanie lepszych wyników przez studentów, ponieważ nie będą musieli pracować w czasie studiów (18%).*

- *Kredyty powinny być dostępne przede wszystkim dla studentów uzyskujących dobre wyniki w nauce (8%).*

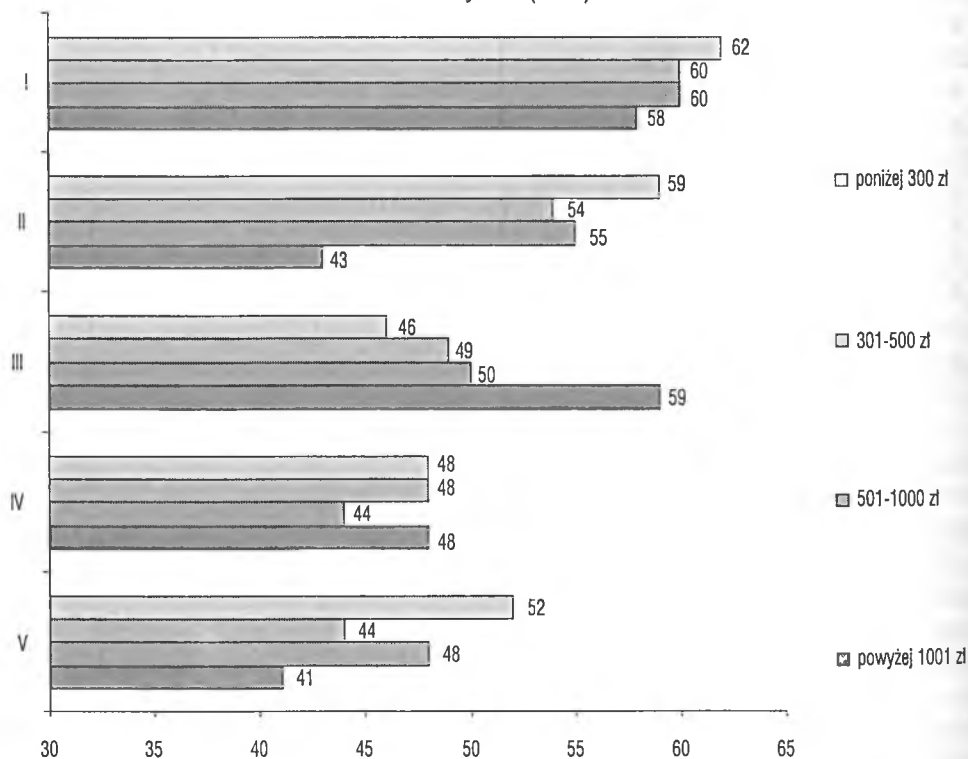
Ponad połowa badanych studentów uważa, że kredyty jako rozwiązanie systemowe są bardzo potrzebne, dla wielu bowiem ich otrzymanie zdecyduje wręcz o szansach na studio-  
wanie. Prawie tak samo często akceptowany jest pogląd, że przyznawanie kredytów nie powinno być ograniczane limitem poziomu dochodów w rodzinie studenta. Równie wielu studentów dostrzega, że barierą dostępności jest ryzyko związane ze spłatą zaciągniętego kredytu. W opinii respondentów podstawową słabością kredytów są zagrożenia związane z wywiązywaniem się w przyszłości z podjętego zobowiązania finansowego, z tym że studenci nieco częściej wiążą je z faktem występowania bezrobocia – czyli z obawą nieznaalezienia przez nich pracy – niż ze zbyt niskim poziomem przyszłych dochodów. Obowiązujące zasady regulujące spłatę kredytu są natomiast krytykowane znacznie rzadziej – zastrzeżenia badanych dotyczą przede wszystkim terminu rozpoczęcia spłacania kredytu oraz wysokości odsetek.

Z najbardziej ogólnie sformułowanym pozytywnym określeniem kredytów (*jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia*) zgadza się blisko połowa studentów. Należy podkreślić, że taka ocena tej formy pomocy finansowej państwa występuje tym częściej, im wyższy jest poziom wykształcenia ojców studentów. Zgadza się z tą opinią 51% studentów,

których ojcowie mają wykształcenie wyższe oraz 40% studentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe (inne cechy studentów, w tym poziom dochodów w ich rodzinach, nie mają istotnego wpływu na akceptację tego twierdzenia).

Studenci z rodzin o niskich dochodach są z konieczności znacznie bardziej samodzielnie finansowo i zapewne na podstawie własnych doświadczeń zakładają, że przyszła spłata kredytu stanowi z reguły problem przede wszystkim dla samych studentów-kredytobiorców, gdyż nie mogą oni liczyć na wsparcie rodziny. Skutkiem tego jest m.in. fakt, iż znacznie częściej niż badani z wyższych grup dochodowych dostrzegają oni ryzyko zaciągania kredytów przez osoby studiujące na kierunkach, po których albo trudno o pracę (59% takich ocen w grupie studentów z rodzin o najniższych dochodach, wobec 43% – w grupie o dochodach najwyższych), albo trudno o dobre zarobki (odpowiednio 52% wobec 41%) (rysunek 4). Jest także zrozumiałe, iż studenci z rodzin o niskich dochodach są częściej krytyczni wobec warunków spłaty kredytu, zwłaszcza w odniesieniu do wysokości odsetek (38% w grupie deklarującej najniższe dochody, 24% – w grupie o dochodach najwyższych).

**Rysunek 4**  
Miesięczne dochody na osobę w rodzinach studentów a ogólne opinie o systemie kredytów (w %)

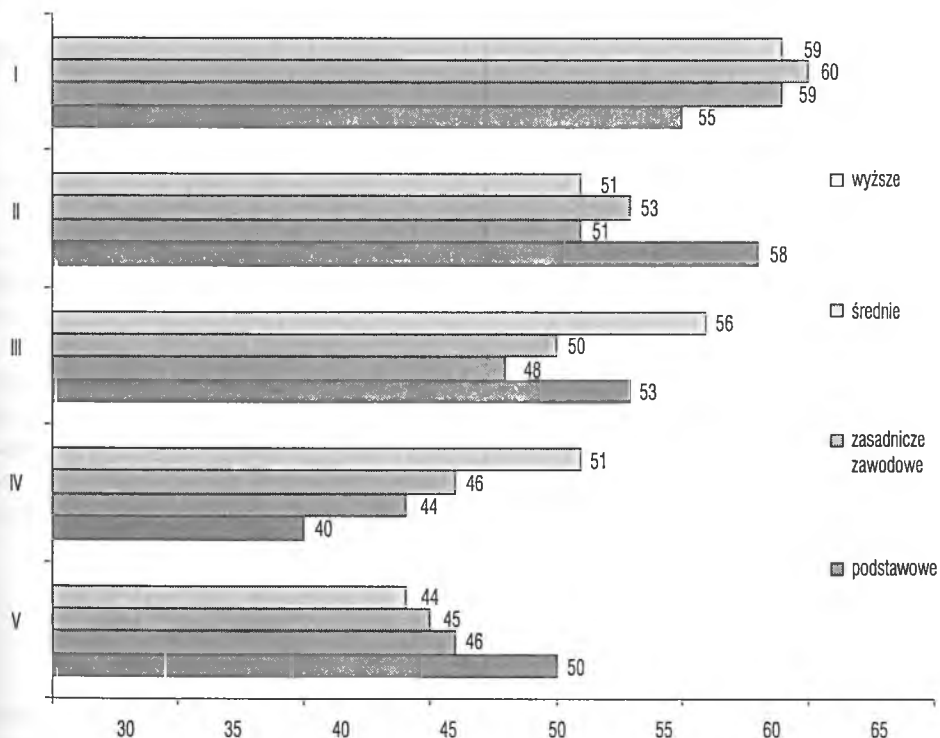


- I. Możliwość wzięcia kredytu jest dla wielu studentów jedyną szansą na studiowanie (kontynuowanie studiów).
- II. Studenci kierunków, po których ukończeniu trudno o pracę, nie odważą się na wzięcie kredytu.
- III. Kredyty powinny być dostępne dla wszystkich studentów bez względu na poziom dochodów w ich rodzinach.
- IV. Jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia.
- V. Studenci kierunków, po których ukończeniu niewiele się zarabia, nie odważą się na wzięcie kredytu.



Obowiązywanie zasady limitu dochodów jest krytycznie postrzegane przez wielu studentów, niezależnie od ich standardu materialnego, z tym że rezygnacja z tej zasady, oznaczająca umożliwienie zaciągnięcia kredytu niezależnie od dochodów, jest tym częściej akceptowana, im wyższy jest poziom dochodów w rodzinie studentów. Wśród studentów z rodzin o najwyższych dochodach zasadę nieuwzględniania wysokości dochodów przy przyznawaniu kredytu akceptuje ponad połowa (59%), ale również wśród studentów z rodzin o najniższych dochodach opinię tę podziela wielu badanych (46%). Nie można wykluczyć, iż poddane ocenie twierdzenie-opinia na ten temat było różnie interpretowane przez badanych studentów: zależnie od ich sytuacji materialnej brano pod uwagę albo limit dochodów decydujący o przyznaniu kredytu (ograniczenie dostępności „z góry”), albo konieczność przedstawiania bankom zabezpieczenia kredytu – udokumentowanego poziomem dochodów (ograniczenie „z dołu”). Odnotowano także, iż za równą dostępnością do kredytów, niezależnie od limitu dochodów, optują najczęściej zarówno studenci, których ojcowie mają wykształcenie wyższe (57%), jak i ci, których ojcowie legitymują się wykształceniem podstawowym (53%) (rysunek 5).

**Rysunek 5**  
Wykształcenie ojców studentów a ogólne opinie o systemie kredytów (w %)



- i. Możliwość wzięcia kredytu jest dla wielu studentów jedyną szansą na studiowanie (kontynuowanie studiów).
- II. Studenci kierunków, po których ukończeniu trudno o pracę, nie odważą się na wzięcie kredytu.
- III. Kredyty powinny być dostępne dla wszystkich studentów bez względu na poziom dochodów w ich rodzinach.
- IV. Jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia.
- V. Studenci kierunków, po których ukończeniu niewiele się zarabia, nie odważą się na wzięcie kredytu.

Przyznawanie kredytów w uznaniu „za dobre oceny” znalazło generalnie bardzo mało zwolenników – z tym że w grupie studentów o najwyższych dochodach jest to pogląd nieco bardziej popularny, akceptowany bowiem ponaddwukrotnie częściej (14%) niż wśród studentów z rodzin o dochodach najniższych (6%).

Ocena szans na przyszłe spłacanie kredytu w zależności od tego, jaka jest pozycja ukończonego kierunku studiów na rynku pracy (czyli jakie są szanse na znalezienie pracy, ale także uzyskania odpowiedniego wynagrodzenia) jest uzależniona również od poziomu wykształcenia rodziców. Studenci z rodzin o wykształceniu podstawowym nieco częściej (58%) niż pozostali (51-52%) sądzą, iż studenci „nierynkowych” kierunków studiów, tj. takich, po których trudno o pracę, mogą się obawiać o możliwość spłaty kredytu po studiach. Także słuszność twierdzenia wskazującego na ryzyko zaciągania kredytu przez studentów z kierunków, po których ukończeniu uzyskuje się na ogół nisko opłacaną pracę, uznawana jest tym częściej, im niższe jest wykształcenie ojców respondentów.

Przekonanie o pozytywnym wpływie możliwości brania kredytów na lepsze wyniki w nauce – dzięki odciążeniu od konieczności podejmowania pracy równocześnie z nauką – studenci wyrażają tym częściej, im wyższe jest wykształcenie ich ojców (podstawowe – 12%, wyższe – 23%).

Studenci korzystający z kredytów<sup>11</sup> znacząco różnią się – co zrozumiałe – w swoich ocenach od tych, którzy nie skorzystali z tej formy pomocy:

- znacznie częściej niż pozostali są przekonani, iż kredyt to dla wielu *jedyna szansa* na ukończenie studiów (71%, podczas gdy odsetek dla ogółu wynosi 58);
- o wiele częściej (69%) podzielają pozytywną ocenę: *jest to bardzo dobra forma uzyskiwania pieniędzy na studia* (46% – ogół badanych studentów);
- częściej niż inni krytykują zasady spłaty: termin rozpoczęcia spłaty (49%) oraz wysokość odsetek – 40% (ogół badanych w obu przypadkach po 31%);
- rzadziej niż ogół badanych są zdania, iż studenci kierunków „nierynkowych” powstrzymują się od zaciągania kredytu w obawie o znalezienie pracy po studiach i brak możliwości spłaty (43% wobec 52% – ogół badanych studentów) lub przewidywanych niskich przyszłych zarobkach (38% wobec 45%).

W opinii większości badanych system kredytów bankowych jest potencjalnie bardzo ważną, ale jednocześnie nadal bardzo mało dostępną formą pomocy finansowej państwa dla studentów. Do takiej konstatacji uprawniają nas przedstawione wnioski, z których wynika niewielka dostępność kredytów oraz krytyczny stosunek do nich jako zdecydowanie ryzykownych ze względu na szanse przyszłej spłaty. Takie opinie występują zwłaszcza w grupach młodzieży ze środowisk o niższym poziomie wykształcenia i niższych dochodach.

### **Oceny systemu kredytów bankowych z punktu widzenia sytuacji badanych studentów**

Prezentowane wcześniej opinie dotyczyły ogólnych ocen systemu kredytów i jego znaczenia dla ogółu studentów; poniżej przedstawiamy opinie wyrażane z punktu widzenia indywidualnej sytuacji każdego studenta oceniającego tę formę pomocy. Otrzymałyśmy następującą hierarchię opinii:

<sup>11</sup> W badanej populacji było ich jedynie 9%.

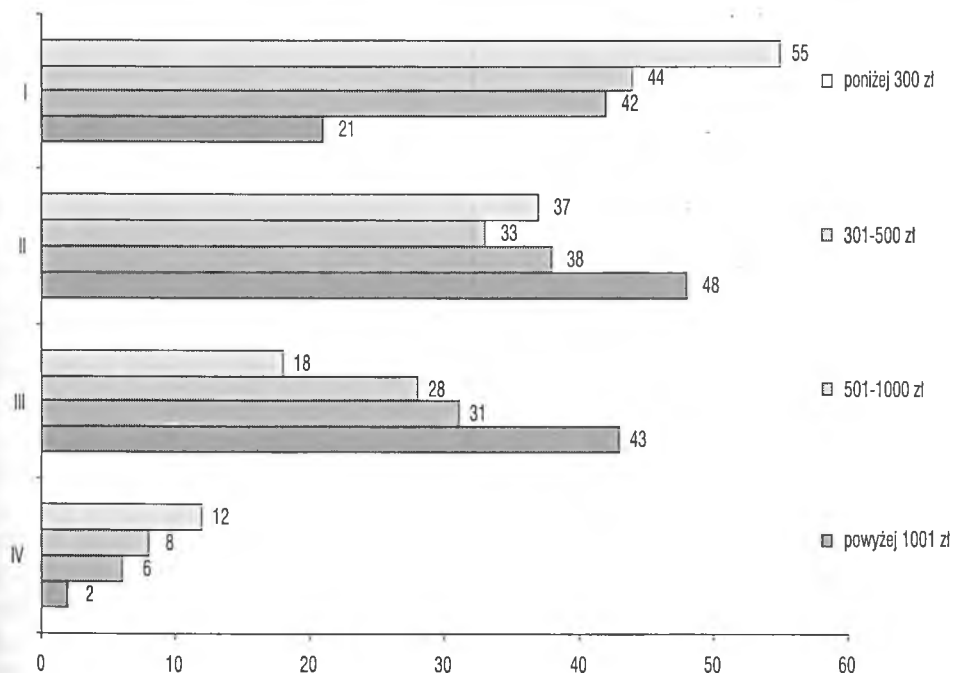
- *Bał(a)bym się wziąć kredyt, bo nie wiem, czy po studiach będę w stanie go spłacić* – 42%.
- *Wolę uzyskać pieniądze na studia pracując* (37%).
- *Nie muszę brać kredytu – rodzina pokrywa koszty związane z moim studium* (31%).
- *Możliwość wzięcia kredytu jest dla mnie jedyną szansą na studium* (7%).

Oceniając kredyty w odniesieniu do własnej sytuacji i rozważając ewentualne decyzje studenci są zdecydowanie krytyczni i ostrożni. Przeważa przekonanie, iż nie jest to obecnie na tyle korzystny sposób pozyskania pieniędzy na studia, aby sami ankietowani gotowi byli z niego skorzystać. Powodem takiego stanowiska są przede wszystkim obawy dotyczące warunków spłaty. Zapewne także z tej przyczyny dość często deklarowano, iż lepszym sposobem uzyskania środków finansowych na studia jest praca zarobkowa.

Obawy o możliwość spłaty kredytu sygnalizują częściej kobiety (47%) niż mężczyźni (35%), częściej absolwenci liceów (44%) niż studenci, którzy ukończyli technikum (39%), a także częściej mieszkańcy wsi (48%) oraz małych miast (46%) niż studenci pochodzący z dużych miast (37%). Można przypuszczać, że wiąże się z to z większym poziomem obaw o własne szanse na rynku pracy.

Rysunek 6

Miesięczne dochody na osobę w rodzinach a osobisty stosunek studentów do kredytów (w %)



I. *Bał(a)bym się wziąć kredyt, bo nie wiem, czy po studiach będę w stanie go spłacić.*

II. *Wolę uzyskać pieniądze na studia pracując.*

III. *Nie muszę brać kredytu – rodzina pokrywa koszty związane z moim studium.*

IV. *Możliwość wzięcia kredytu jest dla mnie jedyną szansą na studium.*

Mężczyźni nieco częściej (40%) niż kobiety (35%) deklarują, że wolą pracować podczas studiów niż zaciągać kredyt, absolwenci techników wyrażają taką opinię częściej

(44%) niż absolwenci liceów (32%). Takie przekonanie wyrażają także częściej studenci z rodzin o najwyższych dochodach w rodzinie (48%), odróżniając się w tej mierze dość istotnie od pozostałych studentów (odsetki dla badanych z wszystkich pozostałych grup dochodowych wahają się w granicach 33-38%).

Pracę jako lepsze rozwiązanie wskazują najczęściej mieszkańcy dużych miast (43%), a następnie mieszkańcy wsi (39%) oraz studenci pochodzący z miast średniej wielkości (32-35%).

Ponad połowa (55%) studentów z rodzin o najniższych dochodach deklaruje, iż przed decyzją o wzięciu kredytu powstrzymuje ich obawa o możliwość spłaty; ale należy odnotować, że takie obawy mają także często (ponad 40%) studenci, w których rodzinach miesięczne dochody na osobę wynoszą 500-1000 zł (mimo iż jest to już poziom dochodów powyżej limitu); jedynie przy dochodach rodziny powyżej tej granicy przyszłe spłaty są stosunkowo rzadko (21%) postrzegane jako zagrożenie (aczkolwiek wówczas kredyt bywa też mniej potrzebny, a ponadto nie jest obecnie dostępny ze względu na limit dochodów przy przydzielaniu kredytów).

Deklaracje o braku konieczności zaciągania kredytów ze względu na pomoc finansową rodziny są składane – co zrozumiale – najczęściej przez badanych z rodzin o najwyższych dochodach, ale zwraca uwagę stosunkowo duży odsetek (18) takich deklaracji w grupie studentów o najniższych dochodach w rodzinie. Wydaje się, iż wskazuje to na znaczenie aspiracji edukacyjnych występujących w tych rodzinach oraz odpowiednie dostosowywanie hierarchii wydatków.

Oceny systemu kredytów formułowane z osobistej perspektywy w znacznym stopniu różnicowane są przez poziom wykształcenia ojca (rysunek 7). Studenci z rodzin o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym deklarują przede wszystkim, częściej niż pozostali, obawy przed zaciąganiem kredytu ze względu na warunki spłaty, ponadto częściej uważają podjęcie pracy za lepsze (bezpieczniejsze) rozwiązanie niż branie kredytu, zdecydowanie rzadziej natomiast mogą stwierdzić, że kredyt ich nie interesuje, gdyż rodzina zapewnia im pomoc finansową w czasie studiów.

Studenci pochodzący z rodzin z wyższym wykształceniem wyraźnie odróżniają się od wszystkich pozostałych; jedynie w tej grupie tak znaczna ich część (połowa) nie musi się troszczyć o pieniądze podczas studiów, ponieważ pomaga im rodzina; takie deklaracje w pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na wykształcenie są znacznie radsze (stwierdziło tak 17% studentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe oraz 29% tych, których ojcowie mają wykształcenie średnie).

Porównanie osobistego stosunku studentów do kredytów jest także zróżnicowane w zależności od typu studiów i uczelni.

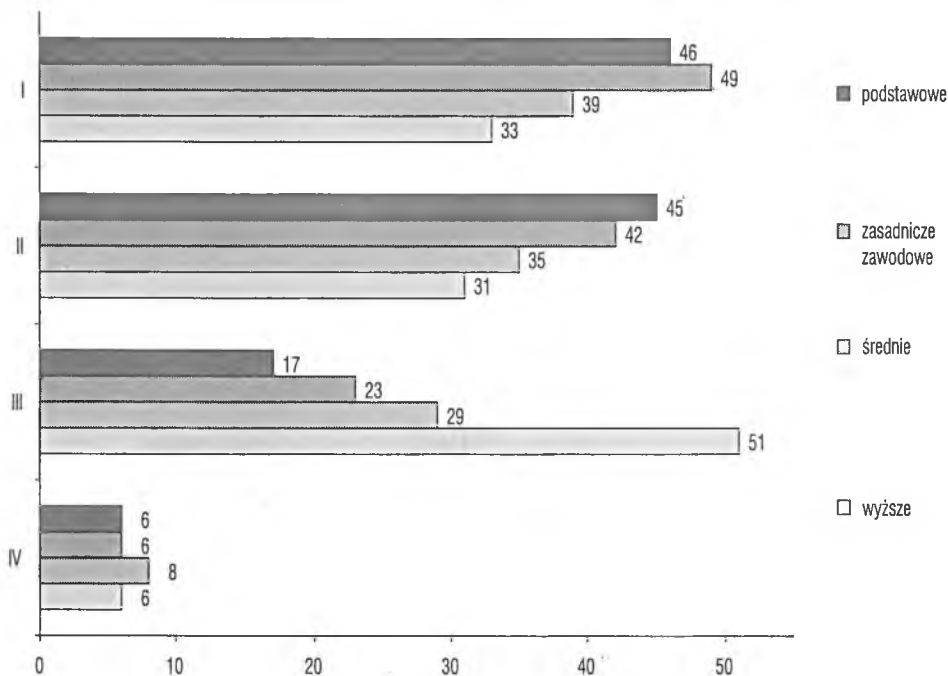
- Obawy przed przyszłą spłatą wyrażają zwłaszcza studenci studiów dziennych, studiów o poziomie magisterskim, uczelni publicznych, studiujący w nowych ośrodkach akademickich.

- Praca jako lepsze rozwiązanie niż kredyt wskazywana jest najczęściej przez studentów studiów zaocznych (54%, a 21% na studiach dziennych). Należy także podkreślić, iż studenci ci zdecydowanie najrzadziej (16%) deklarują, iż nie muszą brać kredytu, gdyż współfinansuje ich rodzina.

- Studenci studiów stacjonarnych zdecydowanie najczęściej spośród wszystkich grup wyróżnionych według typów i form studiów nie muszą brać kredytu, gdyż rodzina zapewnia im pomoc finansową. Na taką pomoc mogą też liczyć częściej studenci studiów magisterskich niż licencjackich, uczelni publicznych niż niepublicznych oraz badani studiujący w tradycyjnych ośrodkach akademickich w porównaniu ze studentami z małych ośrodków, z niedawno utworzonymi szkołami wyższymi.

Rysunek 7

Poziom wykształcenia ojców studentów a osobisty stosunek do kredytów (w %)



I. *Ba(a)lbym się wziąć kredyt, bo nie wiem, czy po studiach będę w stanie go spłacić.*

II. *Wolę uzyskać pieniądze na studia pracując.*

III. *Nie muszę brać kredytu – rodzina pokrywa koszty związane z moim studiowaniem.*

IV. *Możliwość wzięcia kredytu jest dla mnie jedyną szansą na studiowanie.*

Studenci, którzy w ogóle nie pracują w czasie studiów<sup>12</sup> znacznie częściej (48%) niż pozostali deklarują, iż rodzina zapewnia im pomoc finansową i dlatego nie muszą występować o kredyt. Taką opinię wyraża także 10% osób pracujących na stałe podczas studiów – co wskazuje, że koszty studiowania są tak znaczne (lub ich praca tak nisko opłacana), iż uzyskiwane przez nich dochody z pracy nie wystarczają na pokrycie tych kosztów.

Większość spośród badanych studentów, którzy są zatrudnieni na stałe (63%) deklaruje, że praca zarobkowa podczas studiów jest lepszym rozwiązaniem niż zaciąganie kredytu, ponadto jedna trzecia spośród nich stwierdza, iż baliby się ryzyka związanego z kredytem, gdyż obawiają się, że w przyszłości nie będą mogli go spłacić. Warto podkreślić w tym kontekście, że studenci łączą studia z pracą zarobkową co najmniej z dwóch powodów. Część z nich rozpoczyna studia mając znaczący dla ich dorobku zawodowego staż, wolą więc nie rezygnować z kontynuowania pracy, gdy podejmują studia lub też nie chcą tracić zatrudnienia z powodu trudnej sytuacji na rynku pracy. Inni natomiast decydują się na łączenie studiów z pracą, gdyż jest to konieczność – muszą zdobywać środki finansowe na pokrycie kosztów związanych ze studiowaniem. Do pierwszej z wymienionych grup należy zapewne część spośród pracują-

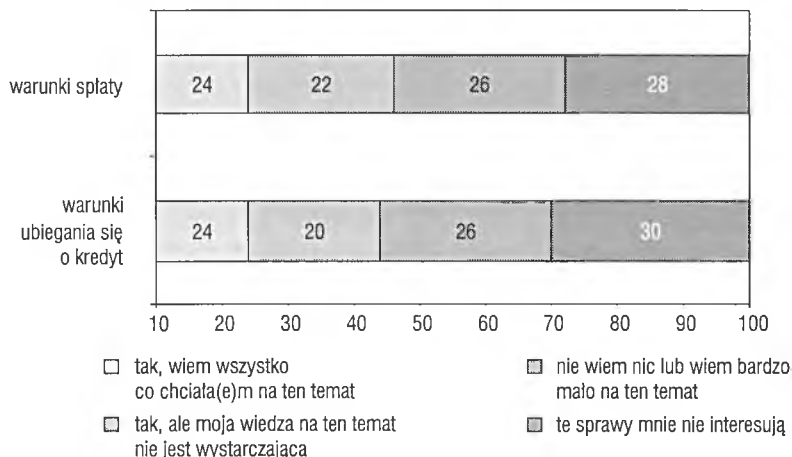
<sup>12</sup> W aneksie prezentujemy, jako uzupełnienie, dane obrazujące strukturę dochodów studentów – w dwóch ujęciach: w odniesieniu do całej populacji badanych studentów oraz w odniesieniu do tych studentów, którzy korzystają z konkretnych źródeł dochodu.

cych na stałe, na pełnym etacie. Wśród badanych studentów pracujących dorywczo jedna trzecia stwierdza, że woli pracę zarobkową niż zaciąganie kredytu, a połowa wyraża opinię, że zaciąganie kredytu jest dla nich zbyt ryzykowne ze względu na system spłat.

Studenci podchodzą zatem do kredytów dość sceptycznie, gdy rozważają swoje ewentualne osobiste decyzje – a jednocześnie w zasadzie nie interesują się szczegółowymi warunkami ich udzielania i przyszłych spłat (rysunek 8).

**Rysunek 8**

Wiedza studentów o zasadach udzielania kredytów (w %)



Różnice w poziomie wiedzy o systemie kredytów między studentami mieszkającymi na wsi i w dużych miastach są niewielkie i dotyczą głównie braku zainteresowania tą formą pomocy, którą deklarują częściej studenci z miast (36%) niż ze wsi (27%). Pewną rolę odgrywa też poziom wykształcenia rodziców: studenci z rodzin o wykształceniu podstawowym częściej niż studenci z rodzin o wyższym wykształceniu przyznają, że nie wiedzą nic na ten temat, rzadziej też w porównaniu z nimi znają zasady przyznawania kredytów, a jednocześnie nieco rzadziej wyrażają brak zainteresowania tymi regulami.

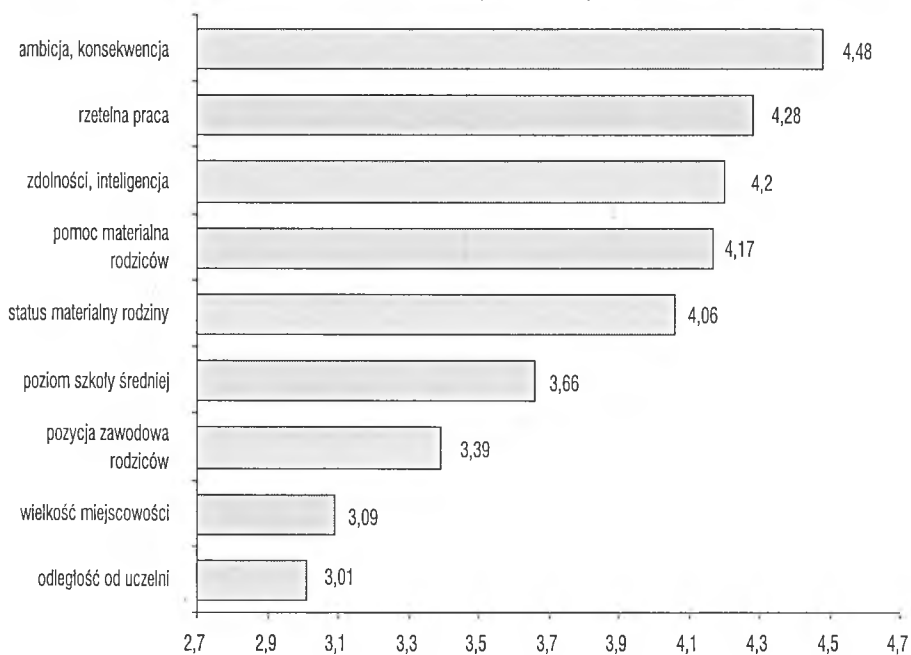
### Opinie o czynnikach warunkujących szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia

W uzupełnieniu zaprezentowanych opinii studentów na temat systemu pomocy materialnej państwa, przeanalizujemy ich subiektywne oceny uwarunkowań wpływających na szanse uzyskania wyższego wykształcenia. Przedstawiono do oceny wpływ dziewięciu czynników (ich znaczenie studenci oceniali na skali od 1 do 5)<sup>13</sup>. Uzyskane wyniki wskazują na to, że

<sup>13</sup> Na skali zestawiono wartości liczbowe odpowiadające znaczeniu każdego z czynników w kolejności od 1 (*żadnego znaczenia*) do 5 (*znaczenie decydujące*). Im większą wartość liczbową przypisywali studenci, tym większą deklarowali wagę danego czynnika. Otrzymane wyniki podajemy w postaci średnich wartości liczbowych – albo dla całej badanej populacji, albo dla grup badanych wyróżnionych ze względu na konkretne cechy (np. wykształcenie ojca). Prezentowane wyniki – czyli wartości średnich – należy interpretować w ten sposób, że wartość średniej dla danej grupy (populacji) powyżej 4 oznacza, iż waga czynnika jest duża, gdy wartość średniej wynosi ok. 3 – waga czynnika jest znacząca, ale niezbyt wielka, a gdy średnia mieści się między wartością 2 a 3 – wskazuje to na zdecydowanie małe znaczenie.

Rysunek 9

Czynniki determinujące szanse uzyskania wyższego wykształcenia w opinii studentów



w opinii studiującej młodzieży to przede wszystkim od jednostki – jej determinacji, pracowitości, ale także posiadanych zdolności – zależy powodzenie w osiągnięciu wyższego wykształcenia, takie bowiem uwarunkowania znalazły się na czele hierarchii powstałej na podstawie ocen (rysunek 9). Zaraz za nimi znalazły się jednak uwarunkowania finansowe: pomoc materialna rodziców oraz status materialny rodziny (na miejscach czwartym i piątym).

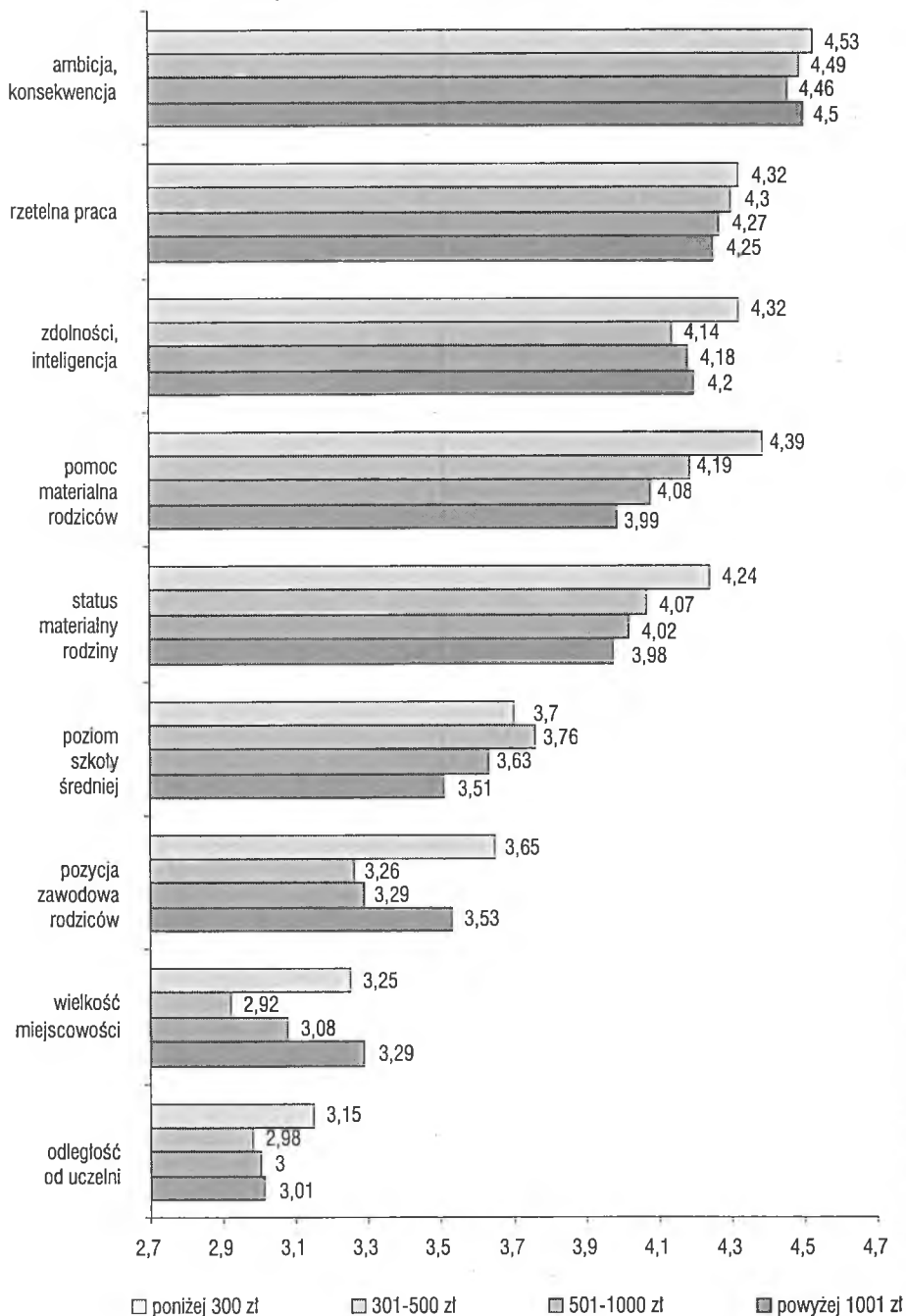
Pozostałe uwarunkowania przedstawione badanym do oceny odgrywają mniejszą, ale także znaczącą rolę jako determinanty szans uzyskania dyplomu studiów wyższych. Poziom ukończonej szkoły średniej oraz pozycja zawodowa rodziców są w ocenie studentów istotniejszym uwarunkowaniem tych szans niż to, gdzie młodzi ludzie mieszkają (wielkość miejscowości oraz jej odległość od ośrodków akademickich).

Badani studenci oceniali m.in. wagę dwóch czynników o podobnym znaczeniu: **statusu materialnego rodziny** oraz **pomocy finansowej rodziców**. Im niższe są dochody rodzin badanych studentów, tym większą wagę (w porównaniu z pozostałymi studentami) przypisują oni obydwu czynnikom związanym z uwarunkowaniami finansowymi (rysunek 10); dla studentów z rodzin o najwyższych dochodach ranga tych czynników jest znacząco mniejsza (średnia waga przypisywana przez studentów z tej grupy na skali wyniosła poniżej wartości „4”) niż w przypadku ogółu badanych. Należy odnotować, że studenci z rodzin, w których ojcowie mają wykształcenie podstawowe oceniają, że status finansowy ma większy wpływ na szanse młodych ludzi niż faktyczna pomoc rodziny – podczas gdy ogół studentów sądzi, że to właśnie pomoc jest ważniejsza (rysunek 11).

Ponadto stwierdzono występowanie następujących zależności w ocenie uwarunkowań determinujących szanse zdobycia wyższego wykształcenia:

Rysunek 10

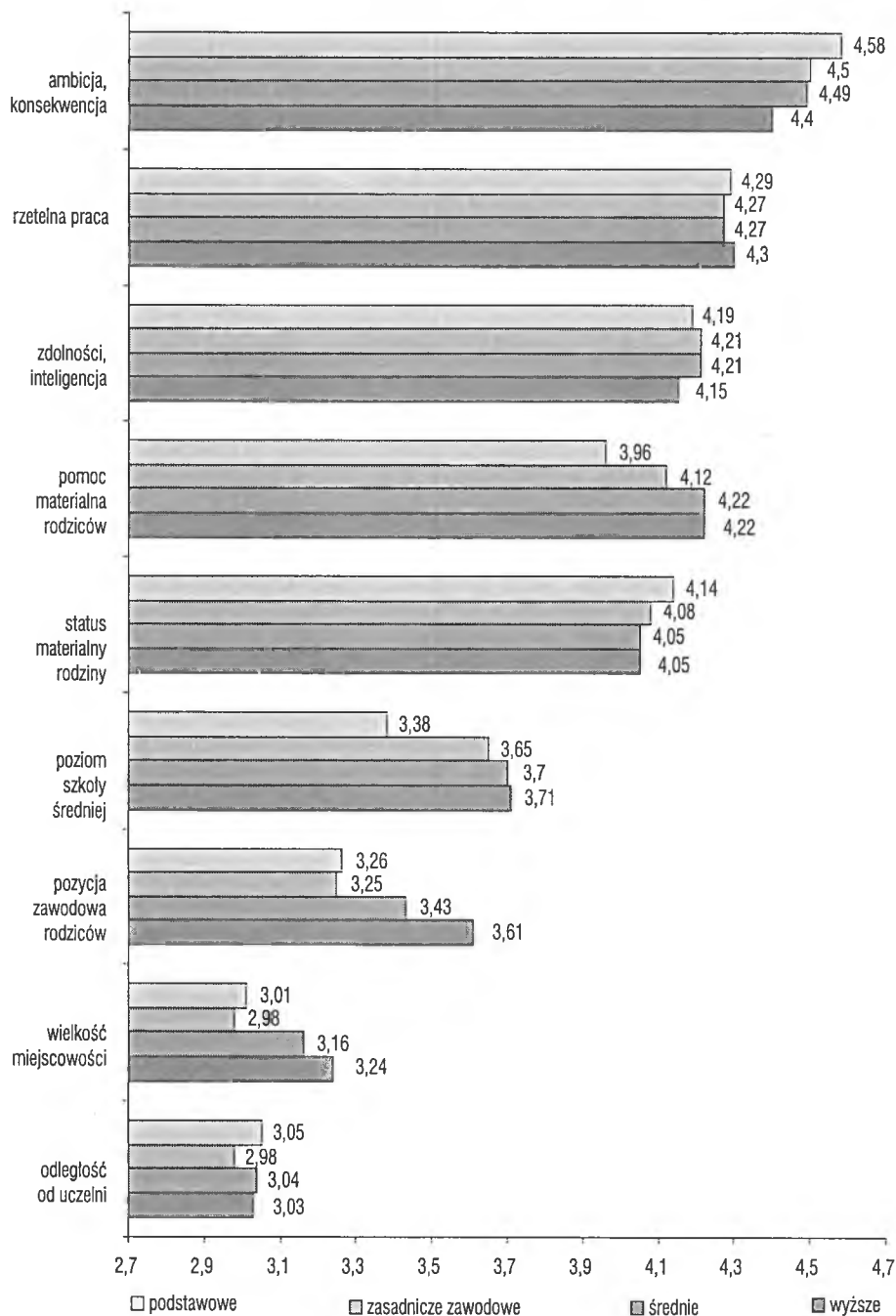
Miesięczne dochody na osobę w rodzinach studentów a ocena znaczenia czynników determinujących szanse uzyskania wyższego wykształcenia





Rysunek 11

Poziom wykształcenia ojców studentów a ocena znaczenia czynników determinujących szanse uzyskania wyższego wykształcenia



● Im niższe jest wykształcenie ojców studentów, tym większe znaczenie przypisują badani sile oddziaływania własnej **ambicji, konsekwencji w dążeniu do celu**. Inne cechy – takie jak miejsce zamieszkania czy poziom dochodów w rodzinach studentów – nie mają wpływu na to, jak dużą wagę nadają badani temu czynnikowi.

● Studenci z rodzin o najniższych dochodach większą niż inni wagę przypisują zarówno **własnej, rzetelnej pracy**, jak i posiadanym **zdolnościom oraz inteligencji**.

● Znaczenie **poziomu ukończonej szkoły średniej** jest oceniane jako duże przez studentów, których ojcowie mają wykształcenie co najmniej zasadnicze zawodowe, zdaniem natomiast studentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe poziom szkoły średniej w mniejszym stopniu decyduje o dalszej edukacji.

● **Pozycja zawodowa rodziców** ma stosunkowo duże znaczenie w opinii badanych, których ojcowie mają wykształcenie wyższe, a raczej mało istotne – zdaniem respondentów, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe.

● **Wielkość miejscowości**, w której się mieszka ma znaczący wpływ na szanse uzyskania wyższego wykształcenia w opinii studentów z dużych miast, z rodzin o najwyższych dochodach i z wyższym wykształceniem.

● **Odległość miejsca zamieszkania od uczelni** wydaje się potencjalną barierą w dostępie do studiów, o znaczeniu głównie finansowym; wagę tego czynnika podkreślają bowiem przede wszystkim badani z rodzin o najniższych dochodach.

● Studenci z rodzin o najniższych dochodach przypisywali zwykle większą wagę większości ocenianych uwarunkowań. Może to wynikać z postrzegania tych uwarunkowań bardziej w kategoriach barier niż czynników sprzyjających, gdyż z reguły musieli oni pokonać więcej przeszkód w swych dążeniach do uzyskania wyższego wykształcenia niż ich koledzy mający lepsze warunki finansowe. Potwierdza to także fakt, iż w ich ocenie to zwłaszcza zdolności młodych ludzi oraz sytuacja finansowa ich rodzin wpływają na szanse uzyskania dyplomu (sądzą tak częściej niż inni studenci).

Hierarchia czynników determinujących szanse zdobycia wyższego wykształcenia jest podobna w przypadku większości grup studentów wyróżnionych ze względu na cechy socjodemograficzne, z następującymi wyjątkami:

● Studenci mieszkający przed studiami na wsi mniej różnicują (w porównaniu do ogółu) znaczenie większości uwarunkowań znajdujących się na czele hierarchii i przypisują im taką samą (dużą) wagę; dotyczy to następujących czynników: *własna rzetelna praca, zdolności intelektualne, pomoc rodziców, status materialny rodziny*.

● Zamieszkiwanie na wsi – zdaniem respondentów, którzy właśnie tam mieszkali przed studiami – ma wpływ na możliwości uzyskania wyższego wykształcenia przede wszystkim ze względu na odległość od uczelni (czyli wiąże się głównie z kosztami).

● Badani z rodzin o wykształceniu podstawowym uznają, iż dla szans uzyskania dyplomu studiów ważniejsze jest to, czy rodzice udzielają pomocy finansowej niż to, jaki jest standard materialny rodziny. Zapewne w większym stopniu niż studenci z rodzin o wyższych poziomach wykształcenia doceniają oni znaczenie hierarchii wartości i aspiracji edukacyjnych rodziców, które niekiedy w większym stopniu decydują o wsparciu udzielanym dzieciom niż faktyczne możliwości finansowe.

Analizując przedstawione tendencje i zależności, należy oczywiście pamiętać, że czynniki sprzyjające uzyskaniu wyższego wykształcenia oceniali w tym badaniu tylko ci młodzi ludzie, którzy już są na studiach. Ich szanse na uzyskanie dyplomu są więc większe niż ich rówieśni-

ków, którzy zakończyli kształcenie na niższych poziomach. Jednocześnie mają oni inny niż tamci zasób doświadczeń związanych z ograniczeniami i szansami uzyskania dyplomu.

Możliwości zdobycia wyższego wykształcenia są różnie postrzegane w zależności od środowiska rodzinnego młodych ludzi. Niewątpliwie studenci, dla których osiągnięty po studiach poziom wykształcenia będzie zdecydowanie wyższy w porównaniu z wykształceniem środowiska rodzinnego, liczą w większym stopniu przede wszystkim na siebie, swoje zdolności, pracę, a zwłaszcza – bardziej niż pozostali – na własne ambicje i konsekwencję. Taki pogląd w ich przypadku jest zapewne w dużej mierze uzasadniony tym, że już wcześniej często musieli oni samodzielnie pokonywać większe trudności niż ich koledzy. Na podstawie analizy uzyskanych ocen i opinii należy stwierdzić, że studenci mają na ogół świadomość tego, iż szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia zależą nie tylko od możliwości finansowych ich rodzin, ale także od aspiracji rodziców oraz od wyznawanej przez nich hierarchii wartości.

### Zakończenie

Dla młodych ludzi podejmujących decyzję o tym, czy podejmować naukę na poziomie wyższym jest obecnie oczywiste, że studiowanie wiąże się z znacznymi kosztami – z reguły starają się wówczas szacować te przyszłe koszty. Jednak tylko stosunkowo nieliczni interesują się tym konkretniej i mają wiedzę o możliwościach uzyskania pomocy finansowej państwa. Zdecydowana większość młodych ludzi nie uzależnia swojej decyzji o dalszej nauce od oceny szans na uzyskanie jakiejś formy pomocy finansowej państwa, a często w ogóle nie analizuje tego, czy może ją otrzymać. Przewidywania dotyczące kosztów nauki w uczelniach są tym mniej trafne, im niższy jest poziom dochodów rodzin studentów – zapewne dlatego, że dla części wiąże się to z nowym rodzajem wydatków, nowym stylem życia.

Przeprowadzone analizy wskazują na bardzo małe zainteresowanie ogółu studentów wszystkimi formami pomocy państwa, w tym także kredytami, które docelowo miały być głównym instrumentem polityki państwa w tej dziedzinie. Wynika to – w odniesieniu do kredytów – z braku zaufania do kredytów w ogóle oraz postrzegania ich jako nadmiernie ryzykownego zobowiązania na przyszłość. Pozyskiwanie środków finansowych w formie kredytu na studia budzi obawy przede wszystkim wśród studentów pochodzących ze wsi, z rodzin o najniższych dochodach oraz z rodzin o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym. Ryzyko jest generalnie postrzegane w możliwości wywiązania się w przyszłości ze spłat ze względu na niepewność w kwestii zatrudnienia i wysokości przyszłych zarobków, w nieco mniejszym stopniu w niekorzystnych zasadach spłat (dotyczących terminu rozpoczęcia spłat i wysokości odsetek). Jednocześnie obawom przed zaciąganiem kredytów na naukę towarzyszy niewiedza lub wręcz brak zainteresowania regułami ich udzielania – jak gdyby z założenia odrzucono to rozwiązanie. Nieliczni studenci-kredytobiorcy, oceniając kredyty, formułują na ogół podobne opinie – postrzegają kredyt jako swoją *jedyną szansę* na sfinansowanie studiów i generalnie bardzo dobre rozwiązanie – taki pogląd wyrażają częściej niż studenci, którzy nie skorzystali z kredytów, ale wobec warunków spłat są, podobnie jak pozostali, dość krytyczni.

Wszystkie sposoby wspomagania finansowanego studentów przez państwo są postrzegane jako bardzo mało dostępne i marginalne. Wśród młodzieży upowszechnia się postawa ich negatywnej oceny, z jednoczesnym brakiem zainteresowania zasadami stosowanymi w przydzielaniu stypendiów i kredytów. Ci, którzy sami muszą sfinansować nau-

kę obecnie częściej wybierają pracę zarobkową – ale jednocześnie przyznają, że korzystne i bardziej dostępne kredyty dla studentów byłyby rozwiązaniem sensowniejszym ze względu na efektywność i jakość ich nauki w uczelniach.

Wiedza studentów o kosztach studiowania oraz o źródłach pozyskiwania pomocy finansowej jest zapewne ograniczona także z powodu podejścia systemu oświaty do kwestii kształcenia na poziomie wyższym. Szkoły średnie skupiają się na tym, by uzyskać jak najlepsze wskaźniki efektywności, mierzone powodzeniem ich absolwentów w egzaminach na studia. Nie są jednak wystarczającym źródłem wiedzy o warunkach dalszej edukacji, nie wspomagają swoich uczniów, dostarczając potrzebnych informacji o możliwościach zapewnienia sobie zaplecza finansowego do dalszej nauki w szkołach wyższych. Jest to zapewne jeden z powodów, dla których studenci z rodzin o najniższym poziomie wykształcenia na ogół mniej orientowali się przed studiami w tym, jakie są możliwe formy pomocy i jakie są ich ewentualne szanse na skorzystanie z nich. Liczą oni głównie na siebie i swoją pracę, gdyż rodzina bardzo rzadko zapewnia im finansowanie kosztów nauki. A są one z reguły duże, gdyż młodzież ta częściej studiuje na studiach płatnych<sup>14</sup>. Dopiero w trakcie obecnego roku akademickiego wprowadzono możliwość przyznawania stypendiów socjalnych dla studentów studiów stacjonarnych uczelni niepublicznych; należy jednak założyć, iż w niewielkim stopniu wpłynie to na niwelację nierówności szans młodzieży z rodzin o niskich dochodach i niskich aspiracjach edukacyjnych.

Przekonanie o istotnym znaczeniu wyższego wykształcenia dla dalszej kariery zawodowej i losów życiowych jest powszechne. Dlatego też, niezależnie od omówionych ograniczeń i braku wiary w możliwość uzyskania wsparcia finansowego w ramach ogólnego systemu pomocy finansowej państwa, młodzi ludzie decydują się na podejmowanie studiów, w różny sposób szukając rozwiązań swych problemów finansowych. Wydaje się, że zarówno wśród decydentów, jak i części środowisk akademickich panuje przekonanie, iż niezależnie od słabości i ograniczeń systemu pomocy finansowej dla studentów młodzież i tak będzie wszelkimi możliwymi sposobami dążyć do zdobycia wyższego wykształcenia. Przekonanie to zdają się potwierdzać zaprezentowane wypowiedzi studentów, którzy wyrażają opinię, iż osiągnięcie tego celu zależy przede wszystkim od ich ambicji i konsekwencji. Jest to jednak tylko częściowe uzasadnienie i odnoszące się do tych, którzy zdobyli odpowiednie środki na naukę.

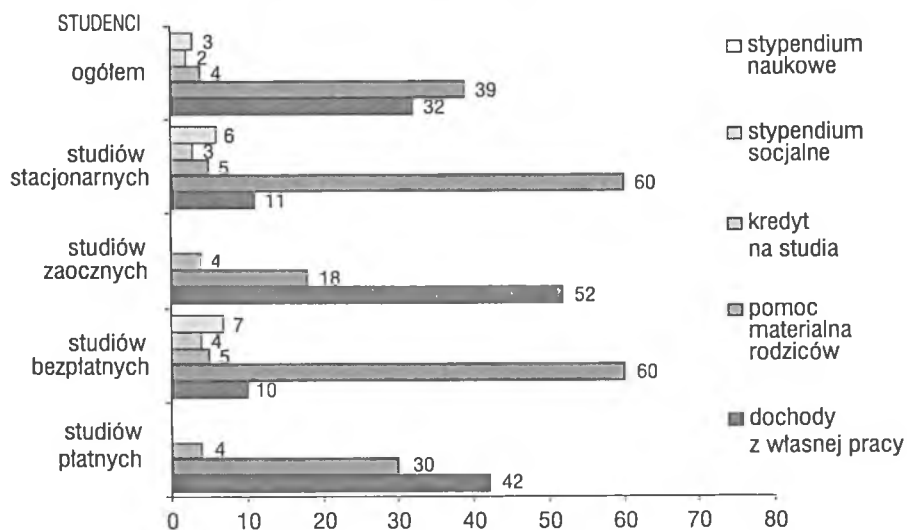
Stwarzanie warunków do pokonywania barier w dostępie do wyższego wykształcenia jest niewątpliwie zadaniem państwa, aczkolwiek równie duża odpowiedzialność spoczywa na uczelniach. Efektywność systemu pomocy finansowej dla studentów na poziomie szkół wyższych zależy bowiem w dużym stopniu od tego, w jaki sposób wykorzystują one istniejące (ograniczone) możliwości systemu pomocy materialnej państwa i jak gospodarują posiadanymi zasobami rzeczowymi i finansowymi. Należy także podkreślić, iż niezbędne jest systematyczne prowadzenie badań monitorujących skład społeczny środowisk studentów w skali kraju oraz w poszczególnych typach uczelni, z uwzględnieniem poziomu szkół wyższych i jakości oferowanego przez nie kształcenia. Istniejące nierówności mogą się bowiem potęgować, zarówno ze względu na dziedziczenie poziomu wykształcenia, jak i na ograniczenia wynikające z sytuacji na rynku pracy. Obecnie bowiem to dochody z pracy zawodowej – zarówno samych studentów, jak i ich rodzin – są podstawową szansą na pokonywanie tych barier. Takie jest też przekonanie studentów, a niepewność co do szans na zdobycie lub utrzymanie zatrudnienia istotnie determinuje decyzje związane z podejmowaniem studiów.

<sup>14</sup> Por. E. Świerzbowska-Kowalik, op. cit.

## Aneks

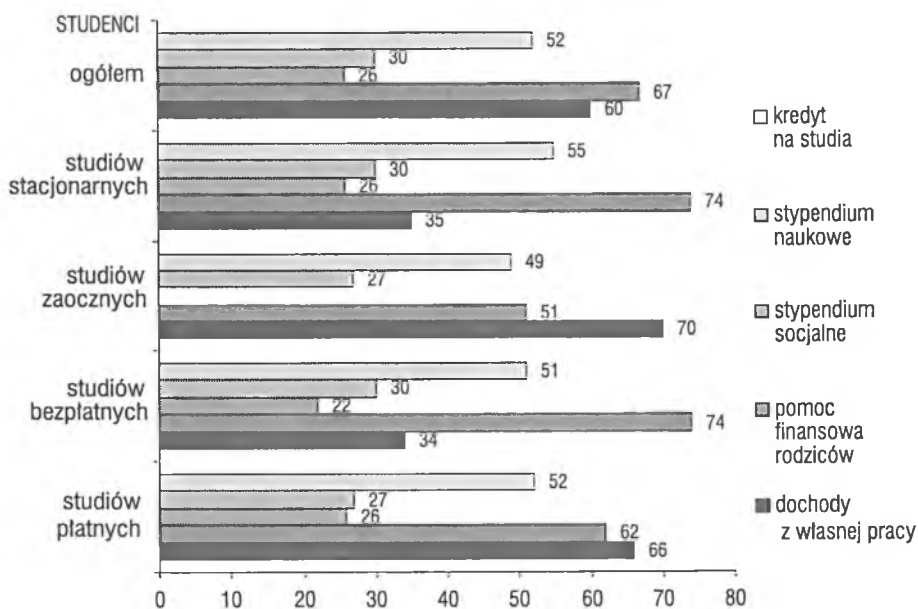
Rysunek I

Struktura dochodów studentów – średni udział procentowy środków uzyskanych z różnych źródeł w globalnym budżecie studentów (w %)



Rysunek II

Struktura dochodów studentów – średni udział procentowy środków uzyskanych z różnych źródeł w budżetach studentów korzystających z tych źródeł dochodów (w %)



# DYSKUSJE, POLEMIKI, INFORMACJE

## Ireneusz Białecki Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki\*

Aby lepiej wypełniać podejmowane zadania, uniwersytet powinien zmodyfikować swą strukturę; uczynić swoją organizację bardziej elastyczną, zdolną do sprawniejszego realizowania pojawiających się zadań dydaktycznych i badawczych, a także do sprawniejszego nadzorowania jakości tych zadań. Cechą takiej organizacji powinna być lepsza kontrola oraz efektywniejsze wykorzystanie zasobów pracy (dydaktycznej i badawczej) pozostających w dyspozycji uczelni.

W artykule będzie mowa o dwóch kwestiach: o potrzebie umowy – uzgodnienia i uregulowania wzajemnych zobowiązań uniwersytetu i jego pracowników oraz o tworzeniu odrębnych struktur dydaktyki i badań, które, dzięki zastosowaniu elementów rozwiązań rynkowych wewnątrz i na zewnątrz uniwersytetu, umożliwią sprawne, a zarazem elastyczne podejmowanie zadań badawczych i dydaktycznych.

### Wprowadzenie

Przedstawione poniżej propozycje wskazują na warunki organizacyjne, które powinny sprzyjać lepszemu funkcjonowaniu uczelni, lepszemu wypełnieniu jej misji. Na dużym poziomie ogólności można powiedzieć, że misja każdej szkoły wyższej – niezależnie od różnych tradycji – jest podobna: uczyć i badać, i robić to na jak najwyższym poziomie. Zatem pytaniem odnoszącym się do warunków organizacyjnych działania jest pytanie o to, jaka organizacja, jaki sposób zarządzania uczelnią są najodpowiedniejsze do wypełnienia jej misji.

Jednak uczelnia jako instytucja wyższej użyteczności publicznej cokolwiek robi, czyni to w jakimś celu i dla kogoś. Trzeba to uwzględnić przy formułowaniu misji, nawet jeśli jej zadania zostają określone na dużym stopniu ogólności. Jeżeli firma ma niewyraźny obraz swoich konkurentów i klientów, traci pozycję na rynku. Szkoła wyższa ma na ogół słabsze rozpoznanie swoich partnerów i potencjalnych partnerów. Nie zawsze wiadomo, kto jest odbiorcą jej

---

\* Artykuł ten powstał w ramach projektu TEMPUS-STRADEV, którego celem jest wprowadzenie procedur planowania strategicznego na Uniwersytecie Warszawskim.

wytworów i jakie są jego oczekiwania. Lepiej rozpoznane bywają potrzeby środowiska akademickiego, pracowników szkoły wyższej, chociaż nie są oni jedyną racją bytu uczelni. Tworzenie wiedzy i jej przekazywanie zawsze zakłada istnienie partnerów i odbiorców, na których skierowana jest działalność szkoły. Nawet jeśli jest to poszukiwanie prawdy, można (i warto) się pokusić o określenie, czy jest to wiedza stosowana, czy nie; czy jej odbiorcy to czytelnicy pism z listy bostońskiej i z jakiej dyscypliny. Jeśli dodatkowo (poza tworzeniem wiedzy abstrakcyjnej, niestosowanej) szkoła wyższa zajmuje się tworzeniem i przekazywaniem wiedzy stosowanej (w szerokim sensie użytkowej), mającej adresatów, trzeba ich zidentyfikować, by móc zdefiniować rolę uczelni i jej misję. Partnerami uczelni są przede wszystkim studenci. Obecnie grupa ta różnicuje się coraz bardziej: istnieją różne formy studiowania (dzienne, wieczorowe i zaoczne) oraz różne oczekiwania z tym związane. Są dłuższe i krótsze cykle kształcenia, są nowe formy nauczania związane z kształceniem na odległość i edukacją permanentną. Te nowe formy (kształcenie na odległość i edukacja permanentna) w niedalekiej przyszłości mogą się okazać dominującymi formami kształcenia na poziomie wyższym.

Skoro podstawowym (oprócz badań) posłannictwem szkoły wyższej jest nauczanie, trzeba się zastanawiać, jaka powinna być organizacja uczelni, aby uczyć jak najlepiej; tego, co najistotniejsze; tego, czego potrzebują i oczekują studenci, pracodawcy oraz inni partnerzy z otoczenia uniwersytetu. Pragnę przedstawić propozycje, jak zmienić działanie uczelni, uczynić je bardziej elastycznym, efektywnym i sterowalnym – tak aby stworzyć instytucję szybciej i adekwatniej reagującą na potrzeby otoczenia.

Przedstawione uwagi można w dużej części sprowadzić do dwóch propozycji: dokładniejszego zdefiniowania umowy o wzajemnych zobowiązaniach uczelni i jej pracowników oraz sposobu zarządzania zasobami pracy naukowej i dydaktycznej na wydziale. Obie propozycje wiążą się ze sobą: można bowiem właściwie wykorzystać zasoby pracy dopiero wtedy, kiedy dokładnie wiadomo, ile pracy się kupuje i jakie prawa ma się do jej wykorzystania. Obie propozycje powinny zwiększyć przejrzystość funkcjonowania uczelni i dzięki temu ułatwić współdziałanie między poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi, a także koordynowanie zadań w hierarchicznej strukturze zarządzania.

Założenia polityki, jeśli miałyby być realizowane, powinny stać się tematem debaty środowiska szkoły wyższej i w ten sposób powinien powstać konsens w kwestii niezbędnych zmian. Uczelnia różni się od przedsiębiorstwa m.in. tym, że jest w większym stopniu wspólnotą samostanowiącą, której członkowie sami wymyślają i ustanawiają swoje cele, swą tożsamość. Dlatego debata i proces tworzenia konsensu są tu ważniejsze niż w przedsiębiorstwie.

Przygotowane projekty zmian (kierunki polityki) powinny być w większym stopniu niż misja nie tylko wizją tego, jak by się chciało, żeby było; ale powinny także odpowiadać na zagrożenia i wyzwania stawiane przez zmiany zachodzące w otoczeniu.

## Zagrożenia

Przy tworzeniu strategii trzeba wziąć pod uwagę następujące zagrożenia, które wynikają z relacji szkoły wyższej z otoczeniem:

1. Niż demograficzny i konkurencja innych szkół (także niepublicznych). Pewne symptomy tego zjawiska pojawiają się już na niektórych wydziałach. Przy okazji rekrutacji na Uniwersytet Warszawski w 2000 r. mówiło się o słabszym poziomie kandydatów oraz o tym, że na niektórych wydziałach część najlepszych kandydatów po zdaniu egzaminu nie zgłasza się

na studia. Według prognozy zamieszczonej w aneksie nawet przy stopniowo malejącym wzroście podaży miejsc oferowanych przez szkoły wyższe w latach 2003-2009 liczba tych miejsc powinna przewyższyć liczbę kandydatów. Konsekwencje tego trudno jednoznacznie przewidzieć. Od kilku lat o przyjęcie na Uniwersytet Warszawski ubiega się średnio około dwóch kandydatów na jedno miejsce. Są jednak kierunki (psychologia, socjologia, zarządzanie, prawo, informatyka, ekonomia), na których jest ich po ośmiu – dziesięciu na jedno miejsce. Być może na niektórych kierunkach zabraknie kandydatów, na inne zaś zostaną przyjęci słabsi studenci, mniej wyselekcjonowani. Ponieważ Uniwersytet Warszawski ma dobrą reputację, najprawdopodobniej pierwsze zaczną tracić kandydatów niżej notowane szkoły prywatne, które dotychczas rekrutowały kandydatów nie przyjętych przez Uniwersytet.

Ta sytuacja powinna doprowadzić do powstania nadwyżki (nawisu) niewykorzystanych godzin dydaktycznych najpierw w uczelniach niepublicznych, a później także w szkołach państwowych. Ponieważ finansowanie uczelni (algorytm) opiera się na liczbie studiujących, może to doprowadzić do zwolnień pracowników naukowych lub zmniejszenia ich wynagrodzeń, a w konsekwencji może też spowodować ukryty odływ i „rozmycie się” kapitału ludzkiego uczelni. W tym drugim wypadku zagraża nam, że większość pracowników naukowych pozostanie wprawdzie na uczelni, ale coraz więcej swego potencjału będzie wykorzystywać poza nią. Najpierw jednak spadek liczby studentów odczują uczelnie prywatne (niepubliczne)<sup>1</sup>. Pozbędą się wówczas części zatrudnionych pracowników uczelni państwowych. W ten sposób kryzys tak czy owak odczują pracownicy dydaktyczni szkół państwowych – stracą bowiem dodatkowe dochody i miejsca pracy.

2. W związku ze wzrostem zapotrzebowania na kształcenie rynek edukacyjny (popyt na kształcenie) – mimo niżu demograficznego – będzie rosnąć. Można to przedstawić jako stały wzrost – po stronie popytu – liczby „osobogodzin” kształcenia. Międzynarodowe badania porównawcze wykazały, że w krajach OECD w 1994 r. średnia liczba godzin przeznaczonych na prowadzenie kursów kształcących, przypadających w roku na jednego pracownika, była kilkakrotnie większa niż w Polsce. Na tej podstawie można zakładać, że popyt na kształcenie wzrośnie kilkakrotnie (por. Białecki 1996, s. 63-87)<sup>2</sup>. W rezultacie (choć takie stwierdzenie wymagałoby dokładniejszych szacunków i analiz) wydaje się, że zapotrzebowanie na pracę dydaktyczną, mimo niżu demograficznego wkraczającego na uczelnie, w ogólnym bilansie raczej wzrośnie niż zmaleje.

3. Kryzys może się pogłębić przez to, że stagnacja organizacyjna oraz niewielkie możliwości sterowania istniejącymi zasobami przez wydziały i poziom centralny spowodują, iż uczelnie będą słabo i zbyt wolno reagowały na sygnały otoczenia, na oczekiwania studentów i innych partnerów co do tego, jaką wiedzę tworzyć i przekazywać (nauczać).

Dostrzegam dwa najistotniejsze powody małej responsywności szkół wyższych wobec potrzeb otoczenia. Są to powody natury organizacyjnej i natury kulturowej (tradycje akademickości).

● **Powody organizacyjne** to przede wszystkim zasada ulokowania wielu podstawowych decyzji i odpowiedzialności za nie w obieralnych ciałach kolegialnych (senat, rady wydziałów oraz instytutów), a także w obieralności jednoosobowych stanowisk kierowni-

<sup>1</sup> Podobno już w rekrutacji w 2000 r. liczba przyjętych na studia – po raz pierwszy w historii – nie wzrosła (z wypowiedzi przewodniczącego Konferencji Rektorów Szkół Niepublicznych prof. Józefa Szablowskiego).

<sup>2</sup> Prognozę tę potwierdza widoczny dzięki reklamom szybki rozwój „rynku edukacyjnego”.



czych (dziekani, dyrektorzy instytutów) oraz w źle określonej i niewłaściwie ulokowanej autonomii jednostek organizacyjnych i indywidualnych badaczy. Zalety i wady rozwiązań samorządowych są znane i nie warto ich tu rozważać. Chodzi przede wszystkim o to, że samorząd niechętnie podejmuje decyzje niezgodne z interesami grup, które go wybierają. Podobnie jest z kierownikami wybranymi przez pracowników. Ponadto ani ciała kolegialne (samorządowe), ani obieralni kierownicy nie są najlepszymi podmiotami do sprawnego, profesjonalnego przygotowania decyzji i skutecznego ich wprowadzania. Stąd m.in. często stosowany obyczaj przekazywania rozmaitych rozstrzygnięć „w ręce” bardziej wyspecjalizowanych komisji i podkomisji.

● **Powody kulturowe.** W tradycjach akademickich – specyficznie pojmowane – niezależność, wolność i autonomię uczelni, wydziałów, jednostek badawczych oraz samych naukowców uznaje się za jedną z podstawowych wartości akademickich. Autonomia zbyt często rozumiana bywa – na poziomie całej uczelni – jako niezależność od otoczenia, możliwość niezależnego od niego wyboru tematów badań i nauczania. Na poziomie indywidualnych badaczy – jako prawo wolnego wyboru przedmiotu badań i nauczania, podejmowania indywidualnych kontraktów i grantów, swobody decyzji w kwestii przystępowania do programów (podejmowania projektów) zespołowych. Autonomia traktowana jest jako wartość sama w sobie, nie jest natomiast rozumiana i rozważana instrumentalnie, technicznie – jako zakres uprawnień danego szczebla organizacyjnego adekwatny do podejmowanych zadań i do sprawnego funkcjonowania całości. Współpracy z otoczeniem, reagowaniu na jego potrzeby nie sprzyjają także inne wartości zakorzenione w świecie akademickim: etos poszukiwania prawdy dla samej prawdy, wyższy status badań nie zorientowanych użytkowo itp. W rezultacie działanie dydaktyczne i badawcze wydziału, czy nawet całej uczelni, zbyt często powstaje jako dość przypadkowy wynik agregacji indywidualnych działań, nie zaś jako efekt planowych i świadomie koordynowanych zamierzeń – rezultatów planowej polityki wydziału, instytutu czy całej uczelni.

4. W rezultacie jest mało prawdopodobne, że uniwersytet wejdzie odpowiednio silnie, z odpowiednią bazą informatyczną, w tworzący się rynek edukacyjny (doksztalcanie, nauczanie zdalne, kursy, uniwersytet trzeciego wieku itd.). Być może zrobią to jego pracownicy, ale pod innymi znakami firmowymi. Podobnie małe będą szanse, by uniwersytet aktywniej zaczął tworzyć wiedzę na potrzeby wybranych partnerów instytucjonalnych (badania zlecone, ekspertyzy).

5. Mówi się i do znużenia powtarza w mediach, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy, że nowoczesna, konkurencyjna gospodarka to gospodarka oparta na wiedzy. Jest w gruncie rzeczy kwestią empiryczną, co dokładnie znaczą te określenia; jaką wiedzę tworzą i wykorzystują organizacje gospodarcze, rozmaitego typu instytucje publiczne, samorządy lokalne itd.<sup>3</sup> Można badać konkretne instytucje, analizując, na jakim typie wiedzy opiera się ich działanie, gdzie i jak powstaje wiedza w nich wykorzystywana. Można też (i warto) się zastanowić, jaka część owej wiedzy wykorzystywanej w działaniu rozmaitych instytucji powstaje na uniwersytecie.

6. Uniwersytet jest instytucją użyteczności publicznej. Jego powinnością jest wsluchiwanie się w potrzeby otoczenia i tworzenie takiej wiedzy oraz takie nauczanie, które w większym stopniu będą spełniać oczekiwania jego partnerów. Brak współpracy szkoły wyższej z otoczeniem można uważać za zagrożenie. Jeśli np. Uniwersytet Warszawski nie przekształci się tak, by

<sup>3</sup> Istnieją w tej sprawie analizy (por. np. *Knowledge Management...* 2000).

w większym stopniu tworzyć wiedzę i prowadzić działalność dydaktyczną dostosowaną do potrzeb otoczenia, może stracić swoją wysoką pozycję; może też mieć większe problemy finansowe. Finansowanie w przyszłości, w niedługim czasie, zostanie opatrzone warunkami, które będą odzwierciedlać oczekiwania wpływających na to finansowanie partnerów. Już dziś MENOwski algorytm określający zasady podziału pieniędzy na działalność dydaktyczną definiuje pewne warunki wydajnego funkcjonowania, w zależności od których uczelnia uzyskuje fundusze (liczba studentów, liczba zatrudnionych z tytułem naukowym itd.). Inne formuły finansowania uwzględniają poziom naukowy (kategorię) placówki, liczbę publikacji, wydawanych czasopism, czasem ich rangę i liczbę cytowań. Ogólnie biorąc, wagi i przeliczniki algorytmu są w polityce finansującego (w naszym przypadku Ministerstwa Edukacji Narodowej) kryteriami wydajności działania finansowanej instytucji. Jeśli np. wprowadza się do algorytmu liczbę doktorantów z przelicznikiem „5” – oznacza to, że za jednego doktoranta płaci się jak za pięciu studentów – i tak właśnie opłaca się przeorientować dydaktykę uczelni. Kiedy ów przelicznik zmienia się na „6”, znaczy to, że sponsor w swojej polityce jeszcze bardziej podnosi wagę studiów doktoranckich. Coraz powszechniej obowiązujące stają się dwie cechy finansowania szkół wyższych:

- Finansowanie na podstawie wskaźników i wag, które definiują wydajność działania instytucji. Niezwykle ważne jest tu to, że coraz częściej, w coraz większym stopniu, owe wskaźniki definiujące cele uczelni (do pewnego stopnia jej misję) są ustalane poza szkołą wyższą. Cele działania i stopień ich realizacji, kryteria wydajności uczelni ustalają zatem w coraz mniejszym stopniu same środowiska akademickie, coraz bardziej liczą się interesy zewnętrznych partnerów szkoły wyższej – takich, którzy mają wpływ na ustalanie zasad finansowania (np. na tworzenie przeliczników w algorytmie).

- Ewaluacja zewnętrzna, od której wyniku zależeć będzie (bezpośrednio lub pośrednio) finansowanie szkół wyższych, zapewne w przyszłości stanie się standardem. Można tak przewidywać na podstawie zmiany sytuacji wielu uczelni w Europie i Stanach Zjednoczonych. Niezależnie od tego, czy są to szkoły państwowe, czy prywatne; czy są finansowane przez władze lokalne, stanowe, z budżetu centralnego (przez podatnika), czy przez samych studentów, wielkie firmy czy wielkie fundacje, ci, którzy finansują badania i nauczanie albo też ci, którzy jedynie wpływają na podział pieniędzy (ministerstwo, rady nadzorcze, komisje ewaluacyjne) stawiają warunki odnoszące się do jakości i definiują obrazujące ją wskaźniki. Ważne jest przy tym, że standardy jakości coraz częściej i w coraz większym stopniu ustalane są poza uczelnią i jej środowiskiem oraz niekoniecznie odpowiadają tradycyjnym wzorom akademickim (w tych ostatnich wysoko stawia się np. liczbę cytowań w szanowanych czasopismach czy liczbę wypromowanych doktorów).

Wymienione tu zagrożenia powinno się uwzględniać przy ustalaniu strategii rozwoju uczelni. Niektóre z nich, z innej perspektywy, można także określić neutralnie jako przyszłe, zewnętrzne warunki działania szkół wyższych.

Aby się ustrzec tych zagrożeń, aby działanie uczelni lepiej odpowiadało wymogom otoczenia zewnętrznego, potrzebna jest lepsza kontrola i efektywniejsze wykorzystanie zasobów, w tym m.in. większa elastyczność struktur uniwersyteckich, a także większa samoświadomość celów i większa przejrzystość warunków działania, w czym może pomóc sama debata nad misją uczelni.

Oto niektóre spośród ważniejszych dylematów, które trzeba rozstrzygnąć, określając drogę rozwoju uniwersytetu: jaką wiedzę tworzyć, dla jakich odbiorców? Czy poprzestać na tradycyjnym cyklu kształcenia magisterskiego, czy też rozwijać wszelkie formy kształ-

cenia poszukiwane na rosnącym lawinowo rynku edukacyjnym. W jakiej proporcji tworzyć wiedzę użytkową i stosowaną, odmienną od dotychczasowych wyobrażeń i standardów akademickich? Jacy będą najważniejsi partnerzy uniwersytetu? Jakiegokolwiek będą odpowiedzi na te pytania, można (i trzeba) możliwie wyraźnie określić przyszły wytwór uniwersytetu. Następnie zaś można (i trzeba) powiedzieć, w jakich warunkach uniwersytet może sprawnie realizować swoje zadania. Pomińmy na razie pytania o to, jaką wiedzę uniwersytet ma tworzyć; jak i kogo nauczać. W tym miejscu ważne bowiem jest pytanie o warunki sprawnego działania, sprawnego wypełniania misji badawczej i dydaktycznej (zadań badawczych i dydaktycznych) w zmieniających się warunkach otoczenia zewnętrznego.

Jak już wspomniałem, aby spełnić określone w misji zadania (posłannictwo), uniwersytet powinien zmodyfikować swoją strukturę; uczynić swoją organizację bardziej elastyczną, zdolną do sprawniejszego realizowania pojawiających się zadań dydaktycznych i badawczych, a także do sprawniejszego nadzorowania jakości realizacji podejmowanych zadań, zwłaszcza zadań dydaktycznych. Właściwością takiej organizacji powinna być lepsza kontrola i efektywniejsze wykorzystanie zasobów pracy (dydaktycznej i badawczej) pozostających w dyspozycji uczelni.

### Propozycje zmian

Przedstawionych poniżej propozycji zmian nie należy traktować jako propozycji gotowych rozwiązań, są to raczej wzory, modele możliwych rozstrzygnięć, mające ułatwić myślenie o takiej reorganizacji uczelni, która rozwiązywałaby zidentyfikowane w trakcie analiz konkretne problemy i trudności. Będzie zatem mowa o trzech kwestiach: a) o możliwym sposobie uzgodnienia i uregulowania wzajemnych zobowiązań uniwersytetu oraz jego pracowników; b) o tworzeniu odrębnych struktur do spraw dydaktyki i badań, które – dzięki zastosowaniu elementów rozwiązań rynkowych wewnątrz uniwersytetu – umożliwią sprawne i zarazem elastyczne podejmowanie zadań badawczych i dydaktycznych (to ostatnie rozwiązanie zapożyczone jest z doświadczeń wykorzystanych w Uniwersytecie Amsterdamskim; (por. Aacherman, Mattens 2001)<sup>4</sup> oraz c) o jakości pracy instytucji i pracowników akademickich.

### Wzajemne zobowiązania uczelni i pracowników

W celu sprawnego działania, lepszego wykorzystania zasobów oraz skutecznego kształtowania swoich stosunków z otoczeniem uczelnia powinna uregulować stosunki między firmą a pracownikami, precyzując wzajemne zobowiązania stron. Najważniejszym zasobem szkoły wyższej (podobnie jak wielu innych firm) jest wykwalifikowana praca zatrudnionych w niej profesorów, doktorów i docentów. Firma – także uczelnia – może sprawniej działać, kiedy zarządzający wie, jaką liczbą godzin pracy dysponuje i w jaki sposób może je użytkować.

Byłoby dobrze, aby ustalenia w kwestii wzajemnych zobowiązań uczelni i jej pracowników stały się przedmiotem ogólnouniwersyteckiej debaty. Jej podstawowym efektem stałoby się wyjaśnienie, zdefiniowanie i ułożenie się: co i za ile uniwersytet kupuje. Są instytucje, które kupują wszystkie zasoby pracownika: całą wiedzę i cały czas zatrudnionych u siebie. Pracownikom tym

<sup>4</sup> Uniwersytet Amsterdamski jest partnerem Uniwersytetu Warszawskiego w projekcie TEMPUS-STRADEV.

nie wolno sprzedawać swojej pracy poza macierzystą firmą, nie mogą podejmować żadnych zobowiązań, niezależnie od tego, czy wykonali wszystkie swoje kontraktowe zadania, czy nie. Rzecz jasna, w stosunkach pracownika z uczelnią (a także chyba w wypadku większości przedsiębiorstw rozmaitych typów) taka wyłączność nie jest możliwa, na potrzeby analizy warto jednak sobie wyobrazić model stosunków, w którym na czas kontraktu instytucja otrzymuje wyłączność na wykorzystanie czasu i umiejętności pracownika<sup>5</sup>. W przypadku szkoły wyższej dostrzegam następujące okoliczności, które wpłyną na sposób ułożenia się między firmą a pracownikami:

- Zasoby uniwersytetu tworzone są m.in. przez jego tradycję i prestiż, zasobność finansową, a także dorobek zatrudnionych w nim pracowników naukowych. Z kolei na potencjał pracownika naukowego składa się dorobek naukowy i dydaktyczny (umiejętności, badania, publikacje itd.) i – w jakimś stopniu – pozycja jego uczelni. Dorobek (pozycja naukowa) pracownika powstaje po części dzięki pracy na uczelni, dzięki jej wyposażeniu, jej kontaktom ze światem nauki itd. Krótko mówiąc – następuje tu wymiana: zasoby uniwersytetu tworzone są przez dorobek jej pracowników; indywidualny dorobek pracownika powstaje w jakimś stopniu dzięki zasobom (z zasobów) jego uczelni. Prestiż uczelni rośnie, kiedy ma w swym składzie noblistę. Korzystają na tym także inni pracownicy indywidualnie (nie tylko uczelnią), kiedy rośnie ich ranga jako pracowników renomowanej szkoły wyższej. Może to znaleźć wyraz w większej liczbie propozycji pracy poza uczelnią lub w oferowaniu lepszych warunków w proponowanych kontraktach. Ważny dla obu stron (choć niemożliwy do precyzyjnego wyliczenia) jest bilans opisywanej tu wymiany: czy pracownik więcej wnosi, czy zabiera z uczelni; czy więcej zabiera, czy daje. Wymiana, o której mowa, tylko częściowo i mało precyzyjnie regulowana jest kontraktem pracy.

- Tradycje dużej samodzielności (autonomii) pracowników naukowych przy podejmowaniu zobowiązań wobec innych partnerów pozauczelnianych<sup>6</sup>. Na własną rękę, i w naszym przekonaniu dzięki własnej pozycji, szukamy nowych kontraktów, stypendiów, etatów – i otrzymujemy je przede wszystkim na własną chwałę i dla własnego pożytku, w nikłym stopniu uwzględniając przy podejmowanych zobowiązaniach misję uczelni. Świadomość, że nasza pozycja powstaje w jakiejś mierze z zasobów uczelni jest na ogół niska.

- Wiedza, jej tworzenie i nauczanie, to dobro publiczne, nieregulowane, z definicji – dostępne dla wszystkich. Wzmacnia to argument o większej niż w innych zawodach autonomii pracownika nauki. Czy macierzysta uczelnia może zakazać powtarzania wykładu gdzieś na zewnątrz? Ale czy należy w takich wypadkach odpisywać 50% od podstawy opodatkowania jako kosztu uzyskania wiedzy przy wyliczaniu podatku? Kto i ile ma praw do wiedzy tworzonej na uczelni? Czy można ją (dobro publiczne) sprzedawać i czy można to robić dwa razy?

- Kontrakt pracownika z uczelnią postrzegany jest następująco: uczelnia płaci mało; za nieduże pieniądze kupuje niewielkie zobowiązania. Kupuje pensum dydaktyczne (200 godzin), a także pewne niejasno określone i niezbyt ostro egzekwowane zobowiązanie do powiększania dorobku naukowego i uzyskiwania stopni naukowych<sup>7</sup>. Znaczna część dorobku

<sup>5</sup> Do takich instytucji należy m.in. Bank Światowy, a także OECD i ONZ, w których pracownikom nie wolno podejmować dodatkowych prac i zadań, jeżeli nie są delegowani do ich wykonania przez macierzystą instytucję.

<sup>6</sup> Kiedy proponowaliśmy opublikowanie w polskim czasopiśmie referatu przygotowanego przez jednego z pracowników holenderskiej uczelni, ten wyraził zgodę, jednak skierował nas jeszcze po zezwolenie do władz swojej uczelni, która także zachowuje pewne prawa do wytworów swoich pracowników.

<sup>7</sup> W tej sprawie statut Uniwersytetu Warszawskiego obniża wymagania przewidziane w dotychczas obowiązującej ustawie o szkolnictwie wyższym. Ustawa daje osiem lat po doktoracie na zrobienie habilitacji. Statut Uniwersytetu Warszawskiego wydłuża ten okres do lat jedenastu.

naukowego i dydaktycznego wybitnych pracowników pozostaje nie dopłacona przez uczelnię (przynajmniej w pieniądzech; dodatkowym wynagrodzeniem jest jednak prestiż, pozycja, które w ostatecznym rachunku znajdują także wyraz finansowy), ale też nie jest jasne, do kogo i w jakiej części ów dorobek należy i komu naprawdę przynosi profity – uczelni czy indywidualnemu badaczowi pracującemu na swoje *curriculum vitae* (CV).

● Pracownicy nauki nie mają na ogół poczucia, że zasoby uniwersytetu przetwarzają się w jakimś stopniu na własne CV, indywidualnie spożytkowane możliwości. Bez wątplenia wielu pracowników naukowych (zwłaszcza wybitnych) pracuje ostro, znacznie powyżej przyjętych (w uczelni i poza nią) norm. Motywem jest często raczej ambicja (także zainteresowania twórcze) niż zarobki. Jednak pracownik naukowy, nawet jeśli nie pracuje poza uczelnią (badając, ucząc i publikując), pracuje na własne konto, na własne CV, na własne imię w znacznie większym stopniu niż przedstawiciele innych tzw. wolnych zawodów. Przyjmuje się dość powszechnie, że uczelnia opłaca pracę swoich pracowników tylko pensją (pieniędzmi), nie bierze się pod uwagę m.in. stypendiów, wyjazdów zagranicznych i współpracy międzynarodowej – choć są to korzyści towarzyszące pracy naukowej przez wielu bardzo cenione. Stąd poczucie niedopłacenia, chociaż, czy można i należy monetaryzować (przeliczać na pieniądze) wszystkie dodatkowe, niepieniężne korzyści z pracy naukowej? Lojalność wobec własnej uczelni pojmowana jest często jako akt dobrej woli, swoista „nadwyżka moralna”, dobrowolnie przyjęte zobowiązanie, chociaż w wielu innych, „nieakademickich miejscach pracy” pewne zobowiązania do lojalności są wpisane do kontraktu.

Cechą specyficzną wymiany, jaka zachodzi między pracownikiem naukowym i jego uczelnią jest jej bogactwo i złożoność. Wymiany tej nie da się łatwo – jak w przypadku innych firm i zawodów – sprowadzić do aspektu monetarnego (pieniężnego). Trzeba jednak spróbować zdefiniować i uściślić stosunek wzajemnych zobowiązań i korzyści, zarówno dla uczelni, jak i dla jej pracownika. Dzięki temu kontrakt pracownika z uczelnią można będzie uczynić bardziej przejrzystym.

Te właśnie elementy będą ograniczać kontrolę uniwersytetu nad sposobem, w jaki jego pracownik wykorzystuje swój potencjał: jakie badania i dla kogo prowadzi; czego i kogo uczy. Wypracowanie nowej umowy; nowego układu precyzującego wzajemne zobowiązania (oraz uprawnienia) pracowników i uczelni umożliwi lepsze wykorzystanie potencjału naukowego i dydaktycznego pracowników przy organizowaniu współpracy z otoczeniem uniwersytetu jako całości. Nie chodzi tu jedynie i zawsze o ograniczenie swobód i wolności związanych integralnie z pracą naukową, ale przede wszystkim o unaocznienie i doprecyzowanie, co uczelnia kupuje (w sensie pracy i kwalifikacji) i co oferuje w zamian. Dobrze zarządzać, dobrze wykorzystywać zasoby pracy można tylko wtedy, kiedy wiadomo, ile jej jest i jakie ma do niej prawa pracodawca.

Dostrzegam duże znaczenie debaty w środowiskach akademickich nie tylko dlatego, że sprzyja ona uzgodnieniu i zaakceptowaniu wzajemnych zobowiązań uczelni i pracowników, ale także z tej przyczyny, że dobrze poprowadzona debata pozwoli na zdefiniowanie owych wzajemnych zobowiązań, na określenie warunków (reguł) gry, które pozwolą władzom uczelni z jednej strony i jej pracownikom z drugiej na wypracowanie czytelnych strategii działania i gospodarowania własnymi zasobami oraz potencjałem uczelni. Chodzi o stworzenie takich procedur i warunków organizacyjnych, by to, co racjonalne z punktu widzenia jednostki było także zgodne z racjami (i misją) uczelni jako całości. Dziś łatwiej podać raczej przykłady sprzeczności, niezgodności indywidualnych racji działania z racjami (i misją) uczelni jako całości. (Na przykład w wielu przypadkach z perspektywy indywidualne-

go pracownika jest racjonalne, by każdą godzinę swojej pracy dydaktycznej sprzedawać poza uczelnią). Często także bardziej opłaca się (nie chodzi jedynie o korzyści finansowe) realizacja projektów badawczych poza uczelnią niż grantów przypisanych macierzystej szkole wyższej.

Oto przykładowy sposób rozumowania prowadzący do uzgodnienia umowy między pracownikiem i uczelnią, do sprecyzowania wzajemnych zobowiązań.

W roku są 52 tygodnie. Jeśli odliczyć 12 tygodni wakacji, pozostaje 40 tygodni pracy. Jeśli tydzień pracy oszacować na 40 godzin, daje to w sumie 1600 godzin. Przyjmijmy jeszcze, że jeden dzień w tygodniu<sup>8</sup> pozostawia się wolny (jak to zrobiono w Uniwersytecie Katolickim w Leuven). Wówczas czas pracy zakupiony przez uczelnię wynosi 1280 godzin rocznie ( $1600 - 320$  [tzn. 20%] = 1280). Jest to przykład rozumowania, buchalteria może być inna. Kupowaną przez uczelnię pracę można wyliczać w miesiącach lub tygodniach, aby następnie oszacować podejmowane zadania badawcze i dydaktyczne odpowiednio w miesiącach lub tygodniach. W Polsce algorytm podziału pieniędzy (dotacji) na działalność dydaktyczną zakłada, że działalność ta pochłania ok. 70% czasu pracy pracownika szkoły wyższej. W niektórych uczelniach zagranicznych przyjmuje się szacunkowo, że pracownik połowę swego czasu przeznaczają na dydaktykę, drugą połowę zaś – na pracę naukową. Dla uproszczenia przyjmijmy podział „pół na pół”: 640 godzin na dydaktykę i 640 – na pracę naukową. Jeśli przyjąć (takie założenie przyjęto w Uniwersytecie w Leuven), że na przygotowanie jednej godziny zajęć trzeba przeznaczyć średnio około dwóch godzin pracy, wówczas zobowiązanie dydaktyczne pracownika można określić na ok. 210 godzin rocznie. Respektując swobody akademickie, można jeszcze uznać, że tylko połowę tego czasu (105 godzin) przeznaczają się na wyznaczony przez wydział temat zajęć, a pozostałą połowę pracownik może przeznaczyć (z korzyścią dla siebie i studentów) na nauczanie tematu wybranego przez siebie. Jeśli przyjąć takie warunki, podstawowym zobowiązaniem dydaktycznym pracownika byłoby przygotowanie 210 godzin zajęć, w tym 105 na temat zadany przez wydział i 105 na temat ustalony przez wykładającego.

Podobnie – jako podstawę zobowiązań do pracy badawczej można przyjąć 640 godzin pracy, w tym ok. 200 na realizację projektów zleczanych, ustanawianych przez wydział.

Takie mogłyby być podstawy (ramy) określające wzajemne zobowiązania pracownika i zatrudniającej go uczelni (wydziału). Wydaje się, iż ważny jest warunek, by jakaś część czasu badawczego i dydaktycznego pracownika była oddawana do całkowitej i wyłącznej dyspozycji wydziału. Jeśli wydział – jako podstawowa jednostka dydaktyki i badań – będzie ustalał kierunek prowadzonych w nim badań i programy nauczania, jeśli wydział ma prawo rozstrzygać, jaka wiedza będzie w nim tworzona i nauczana, wówczas do realizacji przyjętej strategii jego władze powinny dysponować, na prawach wyłączności, przynajmniej częścią potencjału pracy. Mówi się, że jeszcze do niedawna w czołowych uczelniach dużo zasobów przeznaczano na tworzenie jak najlepszych programów nauczania i badań w niektórych obszarach fizyki, obecnie zaś poważne zasoby przesuwają się przede wszystkim do prac z dziedziny biologii. Aby owe potencjały sprawnie tworzyć, nie zawsze wystarczą same pieniądze, które odpowiednie władze (niekoniecznie wybierane przez licznych i do niedawna zasobnych fizyków) przesuną z wydziału fizyki na wydział biologii. Niektóre wydziały uczelni europejskich, przystosowując się do umiędzynarodowienia szkolnictwa

<sup>8</sup> Jest to odpowiednik urlopu przyznanego co siedem lat w amerykańskich uczelniach (tzw. *sabbatical*).

wyższego, aby przyciągnąć studentów z zagranicy, niektóre programy – zwłaszcza na poziomie podyplomowym lub studiów doktoranckich – przygotowują w języku angielskim. Ekspansję dyscyplin uznanych za priorytetowe, organizowanie nowych programów badań i nauczania ułatwi i wspomóże skoncentrowanie uprawnień do dysponowania zasobami pracy w rękach zarządzającego wydziałem.

Oczywiście mowa tu o ramach, a może raczej o uprawnieniach, które powinny mieć władze uczelni (wydziału) zawierające kontrakt z pracownikiem. Jednak sam kontrakt można by indywidualizować, określając zakres obowiązków i uprawnień pracownika odpowiednio do potrzeb wydziału i kwalifikacji zatrudnianego. Wiadomo, że jedni lepiej uczą, inni lepiej prowadzą badania. Obu umiejętności nie musi łączyć pozytywna korelacja. Poza tym, zwłaszcza w naukach ścisłych, wcześniejsze lata kariery lepiej przeznaczyć na wysiłki badawcze, a późniejsze – na nauczanie. Dlatego podział: połowa czasu na badania i połowa na dydaktykę nie powinien być traktowany sztywno. Zwiększeniem czasu dydaktycznego można kompensować zmniejszenie czasu na badania – i na odwrót. W niektórych uczelniach (np. w Uniwersytecie Katolickim w Leuven) pracownicy naukowcy zaangażowani w badania kosztem dydaktyki mogą z pieniędzy projektu badawczego spłacać („wykupować”) swoje nieodpracowane godziny dydaktyczne.

Umowa z pracownikiem naukowym powinna jeszcze precyzować inne uprawnienia pracownika i szkoły wyższej (wydziału), m.in. to, kto i jakie prawa ma do wytworów pracy opłacanej przez uczelnię. Trzeba by pewnie przyjąć, że nie wszystkie patenty, wynalazki, publikacje, raporty i programy nauczania tworzone przez pracowników uczelni są własnością (współwłasnością) szkoły wyższej, jednak do niektórych części praw własności zachowuje uczelnia. Wydaje się, że można precyzyjniej niż dotychczas zdefiniować (określić) sytuacje, w których uczelnia zachowuje pierwszeństwo oraz pewne prawa do korzystania z pracy zatrudnionych i jej wytworów. Można także wskazać, jakie ciała statutowe w wypadkach wątpliwych rozstrzygają o kwestionowanych uprawnieniach.

Wśród kwestii, które wymagają uściśleń, a może i rozstrzygnięć, powinny znaleźć się m.in. uprawnienia do zawierania umów i podejmowania zleceń napływających (kierowanych) z otoczenia zewnętrznego uczelni. Należy bowiem ustalić, jakie uprawnienia i jak dużą autonomię powinien mieć pracownik, który wypełnił i rozliczył swoje zobowiązania wobec uczelni. Do spraw tych należy także znany problem dodatkowych etatów i zleceń dydaktycznych poza macierzystą szkołą wyższą. Czy pracownik, który wypełnia swoje pensum dydaktyczne i naukowe powinien jedynie o tym powiadamiać, czy też musi otrzymywać zgodę władz swojej uczelni?

Z perspektywy zdrowego rozsądku oraz potocznie ustalonych znaczeń słów praca na dwóch lub trzech pełnych etatach jest absurdem. Jeżeli „pełny” etat to osiem godzin pracy dziennie, to „pełny” etat drugi oznacza w sumie szesnaście godzin dziennie. Osiem godzin pracy to pewna norma dziennego wysiłku opłacanego przez pracodawcę<sup>9</sup> proporcjonalnie do wydatkowanych sił i kwalifikacji. Czy rzeczywiście ktoś zatrudniony na dwóch etatach w ciągu każdego miesiąca pracuje dwa miesiące? Czy nie lepiej przyjąć, że pracuje z większą wydajnością na jednym etacie i płacić mu podwójnie? Jeśli spojrzymy z tej perspekty-

<sup>9</sup> Czy prywatny pracodawca zgodziłby się opłacać osiem godzin pracy za wykonanie zadań, które można wykonać w cztery godziny? Sensowniejsze wydaje się raczej płacenie wyższych stawek za rzeczywisty czas pracy (cztery godziny) niż zapisywanie osiemu godzin niżej płatnych za pracę, którą można wykonać w ciągu czterech godzin.

wy, istnieją oczywiste racje (i chyba nie ma przeciwwskazań prawnych), by z każdego dwóch pracowników zatrudnionych na dwóch etatach w dwóch różnych uczelniach „zrobić” jednego pracownika, pracującego za dwóch i wynagradzanego podwójnie.

W debacie nad nowymi warunkami kontraktu uniwersytet powinien zadeklarować dążenie do tego właśnie, by z czasem zastępować czterech pracowników pracujących na dwóch etatach, dwoma – wynagradzanymi podwójnie i wykonującymi pracę czterech. Powinna to być deklaracja obiecująca dodatkowe wymagrodzenie tym, którzy zechcą w większym niż dotąd stopniu swoje prace dodatkowe (dydaktyczne i badawcze) lokować w macierzystej uczelni. Przy założeniu, że szkoły wyższe będą finansowane przede wszystkim według liczby studentów taka stopniowa racjonalizacja zatrudnienia wydaje się wykonalna i opłacalna.

### **Gdzie – w strukturze zarządzania – umiejscowić najwięcej uprawnień i swobód w układaniu relacji uczelni z otoczeniem?**

Trzeba szukać odpowiedzi na pytanie, na jakim poziomie zarządzania powinny być ulokowane uprawnienia do prowadzenia autonomicznej, niezależnej polityki w relacjach z otoczeniem: na poziomie całego uniwersytetu i jego centralnej administracji, na poziomie wydziału, czy jeszcze niżej – na poziomie instytutu lub katedry.

Nie sposób na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie. Wiadomo, że badania i nauczanie nadal organizuje się i prowadzi wokół tematów zagregowanych w tradycyjnie wydzielone dyscypliny (np. prawo, socjologia, biologia, matematyka). Podział na dyscypliny w jakiejś mierze ogranicza tworzenie i przekazywanie wiedzy. Wiadomo także, iż potrzeby otoczenia zewnętrznego odnoszące się do wiedzy niekoniecznie muszą się najlepiej określać według dyscyplin uniwersyteckich. Wiedza, jakiej im potrzeba i jaką same tworzą np. przedsiębiorstwo produkujące leki, bank czy firma konsultingowa ma na ogół charakter interdyscyplinarny (w przypadku firmy farmaceutycznej będą to elementy chemii, biologii i medycyny oraz zarządzania, marketingu itd.).

Mimo przedstawionych wyżej wątpliwości wydaje się, że wydział, jako jednostka tworząca i przekazująca wiedzę z określonej dyscypliny lub grupy dyscyplin pokrewnych, jest najlepiej predestynowany do tego, by stać się autonomicznym podmiotem relacji z zewnętrznym otoczeniem.

Jeśli wydział będzie jednostką kształtującą autonomicznie swoje relacje z otoczeniem, jeśli na poziomie wydziału skupi się (umieści) większość zadań i uprawnień związanych z układaniem relacji z otoczeniem, wówczas wydziały powinny być większe, by lepiej gospodarować (zarządzać) swoim potencjałem badawczym i dydaktycznym. Wydaje się, że agregowanie jednostek badawczych i dydaktycznych według szerokich dyscyplin (np. nauki społeczne, humanistyka) stwarza najlepsze warunki dobrego wykorzystania potencjału (zasobów) badawczego (w przypadku badań interdyscyplinarnych) i dydaktycznego oraz może najlepiej kształtować relacje z otoczeniem.

Na szczeblu wydziału można zatem umieścić wiele zadań związanych z kontaktami z otoczeniem i wyposażyć wydział w odpowiednią do tego porcję autonomii oraz odpowiednie uprawnienia (np. do podpisywania umów). Wydaje się jednak, że nie wszystkie zadania związane ze współpracą z otoczeniem wymagają decentralizacji (przesunięcia ich w dół, na poziom wydziału). Na przykład śledzenie i rejestrowanie losów absolwentów będzie lepiej wykonane na poziomie całego uniwersytetu niż na poziomie wydziału (choć roz-



strzygnięcie tej kwestii wymaga bardziej szczegółowych rozważań). Wydaje się np, że lepszym rozwiązaniem byłoby afiliowanie biura karier przy rektorze niż przy dziekanie.

Jeżeli więc wydział miałby być podmiotem układającym sobie samodzielnie relacje z otoczeniem, wiele uprawnień do gromadzenia zasobów pracy dydaktycznej i badawczej i dysponowania nimi, do racjonalnego i optymalnego ich spożytkowania powinno zostać przypisanych władzom wydziału, a może raczej osobom (pozycjom) działającym z ramienia wydziału. Konsekwentnie też osoby te (pozycje) powinny być rozliczane z prowadzonej polityki i wykonywanych zadań.

Jak powinno wyglądać zarządzanie wydziałem, jak organizować w nim pracę (wykonywanie zadań dydaktycznych i badawczych), aby dobrze wykorzystać jego potencjał? W Uniwersytecie Amsterdamskim (UvA) w ramach wydziału zadania badawcze i dydaktyczne ulokowane (zorganizowane) są w dwóch odrębnych strukturach, które razem składają się na strukturę wydziałową (por. Acherman, Mattens 2001). Przedstawiony niżej opis nie jest jednak dokładną prezentacją organizacji UvA, lecz wydobyciem pewnych zasad organizacyjnych, które regulują działanie wydziału. Wydaje się, że warto te doświadczenia wykorzystać u nas.

Na strukturę wydziałową UvA składają się instytut badań i instytut dydaktyki (nauczania). A więc dwa podstawowe zadania uczelni, dwa podstawowe elementy jej misji, traktowane są oddzielnie i do wypełniania tych zadań powołane zostały odrębne struktury organizacyjne.

Podstawowym zasobem instytutu dydaktyki jest pula godzin dydaktycznych. Zadaniem dyrektora instytutu jest wymiana owych godzin na jak największą liczbę punktów kredytowych („studentogodzin”).

W puli znajdują się trzy rodzaje godzin: 1) godziny obowiązkowe, pozostające całkowicie w gestii dyrektora; jest to ta część pensum, co do której pracownik traci wszelkie prawa; dyrektor może z nich tworzyć programy obowiązkowe lub fakultatywne, stosownie do potrzeb i oczekiwań studentów; 2) następna część puli to godziny drugiej części obowiązkowego pensum – tej, o której wykorzystaniu współdecydują pracownicy – mogą z nich konstruować programy, stosownie do swoich zainteresowań; 3) ostatnią częścią puli są godziny „do dokupienia”. Tę część puli tworzy się bądź z godzin dodatkowych, nie objętych pensum pracowników stale (etatowo) zatrudnionych (mogą to być te godziny, które pracownicy sprzedają innym uczelniom), bądź tworzą ją godziny pracowników nieetatowych (tak jak w szkołach wyższych niepublicznych). W Uniwersytecie Katolickim w Leuven ok. 30% działalności dydaktycznej jest prowadzone przez młodych pracowników, nie mających stałego etatu, lecz kontrakty okresowe lub okresowo odnawiane.

Godziny dydaktyczne wymieniane są zatem na punkty kredytowe, godziny badawcze – na granty. Tak można zdefiniować podstawowe zadanie dyrektorów instytutu badań i instytutu dydaktyki. Tak też można mierzyć jakość ich pracy.

„Sprzedawanie” pracy dydaktycznej i badawczej wewnątrz wydziału, na zewnątrz dla innych wydziałów i poza uczelnią (częściowo wedle reguł rynkowych, na zasadach konkurencji) to podstawowe zadanie instytutów. „Efektywność sprzedaży”, wyrażająca się zarobionymi pieniędzmi (liczba pozyskanych grantów i punktów kredytowych) jest podstawową miarą dobrej pracy wydziału. Wydział skupia pracowników nauki z pokrewnych dyscyplin (np. nauki społeczne); większość z nich ma podwójną rolę i podwójne podporządkowanie – jako dydaktycy pracują dla instytutu dydaktyki; jako badacze – dla instytutu badań.

Co jest ważne, aby instytuty dobrze działały, sprawnie wykonywały swoje zadania? Wydaje się, że sprzyjać temu będzie spełnienie następujących warunków:

● **Jednoosobowa odpowiedzialność** zawodowych (lub przeszkolonych) **administratorów**, poświęcających cały swój czas administrowaniu.

● **Właściwe zasady rozliczania**, a więc także **powoływania i odwoływania dyrektorów instytutów**. Zasada wyboru przez rady wydziałów (i opowiadania się przed nimi) nie gwarantuje właściwego odgrywania swojej roli ani nawet odpowiedniego jej zdefiniowania. Wręcz przeciwnie – powoływanie i ocena dyrektora instytutu przez radę naukową może utrudniać jego dobrą pracę ocenianą z perspektywy interesów wydziału czy celów całej uczelni. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy trzeba zwiększyć wymagania i zobowiązania lub wprowadzać zmiany, które zakłócają *status quo* odpowiadające interesom większości pracowników. Nie oznacza to, rzecz jasna, że oceny i oczekiwania rady naukowej (instytutu, wydziału) w ogóle nie powinny wpływać na rolę (pracę) dyrektora. Powinny one jednak być uzupełniane, a niekiedy dominowane przez oczekiwania i potrzeby innych partnerów (odbiorców) działalności instytutu. Dlatego, jeśli wydział ma być poziomem, na którym zostaną ulokowane odpowiednie uprawnienia do swobodnego (autonomicznego) układania współpracy z otoczeniem i na nim też (na jego władzach) spoczywać będzie proporcjonalna do uprawnień odpowiedzialność za kształtowanie tych stosunków, wówczas dyrektorzy do spraw badań i nauczania powinni być powoływani przez radę (komisję), w której skład wchodziłyby w jakiejś proporcji osoby spoza wydziału i przed nią także powinni rozliczać się z wykonanych zadań. Aby móc dobrze rozliczać dyrektora instytutu, jego rola (zadania) powinna być możliwie jasno zdefiniowana. Oczywiście rozliczanie niekoniecznie i nie zawsze polega na pisaniu sprawozdań i wypełnianiu formularzy. Wręcz przeciwnie – ścisły nadzór biurokratyczny może utrudnić dobrą pracę i elastyczne reagowanie na zmieniające się potrzeby otoczenia. Podobnie – nie zawsze można przewidzieć wszystkie okoliczności, aby wystarczająco precyzyjnie zdefiniować oczekiwania, czasem najodpowiedniejsza metodologia pracy i jej wynik wyłaniają się dopiero w trakcie wykonywania zadania. Dlatego często najlepszym sposobem rozliczenia z pracy, z wykonania zadania, jest spełnienie oczekiwań odbiorcy czy użytkownika wykonywanej pracy. Co zrobić, aby dyrektor dysponujący zasobem pracy dydaktycznej wykorzystywał go zgodnie z trudnymi (niekiedy wręcz niemożliwymi) do dokładnego odczytania oczekiwaniami partnerów zewnętrznych? Niekiedy najlepszym sposobem intuicyjnej komunikacji oczekiwań i rozliczania z ich spełnienia będzie uzależnienie (przynajmniej częściowe) powołania i odwołania dyrektorów od zadowolenia odbiorców usług (wytworów pracy). Powołanie i odwoływanie dyrektora odpowiedzialnego za dydaktykę prowadzoną na wydziale przez radę, w której skład wchodzi partnerzy, dla których wydział tworzy wiedzę i naucza, może być zatem dobrym – gdyż całkowicie pozbawionym biurokracji i formalizmu – sposobem rozliczania.

● **Wypracowanie i wykorzystanie wskaźników, miar skutecznego funkcjonowania, dobrej pracy i wydajności**. Dla instytutu badań podstawowym wskaźnikiem, miarą dobrego funkcjonowania jest – jak już wspomniano – liczba prowadzonych w nim grantów<sup>10</sup>; dla instytutu nauczania (dydaktyki) – liczba zebranych punktów kredytowych (czy też uzyskanych za nie pieniędzy). Do wypracowania wskaźników i miar ewaluacji, do zbierania innych danych potrzebnych do dobrego funkcjonowania i oceny wykonywanych zadań, do prowadzenia ana-

<sup>10</sup> Taką miarę już się stosuje na Uniwersytecie Warszawskim. Warto przypomnieć, że niedawno przyjęto tam algorytm wewnętrznego podziału funduszy, zgodnie z którym suma pieniędzy przyznanych wydziałowi została uzależniona m.in. od liczby ulokowanych w nim grantów (miara efektywności i poziomu naukowego jednostki).

liz instytucjonalnych przydatny byłby ośrodek zbierania danych i analiz, pracujący na potrzeby (i zlecenia) poszczególnych wydziałów oraz całej uczelni. Takie ośrodki ma wiele dużych szkół wyższych w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. Warto pamiętać, że wskaźniki – skwantyfikowane miary i kryteria osiągania założonych celów – są w powszechnym użyciu. Są wykorzystywane przy algorytmicznych formułach finansowania instytucji publicznych z pieniędzy budżetowych. Służą do definiowania kryteriów jakości i oczekiwanych, pożądanych celów. Inaczej określa się cele uczelni, orientuje jej działanie, kiedy Ministerstwo Edukacji Narodowej dzieli pieniądze (według algorytmu) między uczelnie proporcjonalnie do liczby studentów; inaczej – kiedy finansowanie uzależnia się także od liczby tytułów naukowych; jeszcze inaczej – kiedy płaci się proporcjonalnie do liczby realizowanych w placówce grantów i projektów badawczych. Można więc powiedzieć, że wskaźniki to także sposób porozumiewania się uczelni i mających wpływ na jej funkcjonowanie partnerów, odbiorców jej usług i w konsekwencji – sposób prowadzenia polityki (zmierzającej do osiągnięcia założonych celów). Stosowanie wskaźników, zwłaszcza miar efektywności, budzi wiele uzasadnionych sprzeciwów. Jednak nawet jeśli (a tak bywa często) nie są one dobrymi, dokładnymi kryteriami realizacji postawionych celów, orientują indywidualne strategie, pozwalają harmonizować cele indywidualne z celami większych jednostek, cele tych zaś z celami uczelni jako całości<sup>11</sup>.

● **Wykorzystanie kontraktów.** Dzięki kontraktom (umowom) ze swoimi pracownikami oba instytuty – dydaktyki i badań – tworzą zasób pracy dydaktycznej i badawczej, który można jak najkorzystniej sprzedać, wymienić (strona efektywnościowa) oraz formować odpowiednio do oczekiwań i potrzeb otoczenia. Stosowanie kontraktów wewnętrznych (między wydziałami lub między rektorem i wydziałami, między instytutem dydaktycznym jednego wydziału a innymi wydziałami, między wydziałem i pracownikiem naukowym) może bardzo usprawnić i uelastyczyć współdziałanie oraz efektywność. Kontrakty mogą przy tym zawierać klauzulę umożliwiającą renegotjację warunków po upływie jakiegoś czasu (np. w połowie okresu objętego kontraktem). Powszechna świadomość, że pracownik, po wypełnieniu swych podstawowych zobowiązań przewidzianych umową o pracę (sprzedaż odpowiedniej liczby godzin pracy dydaktycznej i badawczej), może negocjować i umawiać się z uczelnią co do realizacji rozmaitych dodatkowych projektów, pozwoli zwiększyć wydajność i aktywność uczelni oraz harmonizować jej cele (misję) z celami indywidualnymi jego pracowników.

Dzięki stosowaniu wewnętrznych kontraktów można także sprawnie zmieniać profil badań i nauczania w szkole wyższej, przeznaczając wolne środki na zamawianie (przez kontrakty) nowych, strategicznych dla uczelni zadań badawczych lub dydaktycznych. W Uniwersytecie Amsterdamskim jako dwie najważniejsze cechy wprowadzonej reformy wymienia się odpowiedzialność jednostkową i częstsze stosowanie kontraktów. Kontrakty są powszechnie stosowane także w wielu innych europejskich szkołach wyższych. Pozwalają one na większą elastyczność zarządzania wewnątrz uczelni, niekiedy wprowadzają też elementy konkurencji. Dzięki kontraktom wewnętrznym można też uzyskać orientację, w jakim stopniu są wykorzystywane rozmaite służby i jednostki ogólnouniwersyteckie, by następnie weryfikować ich użyteczność i wydajność. Kontraktowanie większej liczby usług

<sup>11</sup> Jeżeli w algorytmie podziału pieniędzy między szkoły wyższe płaci się za doktorantów więcej niż za asystentów, powinno to modyfikować politykę zatrudniania zarówno w uczelni jako całości, jak i na mających autonomię wydziałach. Jeśli nawet te ostatnie mają swobodę podziału otrzymanych pieniędzy wedle własnych zasad, powinny na ogół respektować reguły podziału i wagi algorytmu obowiązujące przy podziale między większymi jednostkami.

oraz zadań badawczych i dydaktycznych nie powinno jednak podważać stabilności i trwałości struktury uczelni, nie powinno też tworzyć u pracowników nieuzasadnionego, nadmiernego poczucia zagrożenia.

● **Elastyczność zasobów pracy.** Przy używaniu zasobów pracy, aby można je było powiększać odpowiednio do potrzeb, pożądana jest elastyczność. Można by więc dodatkowymi kontraktami powiększać pulę godzin pracy, dokupując godziny nadliczbowe u pracowników etatowych i kontraktowych.

Elastyczność w sytuacji zmieniających się oczekiwań znakomicie zwiększa wypełnianie np. 15-20% czasu pracy (zarówno badawczej, jak i dydaktycznej) pracownikami kontraktowymi (niezatrudnionymi na stałe) lub zawieranie dobrowolnych kontraktów z pracownikami etatowymi uczelni (zatrudnionymi na stałe).

### **Jakość pracy instytucji i pracowników akademickich**

Trzecim i ostatnim (oprócz umowy w kwestii wzajemnych zobowiązań pracowników i uczelni oraz reformy struktury wydziałów) celem polityki reformatorskiej powinna się stać poprawa jakości pracy, a ściślej – stworzenie takich procedur, przy których jakość badań i nauczania stałaby się priorytetem. Analiza istniejących warunków działania i stosowanych procedur powinna wskazać, co zmienić, aby jakość badań i dydaktyki stała się w większym stopniu celem i motywem orientującym działania i wybory indywidualnych pracowników oraz jednostek organizacyjnych różnych szczebli. W dyskusji nad misją Uniwersytetu Warszawskiego wskazywano np. na to, by przy obsadzaniu stanowisk w uczelni w niektórych wypadkach konkursy i nominacje zastępowały zasadę wyborów. Pozwoli to na pewne uniezależnienie zarządzających, oceniających i rozliczających od ocenianych i rozliczanych, a także pomoże zmienić motywację oraz kryteria działania z towarzyskich i solidarnościowych na bardziej merytoryczne.

W debacie towarzyszącej tworzeniu misji zwracano uwagę, że organizacyjny i kulturowy kontekst działania w szkoły wyższej nie stwarza dostatecznej zachęty, by przestrzegać i poprawiać jakość dydaktyki. Wręcz przeciwnie – wiele bodźców (rozkład wszelkiego rodzaju kar i nagród), akceptowane wzory działania, oczekiwania ze strony kolegów i studentów, skłania do obniżania jakości. Na przykład niepisana umowa między wykładowcą i studentami (zwłaszcza zaocznymi) często przybiera postać satysfakcjonującej obie strony wymiany: zgadzamy się na słabą dydaktykę w zamian za obniżone wymagania przy zaliczaniu.

Istniejące procedury, zasady motywowania i nagradzania trzeba by przejrzeć i tak zmodyfikować, aby motywowały przede wszystkim pracowników naukowych (ale także administracyjnych) oraz studentów do działań bardziej zorientowanych na jakość, w których jakość badań i nauczania byłaby istotnym kryterium wszelkich ocen i rozliczeń. Tu pomocna byłaby analiza zadań i uprawnień (kompetencji) przypisanych różnym stanowiskom i ciałom kolegialnym w strukturze uniwersyteckiej, obowiązujących i praktykowanych procedur, stwarzanych przez otoczenie motywacji. Taka analiza wskazałaby, czy podział uprawnień i układ motywacji są adekwatne do zadań wypełnianych przez poszczególne jednostki organizacyjne i stanowiska.

Sądzę, że warto byłoby powołać grupę specjalistów znających się na analizie instytucjonalnej, którzy zaznajomiliby się z istniejącymi uprawnieniami oraz zadaniami rozmaitych jednostek organizacyjnych, a następnie określili motywacje i zaproponowali zmiany. Gdyby np. zastano-

wić się, jakie czynniki powodują nadmierną łagodność w ocenianiu pracy (badawczej i dydaktycznej) pracowników naukowych, niektóre powody są oczywiste: niskie płace oraz brak młodych ludzi zainteresowanych pracą w uczelni, którzy tworzyliby konkurencję. Powodem tym jest jednak również fakt, że w komisjach oceniających zasiadają nastroszeni łagodnie koledzy, że jedyne osoby, które powinny być (przynajmniej w teorii) zainteresowane poprawą osiągnięć w pracy na rzecz uczelni to kierownicy, dyrektorzy instytutów, dziekani. Ich motywacja do surowości i presji jest jednak neutralizowana przez fakt, że są to stanowiska obsadzone w wyniku wyboru i w ten sposób ci, którzy je piastują sami wystawieni są na ocenę ocenianych przez siebie pracowników. Trzeba zatem się zastanawiać, jak zmienić istniejące warunki i procedury działania, aby tworzyć sytuacje, w których wygrywać będzie jakość „kosztem” innych kryteriów oceny i motywacji. Ogólnie rzecz biorąc, problem jakości to nie tyle sprawa technik i procedur jej oceny (czyli sposobów ewaluacji); nie tyle sprawa wypracowania właściwych technik skutecznego przekazywania wiedzy (choć tego także nie należy lekceważyć), ile stworzenie procedur (zasad), które by uczyniły z jakości kryterium (cel) integralnie włączone w całą strukturę zarządzania. Inaczej mówiąc – trzeba się zastanowić, co zrobić, by jakość stała się celem orientującym na wszystkich poziomach system zarządzania; co zrobić, by przy podejmowaniu decyzji o wyborze projektów, ocenie wykonanych zadań dydaktycznych i badawczych, przy selekcji i promocji kryteria jakości dominowały nad innymi kryteriami.

\*

Skoro podstawowym zadaniem uczelni jest kształcenie i prowadzenie badań, należy szukać odpowiedzi na pytanie, jaka organizacja, jaki sposób zarządzania sprzyjają temu, by uczyć i badać dobrze, sprawnie, zgodnie z oczekiwaniami partnerów szkoły. Powyżej przedstawiliśmy dwa warunki takiego działania: 1) uzgodnienie wzajemnych zobowiązań uczelni i pracowników oraz 2) sposób zarządzania zasobami pracy dydaktycznej i naukowej w strukturze wydziału. W gruncie rzeczy spełnienie obu warunków prowadzi do tego, by stworzyć porozumienie: przejrzyste zasady działania instytucji i czytelne zasady gry dla jednostek. Do powstania racjonalnych indywidualnych strategii zbieżnych z celami instytucji (uczelni) potrzebne są odpowiednie motywacje i przejrzyste, czytelne warunki działania (przypominające warunki gry). Jasno określone zasady tych działań umożliwiają tworzenie takich strategii, w których kalkulacja nakładów i zysków jest łatwa do sporządzenia zarówno dla poszczególnych pracowników, jak i dla instytucji.

## Literatura

**Acherman Hans, Mattens Willem** 2001

*Central Strategic Governance and Decentralised Accountable Leadership, The Case of the Universteit van Amsterdam*, maszynopis niepublikowany.

**Białecki Ireneusz** 1996

*Kształcenie dorosłych w Polsce – na podstawie wyników międzynarodowych badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

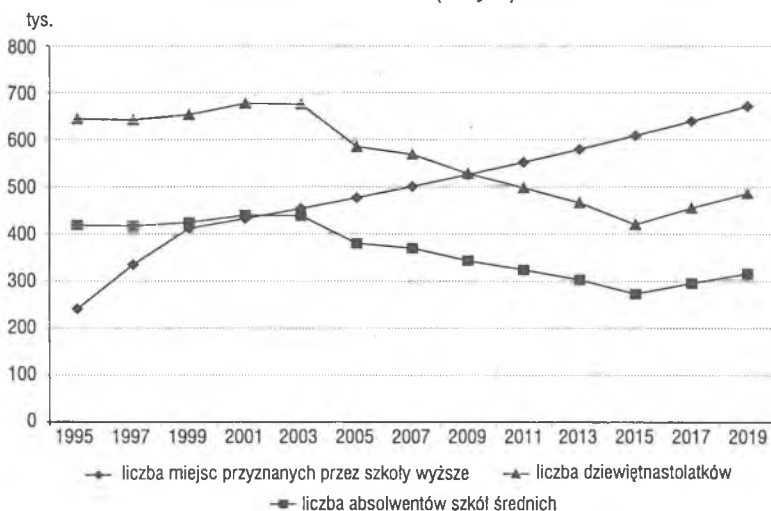
**Knowledge Management...** 2000

*Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris.

## Aneks

## Rysunek I

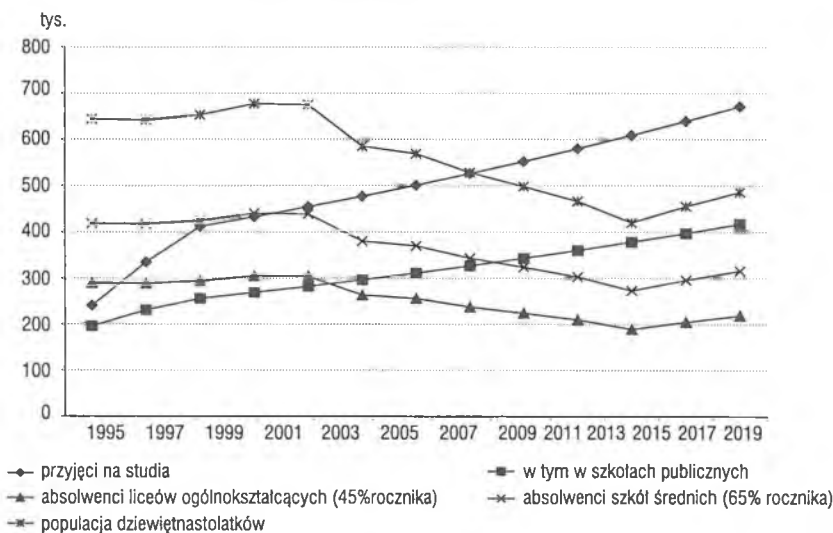
Prognoza tendencji demograficznych a liczba miejsc oferowanych przez szkoły wyższe w latach 1995-2018 (w tys.) wariant I<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Od 2001 r. założono 5-procentowy wzrost liczby miejsc oferowanych przez szkoły wyższe.

## Rysunek II

Prognoza tendencji demograficznych a liczba miejsc oferowanych przez szkoły wyższe w latach 1995-2018 (w tys.) wariant II<sup>a</sup>



Z uwzględnieniem podaży miejsc na studiach w szkołach niepublicznych oraz przy dwóch wariantach formowania się bazy kandydatów na studia: w liceach i szkołach średnich ogółem.

<sup>a</sup> Od 2001 r. założono 5-procentowy wzrost liczby miejsc oferowanych przez publiczne i niepubliczne szkoły wyższe. Po 2001 r. przyrost miejsc odbywa się w znacznie wyższym tempie niż 5%.

# Jan Kozłowski

## Podejście systemowe w badaniach polityki naukowej i technicznej\*

*Czy zadowala nas podejście „naukowe”  
w stosunku do wszystkiego oprócz samej nauki?*

J.R. Bright

W ostatnich latach problematyka złożoności systemów znalazła się w centrum zainteresowania studiów w dziedzinie polityki naukowej i technologicznej oraz innowacyjnej (*science policy studies, innovation policy studies*). Myślenie systemowe leży dziś u podstaw każdego procesu decyzyjnego prowadzącego do opracowania programu działań politycznych. Celem artykułu jest przedstawienie potrzeby i pożytku posługiwania się podejściem systemowym w celu sporządzenia diagnozy systemu N+T w Polsce oraz zaleceń służących jego naprawie. Autor stawia następującą tezę: systemy N+T i innowacji zachowują się w podobny sposób jak inne złożone systemy społeczne, tzn. w sposób nieliniowy, kontrintuicyjny i trudny do przewidzenia. Ponieważ systemy N+T oraz innowacji to złożone nieliniowe systemy społeczne, polityki naukowo-techniczna i innowacyjna w krajach rozwiniętych oparte są na badaniach, eksperymentach i statystykach, na ocenach następstw strategii, benchmarkingu oraz technikach foresightu. Wiedza będąca podstawą decyzji podlega stałej weryfikacji, ponieważ skutki ignorancji polegają nie tylko na marnotrawstwie funduszy publicznych, ale także na inwestycjach pociągających za sobą dalekosiężne ujemne następstwa. Decyzje polityczne poprzedzane są dyskusjami eksperckimi i debatą publiczną. Mechanizm podejmowania decyzji rządowych, który nie uwzględnia tego faktu, nie tylko rozmija się ze standardami OECD i praktyką państw rozwiniętych, ale może powodować skutki szkodliwe dla kraju.

Rzeczywistość jest nieporównanie bardziej złożona niż schematy, dzięki którym staramy się ją uchwycić. Gdybyśmy jednak lepiej poznali zasady funkcjonowania systemów, rzadziej byłibyśmy zaskakiwani przez nieoczekiwane skutki naszego postępowania. Żyjemy w świecie, w którym wszystkie rzeczy są ze sobą powiązane, w którym niepodobna uniknąć niezamierzonych i nieprzewidywalnych następstw działań i w którym końcowy efekt nie odpo-

\* Artykuł jest częścią szerszego opracowania. Inny fragment por. Kozłowski (2000c).

wiada sumie poszczególnych posunięć. Mimo to podświadomie oczekujemy, by rzeczywistość stosowała się do zasad naszego liniowego, przyczynowo-skutkowego myślenia (por. Jervis 1997). Coraz bardziej uświadamiamy sobie przepaść między intencjami i efektami, planami a rzeczywistością społeczną. Wzrost liczby zmiennych, które potrafimy uchwycić i skwantyfikować nie zmniejszył bynajmniej liczby zmiennych, których nie jesteśmy świadomi lub które nie poddają się kwantyfikacji. Zmienne te wywierają ukryty i często nieoczekiwany wpływ na bieg wydarzeń (por. Bieńkowski 1981, s. 80). Siły, z których istnienia nie zdajemy sobie sprawy, czynią nas swymi więźniami (por. Senge 1998, s. 132).

Myślenie systemowe leży dziś u podstaw każdego procesu decyzyjnego prowadzącego do opracowania programu działań politycznych. Jak dotąd w Polsce nie zostało ono jeszcze zastosowane w odniesieniu do polityki naukowej i technicznej (N+T). Celem mojego artykułu jest przedstawienie potrzeby i pożytku posługiwania się podejściem systemowym w celu sporządzenia diagnozy systemu N+T w Polsce oraz zaleceń służących jego naprawie. W artykule stawiam następującą tezę: **systemy N+T i innowacji zachowują się w podobny sposób jak inne złożone systemy społeczne, tzn. w sposób nieliniowy, kontrintuicyjny i trudny do przewidzenia. Mechanizm podejmowania decyzji rządowych, który nie uwzględnia tego faktu, nie tylko rozmija się ze standardami OECD i praktyką państw rozwiniętych, ale może pociągać za sobą skutki szkodliwe dla kraju.**

### Myślenie systemowe

Pomocą w uchwyceniu zasad działania złożonych struktur, uświadomieniu sobie roli niejasnych i nieoczywistych zmiennych oraz opanowaniu natłoku informacji służy myślenie systemowe<sup>1</sup>. Jego istotą jest „widzenie wielokierunkowych wzajemnych relacji zamiast liniowych łańcuchów przyczynowo-skutkowych oraz widzenie procesów zmian, a nie statycznych przekrojów” (Senge 1998, s. 82). Myślenie systemowe to „zbiór ogólnych zasad, wypracowanych w XX wieku, dotyczących tak różnorodnych dziedzin, jak fizyka i socjologia, inżynieria i zarządzanie. Jest to również zbiór konkretnych narzędzi i technik, wywodzących się z dwóch nurtów: koncepcji sprzężenia zwrotnego, pochodzącej z cybernetyki, i teorii serwomechanizmów, zapoczątkowanej w inżynierii jeszcze w XIX wieku. W ostatnich trzydziestu latach narzędzia te zostały z powodzeniem zastosowane do analizy różnorodnych systemów: korporacji, miast, regionów, systemów ekonomicznych, ekologicznych, a nawet fizjologicznych” (Senge 1998, s. 76).

Z reguły jesteśmy świadomi działania wielu zmiennych, ale potrafimy ściśle określić rolę tylko kilkukilkunastu, a naprawdę dobrze zrozumieć znaczenie bardzo niewielu. Bariery poznawania i przetwarzania informacji jest „prawo siedmiu jednostek informacji” George’a Millera (1956). Mówi ono, że człowiek potrafi przechować jednocześnie w pamięci operacyjnej około siedmiu (plus lub minus 2) niepowiązanych ze sobą danych. Nie znaczy to, że czasem dla rozwiązania problemu nie sięgamy po większą liczbę danych; ważne jest, że w danej chwili możemy być świadomi i operować niewielką liczbą informacji. Herbert Simon twierdzi, że jesteśmy w stanie przetwarzać jednocześnie cztery „zbitki danych”

<sup>1</sup> Za najlepiej prezentujące problematykę systemów, oprócz cytowanej już popularnej książki Petera Senge (1988), uznaje się następujące prace: Bunge (1979); Checkland (1985); Klir (1985); Klir, red. (1976); Forrester (1968). Zob. też Allen (1989); *The Institute...* (2001) (o Santa Fe Institute, światowym ośrodku badań nad systemami złożonymi); *Making...* 2001).



(chunks) (za: Kline 1995, s. 34-35). By przetwarzać więcej „zbitek”, przenosimy swoją uwagę z jednej grupy do drugiej, z jednego poziomu agregacji na inny, powtarzając wielokrotnie ten proces. „Wąskim gardłem” poznawania i rozumienia złożonych zjawisk jest pamięć operacyjna (por. Kline 1995, s. 33-35; Miller 1956)<sup>2</sup>.

W ostatnich latach problematyka złożoności systemów znalazła się w centrum zainteresowania studiów w dziedzinie polityki naukowej i technologicznej oraz innowacyjnej (*science policy studies, innovation policy studies*).

## Rozbieżność między systemem a polityką

Teza o rozbieżności między złożonością i szybkością zmian systemów N+T i innowacji a zdolnością ich rozumienia oraz stosowania skutecznych instrumentów politycznych i menedżerskich to *leitmotiv* publikacji analizujących w ostatnich latach sferę N+T i innowacji w kontekście polityki i zarządzania.

Złożone technologie stale opierają się próbom naszego zrozumienia. Dzieje się tak dlatego, że zawierają one bardzo wiele składników, a między tymi składnikami oraz między systemem i jego otoczeniem zachodzi bardzo wiele interakcji. Co więcej, jak piszą Don E. Kash i Robert Rycroft (1998), złożone technologie (takie jak np. informatyczne) bardziej niż te proste (jak np. chemia przemysłowa) zależą od wiedzy nieskodyfikowanej, pozasłownej. Kumulatywny charakter i rosnąca złożoność technologii sprawiają, że pomyślna innowacja zależy w coraz większym stopniu od właściwej koordynacji wielu zadań. Wskutek coraz szybszej zmiany warunków zewnętrznych (postęp techniczny, zmiany gospodarcze i społeczne) coraz trudniej zarządzać wieloletnimi projektami technologicznymi. Thomas Anderson (1998, s. 10,12) stwierdza, że innowacje i upowszechnianie technologii to coraz bardziej złożony proces, którego sukces zależy w coraz większym stopniu od stałego łączenia różnych typów wiedzy oraz od wzajemnego uczenia się od siebie uczestników tego procesu (por. też *Innovation...* 2000 s. 793-804; Kash, Rycroft 2000 s. 819-831; Davies Brady 2000, s. 931-953). B. Bowonder i T. Miyake (1992, s. 219) zwracają uwagę na rozbieżność między złożonymi systemami technologicznymi a instrumentami polityki technologicznej, wspierającymi ich rozwój<sup>3</sup>. Myśl tę rozwijają także Richard G. Lipsey i Simon Fraser (1998, s. 41-42, 47-48). Podkreślają oni, że zmiany w polityce i strukturach politycznych następują z wielkim opóźnieniem. Zmieniająca się rzeczywistość stwarza wyzwania polityce, ale niepewność co do kierunku zmian wywołuje dezorientację. Nie jest jasne, jakie działania polityczne powinny zostać podjęte. Daje to siłę obrońcom *status quo*, przeciwnym zmianom. Bezwład polityki oraz opór tych wszystkich, którzy straciliby zarówno na wprowadzeniu nowych technologii, jak i na zastosowaniu nowej polityki, spowalniają proces adaptacji.

W literaturze przedmiotu akcentuje się też niezgodność między złożonymi, dynamicznie zmieniającymi się systemami badawczymi a tradycyjnymi instrumentami polityki naukowej.

<sup>2</sup> Najczęściej kluczem do radzenia sobie ze złożonymi systemami są pewne upraszczające schematy interpretacyjne, narzucające ład gąszczowi nieoczywistych i powiązanych nieliniowo zjawisk. „Zjawiska [...] są tak liczne, rozmaite i zawikłane, poruszają się w tak powikłanych wirach, że pierwsze zorientowanie się wśród nich nie jest możliwe inaczej, jak tylko przez umieszczenie w punkcie środkowym obrazu świata jakiegoś często spostrzeganego faktu [...] i sprowadzenie całokształtu zjawisk do tego faktu. Jeśli to jest możliwe jedynie przy pomocy naginania i łamania tej rzeczywistości, to wszakże znajdujemy zawsze nieć przewodnią, aby nie zabląkać się w wirze zjawisk”, pisał Georg Simmel (1902, s. 100).

<sup>3</sup> Klasyyczny opis wzrastającej złożoności innowacji technologicznych por. Rothwell (1994, s. 33-53)

Arie Rip i Barend Van der Meulen (1996, s. 343) podkreślają, że w ostatnich latach radykalnie zmienia się charakter nauki. Wzrasta zwłaszcza różnorodność typów badaczy, typów ośrodków badawczych, typów wiedzy oraz typów sieci badawczych. Politycy odpowiedzialni za rozwój nauki powinni zareagować na te zmiany, ale opisana różnorodność sprawia, że narzucanie systemowi badań celów z zewnątrz jest trudniejsze niż dawniej<sup>4</sup>. Diana Hicks i J. Sylwan Katz (1996, s. 39-44) podkreślają z kolei, że polityka naukowa musi dostosować się do systemu badań, który jest nie tylko coraz bardziej złożony, ale także coraz bardziej „kolaboratywny”. Współpraca między autorami, mierzona wskaźnikiem współautorstwa, rośnie od dawna. Wiedza o tym, jak finansować, zarządzać, wspomagać, przeprowadzać i oceniać badania oparte na współpracy stanie się kluczowym czynnikiem polityki naukowej XXI wieku.

Zwraca się też uwagę, że rozbieżność między szybkością zmiany złożonych systemów oraz naszą zdolnością do ich rozumienia oraz do zarządzania nimi dotyczy również szczebla dyscyplin oraz instytucji naukowych. Na szczeblu dyscyplin istnieje np. problem komunikacji (narzędzi wyszukiwań koniecznych do radzenia sobie z rosnącą liczbą danych oraz badaczy), metod kodyfikacji oraz warunków osiągania optymalnego poziomu konkurencji (por. Weinberg 1967, s. 40-42, 47-53; Gibbons i in. 1994, s. 34-35, 38-40). Na szczeblu zespołów badawczych istnieje np. problem ustalenia „masy krytycznej” zasobów koniecznych dla podjęcia realizacji projektów badawczych (por. Freeman 1992, s. 43-48)<sup>5</sup>.

Przedmiotem dyskusji na łamach czasopism jest także bardziej generalna rozbieżność między złożonymi dynamicznymi systemami społecznymi a procesem podejmowania decyzji. Jaro Mayda (1999, s. 395) wyraża opinię, że istniejące metody i terminologia procesu politycznego nie zapewniają właściwego pomostu między danymi, problemami i decyzjami. Leonard Hennen (cyt. za Joss 1999, s. 292) stwierdza, że tradycyjne narzędzia analizy politycznej oraz procesu podejmowania decyzji coraz bardziej zawodzą przy próbach znalezienia skutecznych rozwiązań dla złożonych społecznie zagadnień naukowo-technicznych, łączących się z ryzykiem dla środowiska oraz społeczną niepewnością. Powiązania między problemem a rozwiązaniem są stosunkowo słabe, gdyż proces podejmowania decyzji jest złożony i nieprzewidywalny (por. de Bruijn, den Heuvelhof 1999, s. 182)

Źródłem zamieszania jest zarówno złożoność systemów społecznych, jak i ograniczenia wiedzy naukowej oraz procedur podejmowania decyzji. „Naukowcy niemal powszechnie przyznają, że wiedza jest zawodna” (Hoppe 1999, s. 203)<sup>6</sup>. Z drugiej strony, praktyka polityczna rzadko przyczynia się do rozjaśnienia rozpatrywanych kwestii, gdyż jest ona „zdominowana przez różne style myślenia, rozbieżne schematy interpretacyjne, konkurencyjne systemy wierzeń politycznych, różne ideologie, alternatywne paradygmaty zawodowe” (Hoppe 1999, s. 207)<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Artykuł Barendsa i Van der Meulena powstał m.in. z inspiracji książką Michaela Gibbonsa i in. (1994). Zdaniem Ripa i Van der Meulena (1996, s. 343-344) różnorodność przejawia się m.in. w następujących zjawiskach: klasyczne kategorie, jak badania podstawowe i stosowane, tracą kontury; uniwersytety, tradycyjne ośrodki rozwoju badań podstawowych, mają się nowych zadań, podczas gdy coraz większy wkład do rozwoju wiedzy wnoszą przedsiębiorstwa, firmy doradcze oraz centra interdyscyplinarne; granice między dyscyplinami stają się nieaktualne; forpocząta rozwoju wiedzy przesuwają się do pół leżących między dyscyplinami; badacze pracują w szerszych sieciach wraz z niebadaczami.

<sup>5</sup> Dobrze zastosowanie myślenia systemowego do problematyki instytutów badawczych przedstawił Rip i Van der Meulen (1994).

<sup>6</sup> „Nie tylko sami przedstawiciele nauk społecznych, ale także myślący aktorzy polityczni są dziś zgodni co do tego, że nauki społeczne kształtują badany przez siebie świat poprzez sposób, w jaki definiują problemy. Są oni świadomi faktu, że założenia, teorie i wybór zmiennych mogą wywierać silny wpływ na uzyskane wypowiedzi” (Weiss 1991, s. 321, cyt. za: Hoppe, 1999, s. 205).

<sup>7</sup> „Dyskusję ukierunkowuje nie tyle problem wymagający rozwiązania, ile raczej rozwiązanie, które wydaje się atrakcyjne dla wielu jej uczestników” (de Bruijn, den Heuvelhof 1999, s. 181).

Jak wpływać na złożone i nieprzewidywalne systemy społeczne za pomocą procedur podejmowania decyzji, które same są także złożone i nieprzewidywalne?

Jedne z propozycji idą w kierunku wzmocnienia roli pewnych procedur, takich jak ewaluacja polityk stosowana jako środek autokorekty programów politycznych (por. Kozłowski 2000a, s. 22-23) oraz planowanie strategiczne i prognozowanie typu *foresight* (por. Kozłowski 2000b, s. 113-122) traktowane jako narzędzie wspólnego kształtowania przyszłości przez badaczy, polityków, biznesmenów i obywateli.

Inne propozycje zmiierają do zmiany charakteru procedur. Celem zmian jest nadanie procesowi podejmowania decyzji charakteru bardziej otwartego i mediacyjnego (por. Renn 1995, s. 147). Procedury otwarte mają uwzględniać nie tylko głos naukowców, ekspertów i decydentów, ale także przedstawicieli opinii publicznej, takich jak organizacje pozarządowe, wspólnoty lokalne, grupy interesu oraz indywidualni obywatele. Reprezentanci tej drugiej grupy mają być nie tylko źródłem informacji, ale także pełnoprawnym uczestnikiem procesu decyzyjnego (por. Joss 1999, s. 290)<sup>8</sup>.

Jeszcze inne propozycje mają na celu wprowadzenie do procesu podejmowania decyzji nowych typów wskaźników statystycznych (por. np. *OECD Science...* 1999), nowych koncepcji oraz nowych technik prognozowania (por. np. Popper 2000).

Rozwiązania problemu szuka się także we wzmocnieniu zasady pryncypał-wykonawca, określającej warunki kontraktu lub delegacji uprawnień między różnymi stronami procesu politycznego: między parlamentem, reprezentującym obywateli, a ministerstwem nauki; między ministerstwem a radami do spraw badań lub agencjami technologicznymi oraz między tymi organami a grantobiorcami lub kontraktorami (por. Guston 1994; Caswill 1998, s. 295; Van der Meulen 1998a, s. 757-769; Van der Muelen 1998b, s. 397-414; Braun 1993, s. 135-162).

Jeszcze inne rozwiązania polegają na przekształceniu instytucji rządowych w „organizacje samouczące”, które działają zgodnie z zasadami „nowego publicznego zarządzania” (por. np. Gore 1993).

Wreszcie, podkreśla się, że polityka zależy od tylu zmiennych, trudnych do kwantyfikacji lub nawet do opisu, że powinna być prowadzona w sposób mniej formalny, na podstawie mieszanki wiedzy naukowej, statystyk, różnych typów prognoz, ewaluacji wcześniejszych programów, doświadczenia zdobytego metodą prób i błędów, eksperymentu oraz intuicji (por. Lipsey, Fraser 1998).

## Pułapki polityki

Wiedza o złożoności szybko zmieniających się systemów jest konieczna, aby stosowane instrumenty polityczne nie pociągnęły za sobą skutków przeciwnych zamierzonym. Teza ta w pełni dotyczy także systemów oraz polityki N+T i innowacji.

Aby jednak zdobyć tę wiedzę, trzeba podjąć wyteżony wysiłek przewyciężenia myślowego lenistwa i zerwania z panującymi stereotypami, gotowymi szablonami i środowiskowymi ideologiami. Każdy kraj i środowisko ma sobie tylko właściwe mity konserwujące stan zastany (por. np. Kozłowski 1997, s. 91-100). Wiedzę zdobywa się m.in. przez próbę autorefleksji, werbalizacji ukrytych przesłanek i obiegowych tez oraz poddawanie ich krytycznej analizie.

<sup>8</sup> Rola badaczy w procesie podejmowania decyzji zmieniła się. Przez długie lata ich zadaniem było „mówienie prawdy władzy”. Od początku lat dziewięćdziesiątych oczekuje się od nich analiz służących wspólnemu ustalaniu diagnoz i rekomendacji (por. Hoppe 1999, s. 201).

Ponieważ systemy N+T oraz innowacji to złożone nieliniowe systemy społeczne, polityki naukowo-techniczna i innowacyjna w krajach rozwiniętych oparte są na badaniach, eksperymentach i statystykach, na ocenach następstw strategii, benchmarkingu oraz technikach foresightu. Wiedza będąca podstawą decyzji podlega stałej weryfikacji, ponieważ skutki ignorancji polegają nie tylko na marnotrawstwie publicznych funduszy, ale także na inwestycjach pociągających za sobą dalekosiężne ujemne następstwa<sup>9</sup>. Decyzje polityczne poprzedzane są dyskusjami eksperckimi i debatą publiczną. Celem działań politycznych jest uruchomienie długotrwałych tendencji wzrostowych za pomocą środków oddziaływania na rozwój badań naukowych i technologicznych oraz innowacji w przedsiębiorstwach.

Podane poniżej tezy – sformułowane dzięki zastosowaniu myślenia systemowego do problematyki N+T i innowacji – mają na celu uświadomienie, jak łatwo w dziedzinie strategii politycznych popełniać błędy, których koszty ponoszą wszyscy obywatele.

● **Efektywność działalności sfery B+R zależy od fazy rozwoju gospodarczego.** Według „modeli rozwoju inwestycji” (opartych na pracach Michaela Portera i J.H. Dunninga) gospodarki w krajach ścigających państwa rozwinięte przechodzą następujące fazy rozwoju: „fazę czynnika”, „fazę inwestycji” i „fazę innowacji”. W „fazie czynnika” kraj opiera swój wzrost gospodarczy na tych elementach produkcji, w które jest zasobny i które są względnie tanie, takich jak np. surowce lub tania siła robocza. Powstaje w nim niewiele nowych technologii, a skala jego inwestycji jest niska. Krajowe firmy są głównie podwykonawcami przedsiębiorstw zagranicznych. „Faza inwestycji” dzieli się na dwa stadia: w pierwszym – rynek, wspierany przez politykę substytucji importu, przyciąga inwestorów rozwijających produkcję wyrobów standardowych; w drugim – rynek, wspierany przez politykę proeksportową, przyciąga inwestycje w dziedzinie masowej produkcji eksportowej wyrobów średniej technologii. Inwestycje zagraniczne są głównym źródłem transferu technologii. W „fazie innowacji” krajowy system innowacji osiąga dojrzałość, dzięki której nie tylko adaptuje i ulepsza technologie obce, ale także tworzy własne. Nowa wiedza i umiejętności technologiczne stają się głównym atutem kraju. Rośnie opłacalność finansowania badań podstawowych i stosowanych. Kraj inwestuje za granicą, krajowe firmy dokonują fuzji bądź zakupu lub zawierają porozumienia strategiczne z przedsiębiorstwami zagranicznymi (por. np. Kubiela 1996)<sup>10</sup>. Poniżej pewnych progów gospodarczych i społecznych krajowe inwestycje w B+R nie przynoszą zwrotu, a nawet stanowią czynnik obniżający PKB (por. Verspagen 1999, s. 27-44). Z faktu, że w Szwecji wydatki na B+R w stosunku do PKB wynoszą aż 3% wcale nie wynika, że gdyby w Polsce rząd podniósł wydatki budżetowe na B+R do takiego poziomu, aby osiągnęły one 3%, Polska przeistoczyłaby się w Szwecję; wręcz przeciwnie, taka decyzja zaburzyłaby informacyjne i alokacyjne funkcje rynku i zaszkodziła polskiej gospodarce (por. Kealey 1996, s. 261).

<sup>9</sup> W wyniku jednej z analiz następstw programów rządowych w dziedzinie transportu i komunikacji stwierdzono np., że choć publiczne inwestycje w infrastrukturę transportu i komunikacji są dodatnio skorelowane ze wzrostem gospodarczym, to skala dodatniego efektu jest bardzo niepewna, dlatego też wszystkie decyzje finansowe powinny zostać oparte na drobiazgowej analizie kosztów i korzyści. Por. *Growth Literature...* 2000, s. 19.

<sup>10</sup> Inną, ale zblizoną taksonomię zbudowali G. Dosi, K. Pavitt i L. Soete. Wyróżnili oni trzy typy adaptacji gospodarczej kraju do gospodarki światowej – Ricardiański, Keynesowski oraz Schumpeteriański. Adaptacja Ricardiańska polega na otwarciu gospodarki na rynki światowe i osiąganiu profitów z pewnej posiadanej przez kraj „korzyści porównawczej”; Keynesowska – na wykorzystywaniu popytu (krajowego i zagranicznego); Schumpeteriańska – na dynamizmie innowacyjnym, kreatywności oraz zdolności uczenia się. W każdej z faz B+R i innowacji odgrywają inną rolę, a polityka naukowa ma inne cele i charakter. Polska gospodarka nie znalazła się jeszcze w „fazie innowacji” ani też nie przechodzi jeszcze adaptacji (do gospodarki światowej) typu Schumpetera.

● **Prace B+R finansowane przez rząd nie tylko mają swoją cenę, ale także mogą mieć ujemny wpływ na gospodarkę.** Nie powinno się mówić o korzyściach z B+R nie uwzględniając ich kosztów. Same tylko badania nie tworzą wcale bogactwa narodów. Efekt badań to najczęściej papier albo symulacja komputerowa, w najlepszym razie model roboczy lub prototyp. Same tylko wyniki badań trafiają do bibliotek, Internetu, magazynu w piwnicy lub muzeum. Badania finansowane z pieniędzy budżetowych kosztują podatnika. Kiedy w grę wchodzi podatek bezpośredni, kosztują one przedsiębiorcę, obniżają bowiem jego kapitał i zyski oraz ograniczają jego wolność gospodarczą; kiedy w grę wchodzi ulgi podatkowe czy gwarancje kredytowe, obniżają one dochody wszystkich, a zatem również klientów przedsiębiorców. Wszelkie korzyści z B+R powinny być oceniane w stosunku do poniesionych kosztów oraz alternatywnych sposobów wykorzystania pieniędzy budżetowych (por. Kealey 1996, s. 206-250). Badania finansowane z budżetu to produkt intelektualny, który podlega podobnym prawom ekonomicznym jak inne wyroby wytwarzane za pieniądze podatnika: kosztuje, pożytek zależy od popytu, a koszt (podatki) i skutki uboczne (zaburzenie rynku ingerencją państwa) mogą przekraczać korzyści. C.J. Jones i J.C. Williams (1998, s. 1119-1135, za: *Growth Literature...* 2000, s. 21) podkreślają, że nowe odkrycia mogą wywoływać zarówno skutki dodatnie (efekt „stania na ramionach”), jak i ujemne. Skutki ujemne to m.in. efekt „wyrzbiania” – gdy najważniejszych odkryć dokonuje się na początku, a także dublowanie<sup>11</sup> lub zmniejszanie poziomu oryginalności wskutek nadmiaru badaczy w danej dziedzinie (tzw. efekt deptania po piętach). Wreszcie, badania mogą prowadzić do innowacji, które sprawiają, że stosowane produkty i procesy produkcyjne staną się przestarzałe, jednak bez widocznych korzyści społecznych. Philippe Aghion i Peter Howitt (1998, s. 92-115) zwracają uwagę, że w miarę jak technologia staje się coraz bardziej skomplikowana, wymaga coraz większych wydatków dla utrzymania tego samego poziomu innowacji. Jacob Schmookler (1996, s. 105) stwierdza, że opłacalność wynalazków zależy od skali przemysłu. Wynalazki opłacalne w kraju, w którym branża jest rozwinięta, są nieopłacalne w kraju, w którym znajduje się w powijakach.

● **Instrumenty wspierania działalności B+R i innowacyjnej w przemyśle niejednokrotnie szkodzą gospodarce.** „Dotacje [na B+R kierowane przez rząd do przedsiębiorstw] zakłócają proces rynkowej konkurencji i selekcji oraz opóźniają przemiany strukturalne, hamują wzrost produktywności, zniekształcają proces alokacji zasobów, a także rodzą oczekiwania ciągłej pomocy państwa” (Chmiel 1997, s. 128). W krajach o wysokim poziomie korupcji stanowią też jej dodatkowe źródło. Ponadto powodują też czasami sytuacje patologiczne określane mianem „jazdy na gapę”<sup>12</sup>. Ulgi podatkowe pociągają za sobą nieraz uboczne niezamierzone

<sup>11</sup> Ołbrzymia część badań wykonywanych na świecie to dublowanie już raz wykonanej pracy. Ktoś podobno ocenił, że nawet Unia Europejska w programach ramowych finansuje badania, które zostały (przebiegnie) przeprowadzone wcześniej aż czterokrotnie. Często popyt na badania ze strony użytkowników oraz podaż oryginalnych, ważnych i potrzebnych problemów badawczych są zdecydowanie mniejsze niż potrzeby życiowe badaczy, którzy przedstawiają sponsorom wnioski badawcze bez dostatecznego sprawdzenia, czy dotyczą rzeczywiście istotnego problemu i nie były czasem przedmiotem czyichś badań. Japoński koncern farmaceutyczny Mitsui ogłosił, że podstawową funkcją jego oddziału B+R – ważniejszą od badania nowych substancji, tworzenia oraz testowania skuteczności i bezpieczeństwa nowych leków – jest gromadzenie i analiza istniejących danych (por. Kealey 1996, s. 103). Trzeba jednak odróżnić dublowanie badań wynikające z nieświadomości już wykonanych prac od świadomego równoległego prowadzenia badań nad tymi samymi zagadnieniami, co – jak wykazała historia ustalenia ludzkiego genomu – bardzo pobudza tempo i kreatywność prac badawczych.

<sup>12</sup> „Dzieje się tak wtedy, gdy środki publiczne nie są wykorzystywane przez przedsiębiorstwa na dodatkowe przedsięwzięcia inwestycyjne, lecz zastępują kapitał prywatny np. w bieżącej działalności produkcyjnej” (Chmiel 1997, s. 126)

skutki, prowadząc na dalszą metę do pogorszenia warunków inwestycji, które miały wspierać (por. Chmiel 1997, s. 126)<sup>13</sup>. Badania OECD dowiodły, że aby polityka rządowego subsydiowania prac B+R w przemyśle była skuteczna, powinna być stabilna, a jej instrumenty zrównoważone (zachęty podatkowe i bezpośrednie dotacje są substytutami, zwiększenie zakresu wykorzystywania jednego instrumentu zmniejsza skuteczność drugiego). Skuteczność bezpośrednich dotacji na B+R w przemyśle w krajach OECD zależy od ich skali. Dotacje zbyt duże lub zbyt małe nie pobudzają własnych prac B+R finansowanych przez przedsiębiorstwa. Opłacalność rządowych inwestycji w B+R w gospodarce rośnie po przekroczeniu progu 15% ogółu funduszy na B+R przedsiębiorstw, by spaść po osiągnięciu 30% (gdy pieniądze publiczne wypierają pieniądze prywatne) (por. *The Stimulation...* 1998, s. 22). Dla zwiększenia skali finansowania B+R ze źródeł prywatnych lepiej dostarczać przedsiębiorcom pieniądze niż gotową wiedzę (rozwinętą w laboratoriach rządowych i szkołach wyższych). Finansowane przez rządy badania na rzecz obronności mają tendencję do wypierania prywatnych prac B+R. Ekonomiczny efekt badań prowadzonych w szkołach wyższych zależy od wspierających je działań na rzecz transferu technologii (por. *The Impact...* 1999, s. 18).

● **Badania przemysłowe finansowane przez przedsiębiorstwa i realizowane w przedsiębiorstwach są na ogół skuteczniejszym elementem innowacji niż badania finansowane przez rząd i prowadzone przez laboratoria rządowe oraz szkoły wyższe.** Parafrazując Friedricha A. von Hayeka (*The Road to Serfdom*) można stwierdzić, iż istnieją trzy powody, dla których rządy są mniej skuteczne w rozwijaniu B+R na rzecz gospodarki niż same organizacje gospodarcze:

1. Rządy są oddzielone od gospodarki, a ich decyzje zależą od niepełnych informacji uzyskiwanych dzięki kanałom komunikacji składającym się z wielu ogniw. Ponadto są podatne na lobbings, korupcję i „myślenie grupowe”. Przedsiębiorcy natomiast są bliżsi rynkowi. Aby rozwijać prace badawcze wspierające rozwój już wykorzystywanych technologii, potrzeba szczegółowej wiedzy o ich silnych i słabych stronach, „wąskich gardłach” oraz tych elementach, których ulepszenie mogłoby zaowocować radykalną poprawą ich właściwości. Wiedzę tę mają zazwyczaj ci, którzy stosują tę technologię, a więc firmy, ich klienci i użytkownicy. Ponadto pomyślna innowacja w wielu wypadkach wymaga łączenia prac B+R, produkcji, zarządzania i marketingu; łatwiej osiągnąć integrację tych różnych działań, gdy zachodzą one wewnątrz jednej organizacji.

2. Rynek wyraża „zbiorową mądrość” setek tysięcy niezależnych przedsiębiorców; mechanizm selekcyjny rynku jest lepszy od wyborów dokonywanych przez szczupłe grono polityków i urzędników.

3. Rządy ponoszą znacznie mniejsze ryzyko od przedsiębiorców i są wolne od bezpośredniej presji rynku, co zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia nietrafnej decyzji (por. Kealey 1996, s. 73, 206-207; Nelson 1996, s. 110-113; Nelson, Rosenberg 1993, s. 10-11).

Pieniądze na finansowanie sfery B+R rządy czerpią z podatków. Wyższe podatki obniżają możliwości inwestycyjne przedsiębiorców. Na domiar złego badania finansowane z budżetu często nie przedstawiają dla nich wartości (np. udział w programach badawczych wymaga uporania się z biurokratyczną mitręgą, współpracy z partnerami zagranicznymi i dzielenia

<sup>13</sup> Zdarza się to np. wtedy, gdy ulgi podatkowe na rzecz pewnego rodzaju inwestycji zwiększają popyt na określone maszyny i urządzenia, co powoduje wzrost ich ceny i pogorszenie początkowych korzystnych warunków dla tego rodzaju inwestycji.

się wynikami) (por. Kealey 1996, s. 248-250)<sup>14</sup>. Finansowane przez rządy wielkie długoterminowe projekty badawcze i technologiczne nieraz kończą się technologicznym sukcesem, ale komercyjną klęską (np. samolot *Concorde*) albo też klęską zarówno technologiczną, jak i komercyjną (np. japoński projekt budowy superkomputera piątej generacji popchnął ten kraj w latach osiemdziesiątych w kierunku rozwijania *hardware*'u, podczas gdy Microsoft zarobił miliony na statych, drobnych ulepszeniach *software*'u) (por. Kealey 1998, s. 911).

● **Większość najwartościowszych wyników prac B+R wycieka za granicę, zwłaszcza z krajów słabiej rozwiniętych do tych o najwyższym stopniu rozwoju** (por. „The Economist” 1995, 18 March, s. 12, za: Kealey 1996, s. 230). Kierunki rozwoju sfery B+R dyktują Stany Zjednoczone, niektóre z państw Unii Europejskiej oraz Japonia. Prace B+R są zorientowane na rozwiązywanie problemów tych najbardziej rozwiniętych krajów świata. Badania naukowe w państwach Europy Środkowo-Wschodniej mają najczęściej charakter podstawowy i nachylenie teoretyczne, orientują się na główne ośrodki naukowe i technologiczne świata, rzadko korespondują z poziomem technologicznym i potrzebami kraju, rzadko też pełnią rolę „zwiadu” naukowego i technologicznego. Z powodu długiego odstępu czasu między odkryciem a jego komercjalizacją (oprócz dyscyplin typu biotechnologii) inwestycje w badania podstawowe charakteryzuje bardzo długi okres „spłaty” (por. Rosenberg 1994, s. 144).

● **Zagraniczne badania i prace rozwojowe (importowane w formie urządzeń, patentów, licencji i *know-how*) mogą być znacznie tańszym źródłem wzrostu gospodarczego niż rozwój krajowej sfery B+R.** Imitacja jest tańsza od innowacji. Nabywca nowej technologii oszczędza wydatki na nieudane projekty B+R (bardzo wiele prac kończy się porażką), a dzięki modyfikacjom technologii może znacznie podnieść ich wartość rynkową (por. Kealey 1998, s. 131-132). Im mniejszy kraj oraz im bardziej opóźniony gospodarczo, w tym większym stopniu jego rozwój zależy od prac B+R pochodzących z zagranicy. Siłą mniejszych państw, takich jak Belgia, Irlandia czy Holandia, jest rozwinięty na dużą skalę import najnowocześniejszych urządzeń i rozwiązań technicznych. Stanowi to bodziec dla miejscowego przemysłu (odwrócona inżynieria, inspiracja dla własnych prac). Dwa giganty gospodarcze, Niemcy i Japonia, mają zawsze ujemny bilans płatniczy w zakresie obrotu myślą techniczną. W Niemczech w głównych sektorach gospodarki (choć z różną intensywnością) istnieją bardzo silne powiązania między wymianą handlową z zagranicą (import – eksport) a zastosowaniami wyników prac B+R. Około jednej trzeciej importowanego *know-how* wraca za granicę w ramach eksportu. Dotyczy to zwłaszcza zagranicznych wyrobów o dużej naukochłonności (ulepszanych lub używanych jako składniki nowych produktów). Przemysł niemiecki potrafi zatem posługiwać się wyrobami wysokiej techniki z zagranicy w celu osiągnięcia własnego sukcesu na rynkach zagranicznych (por. Coriat 1997, s. 14; Roje 1996, s. 36; Cooke, Morgan 1998, s. 42, 215; *Second European...* 1997, s. 53, 84-85; Neef, ed. 1998, s. 167; Kealey 1996, s. 131).

● **Prace B+R są skuteczniejsze, gdy są nie jedyną, ale jedną wielu form pozyskiwania potrzebnej wiedzy.** Rozwijanie sfery B+R powinno być tylko fragmentem zintegrowanego systemu gromadzenia wiedzy, obejmującego także kupowanie wyników prac B+R, pozyskiwanie ich na drodze współpracy oraz przeszukiwanie źródeł informacji. Zwykle proces innowacji obejmuje ideę

<sup>14</sup> Nawet w krajach zachodnich badania akademickie mają bezpośredni udział w niewielu nowych produktach i procesach technologicznych (por. Kealey 1996, s. 216-217, 232-234). Dane dla Polski por. *Działalność innowacyjna...* (1998). Wpływ badań akademickich ma przede wszystkim charakter pośredni (np. poprzez zatrudnianie w przedsiębiorstwach absolwentów politechnik czy przepływ do przemysłu nowej aparatury badawczej).

nowego procesu i produktu (pochodzącą od klienta, dostawcy, konkurenta, działu prognoz itd.); projektowanie (najczęściej w formie rysunków technicznych), obejmujące także pozyskiwanie wiedzy; budowę i testowanie prototypów; uruchamianie produkcji. W fazie projektowania nowej technologii najczęściej wychodzi na jaw potrzeba zdobycia wiedzy wykraczającej poza kompetencje (*know-how*, narzędzia) przedsiębiorstwa. Wiedza ta może obejmować informację (np. o właściwościach danego materiału), *hardware* (np. nowy czynnik), *know-how* lub aparaturę badawczą i pomiarową. Zazwyczaj znacznie taniej i szybciej firma może tę wiedzę pozyskać z zewnątrz niż wytworzyć u siebie. Sposobem jej zdobycia może być kupno (zlecenie, zakup patentu lub licencji, zakup laboratorium), współpraca we wspólnym projekcie badawczym (z klientem, dostawcą, konkurentem, firmą z branży komplementarnej lub instytutem naukowym) oraz monitorowanie wiedzy – tzw. *science watch* (uniwersytety, biblioteki, banki danych). Aby jednak umieć korzystać z zewnętrznych źródeł informacji, trzeba wiedzieć, jak i gdzie szukać oraz umieć łączyć pozyskaną wiedzę z własnym potencjałem B+R (por. Barabaschi 1992, s. 407-434).

● **Wpływ finansowanych przez budżet prac B+R na gospodarkę zależy od istnienia różnego typu aktywów uzupełniających.** Legendą „gospodarek niedoboru” był brak sznura do snopowiązałek. Dziedzictwo centralnego planowania pozostawiło po sobie „luki” i „wąskie gardła” – mniej konkretne i dziennikarsko chwytliwe, ale trudniejsze do usunięcia. Cechą gospodarek krajów postkomunistycznych jest nierównoważona struktura aktywów: obfitość pewnych aktywów, takich jak np. B+R, inżynieria i projektowanie, idzie w parze z niedostatkiem innych (finanse, informacja naukowa i techniczna, zarządzanie jakością). Nierównoważona struktura aktywów charakteryzuje też często dziedzinę nauki i techniki (m.in. silna pozycja technologii metalurgicznych, mechanicznych i chemicznych, a słaba wielu innych, np. elektronicznych; silna fizyka i chemia, a znacznie słabsze nauki biologiczne i medyczne). Wpływ B+R na gospodarkę jest hamowany przez niedorozwój innych typów działalności naukowo-technicznej, przede wszystkim informacji; działalność innowacyjną ogranicza brak funduszy i infrastruktury; przeszkodą w wykorzystaniu względnie wysokiego poziomu wykształcenia społeczeństwa jest niedorozwój kształcenia ustawicznego w przedsiębiorstwach itd. Nawet niewielkie inwestycje w aktywa uzupełniające (np. w szkolenie zawodowe, informację naukową lub infrastrukturę informatyczną) mogą zaowocować dużym wzrostem branży. Tworzenie aktywów uzupełniających, a nie wzmacnianie aktywów już posiadanych, powinno być istotą działań restrukturyzacyjnych, nie tylko w gospodarce, ale także w sferze B+R (por. *Report Restructuring...* 1998)<sup>15</sup>.

● **Sukces technologii zależy od ich komplementarności w stosunku do innych technologii.** Technologie nie działają w próżni. Zależą one od innych technologii. Istnieją w swego rodzaju środowiskach. Farmaceutyki istnieją w sieci obejmującej lekarzy, szpitale, ambulatoria i laboratoria. Drukarki laserowe byłyby nie do pomyślenia bez komputerów, *software’u*, skanerów. Sieć WWW łączy się z przeglądarkami, listami dyskusyjnymi, pocztą elektroniczną, elektronicznym handlem i usługami finansowymi (por. Neef, ed. 1998, s. 81)<sup>16</sup>. Większość technologii ma z natury złożo-

<sup>15</sup> O społecznej i gospodarczej efektywności prac B+R decyduje integralność ich powiązań zarówno z innymi rodzajami działalności naukowej i technicznej, jak i z innymi rodzajami działalności innowacyjnej. Sukces prac B+R w skali społecznej zależy nie tylko od sposobu, w jaki zostały one wplecione w działalność innowacyjną, ale także od dyfuzji technologii – z nauki do gospodarki, z branży do branży, między branżami i firmami.

<sup>16</sup> *Podręcznik Oslo* podkreśla znaczenie następujących czynników dyfuzji technologii: formalne i nieformalne powiązania między firmami; eksperci techniczni; kontakty międzynarodowe; mobilność naukowców i inżynierów; łatwość dostępu przedstawicieli przemysłu do publicznej działalności badawczo-rozwojowej; tworzenie firm przez badaczy; etyka, system wartości, zaufanie i otwartość; wiedza skodyfikowana w postaci patentów; prasa specjalistyczna i czasopisma naukowe (*Podręcznik Oslo...* 1999, s. 37-38).



ny charakter i jest systemem bardzo wielu współzależnych części. Innowacja, która zmienia tylko jedną część, może nie pasować do reszty systemu i wymagać wymiany lub przekształceń pozostałych części. Innowacje rzadko zachodzą i są upowszechniane w izolacji. Opłacalność każdej z nich zależy od dostępności technologii uzupełniających. Na przykład Włochy odniosły sukces przemysłowy m.in. dzięki komplementarności między przemysłami niskiej a średniej technologii (takimi jak przemysł tekstylny oraz związany z nim przemysł wytwarzający wyposażenie fabryczne). Wyspy wysokiej technologii, odcięte od krajowego przemysłu, opóźniają dyfuzję i tworzą problemy strukturalne w innych sektorach przemysłowych (por. *Technology...* 1992).

● **Struktura publicznych wydatków na edukację powinna zależeć od poziomu gospodarczego kraju.** Gospodarka, która znajduje się poniżej pewnego poziomu powinna skierować większe środki na rozwój szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego niż szkolnictwa wyższego. W ten sposób uzyska wysoko wykwalifikowanych robotników produkcyjnych, zdolnych do uczenia się na doświadczeniu i do wynajdowania możliwych rozwiązań dla codziennych problemów produkcyjnych. Dzięki takim umiejętnościom kraj będzie sobie radził z adaptacją najnowszych technologii. Jedno z rozwiązań polega na finansowaniu badań podstawowych, które „wsiąkną w jałową glebę niekompetentnych robotników” (*Human Capital...* 1998, s. 65; por. też Aghion, Howitt 1998, s. 183).

### Badania naukowe jako subkultura

Czy przepaść między złożonością systemów N+T i innowacji oraz szybkością ich zmian jest także dostrzegana w krajach Europy Środkowo-Wschodniej? Czy też jest lekceważona, a stosowane środki polityczne są nieskuteczne, a nawet szkodliwe?

Uważam że, problemem polityki naukowej w krajach postkomunistycznych jest często „brak problemu”, czyli fakt, że elity rządzące nauką nie są świadome faktu swojej niewiedzy oraz nie wiedzą, w jaki sposób mogłyby zdobyć potrzebną wiedzę.

Problem niewiedzy ma wiele stron. Jedną z nich jest niedostrzeżenie nieadekwatności ukształtowanych w XIX wieku postaw „wieży z kości słoniowej” oraz budżetowego sposobu finansowania sfery B+R w stosunku do zadań, jakie stoją przed nauką i techniką w świecie przełomu XX i XXI wieku. Najlepiej uchwycił je twórca myślenia systemowego – Jay W. Forrester (1975, s. 81-92)<sup>17</sup>.

Forrester stwierdza, iż wyniki badań dowodzą, że naukowcy realizują mniejszą część swojego potencjału niż biznesmeni i lekarze. Niewielu wierzy, aby udało się podwoić lub potroić efektywność pracy naukowej, choć jest to możliwe. Niemal żaden uczony nie poświęca części swego czasu na studia służące ulepszeniu procesu badawczego. Inaczej dzieje się w przedsiębiorstwach, których większość przeznaczają pewną część budżetu (nawet 10% lub więcej) na rozwój nowych produktów i procesów lub usprawnianie organizacji i zarządzania.

Dlaczego badania są tak mało efektywne, znacznie mniej niż wiele innych dziedzin działalności zawodowej?

1. Kontrola finansowania badań realizowana jest głównie w ramach procesu badawczego. Wydaje się, że budżet jest jedną z najgorszych form kontroli: służy ograniczaniu wydatków, wynagradzając jednocześnie podnoszenie kosztów pracy. W organizacji budżetowej status, prestiż

<sup>17</sup> Przytoczone poniżej rozważania są swobodnym przekładem ważniejszych części artykułu Forrestera. Autor używa pojęcia „efektywność” w dwóch znaczeniach: na określenie stosunku wkładu do wyniku oraz adekwatności wyniku do potrzeb społecznych.

i płace pracownika odpowiadają poziomowi jego odpowiedzialności, a te mierzy się wielkością funduszy, jakimi obraca, oraz liczbą podwładnych. Prestiż i status finansowy rosną, gdy rosną wydatki. W interesie pracownika leży podnoszenie wydatków. Ponadto w procesie budżetowym standardem jest przeszłość, a nie jakiegokolwiek obiektywne miary wyników i wydajności. Budżet na przyszły rok jest z reguły ustalany na podstawie budżetu roku poprzedniego. W interesie każdego naukowca leży więc zwiększanie wydatków. W trakcie kontroli budżetowej badacze są bardziej zażenowani faktem pozostawienia wolnych środków niż przekroczeniem budżetu. Wolne środki oznaczają groźbę obciążenia budżetu na kolejny rok. W takim środowisku rośnie presja, by wydawać, ile się da i zatrudniać tylu pracowników, ile to tylko możliwe.

2. Badania naukowe są tak mało wydajne również dlatego, że studia nad zarządzaniem nauką oraz polityką naukową są mało znane i wykorzystywane.

3. Badania są niemal całkowicie izolowane od innych funkcji społecznych. Badacze edukacji nie interesuje to, czy ich badania służą polepszeniu parametrów pracy szkół. Twórcy nowych instrumentów medycznych są dalecy od tego, aby brać udział w uruchamianiu produkcji swojego prototypu, badać dystrybucję produktu i np. rozmawiać z pielęgniarkami na temat zalet i usterek urządzenia.

4. Badania stały się celem samym w sobie i badacze zrzucili z siebie odpowiedzialność za społeczne znaczenie swoich badań.

5. Cele i wartości badaczy nie są zgodne z celami środowisk, na których rzecz mają prowadzić badania. Źródłem osobistego prestiżu naukowego badacza nie jest komercyjny sukces urządzenia, spadek przestępczości osiedlowej lub obniżenie zanieczyszczenia powietrza, nawet jeśli jego badania wniosły do rozwiązania każdego problemu istotny wkład.

6. W przeciwieństwie do biznesu, a podobnie jak w świecie szkolnictwa, badacze rzadko uczą się na cudzych błędach, rzadko studiują podręczniki zarządzania lub przypadków sukcesów i porażek projektów oraz zespołów badawczych. W środowisku naukowym brakuje – służących jako wzorzec – postaci „przywódców”, porównywalnych z bohaterami biznesu.

7. System księgowania wydatków na B+R, stosowany zarówno w przemyśle, jak i w publicznych instytucjach naukowych, nie daje podstaw do sensownego planowania badań i oceny ich wyników.

8. Bodźcem do ulepszania badań jest konkurencja, która powstaje nie wtedy, gdy każdy szuka dla siebie bezpiecznej niszy, tylko wówczas, gdy różne zespoły pracują nad tym samym problemem. Można wtedy stosować wskaźniki efektywności (które nie są miarami absolutnymi, tylko porównawczymi, a porównywać ze sobą można jedynie działania tego samego rodzaju).

9. Badania naukowe, podobnie jak niektóre inne funkcje społeczne, mają tendencję do przekształcania się w subkulturę, której członkowie oceniają siebie wzajemnie, ale bronią się z całej mocy przed społeczną oceną z zewnątrz. Subkultura zamyka możliwości oceny przez innych. („Opinii publicznej brak kompetencji, aby oceniać uczonych”). Zazwyczaj proces izolacji idzie tak daleko, że jakakolwiek ocena wkładu społecznego badań jest niemożliwa. Subkultura reprodukuje się z dekady na dekadę bez jakiegokolwiek testu użyteczności, bez sprawdzenia, czy kieruje się jakimś realnym celem i czy wnosi odpowiedni wkład społeczny. Badacze są oceniani przez innych badaczy na podstawie publikacji w czasopiśmie listy filadelfijskiej, a nie na podstawie tego, czy coś zrobili dla świata zewnętrznego, społeczeństwa i gospodarki.

10. Następstwem samoizolacji subkultury jest postawa uprawiania „sztuki dla sztuki”. Często można usłyszeć, że badania prowadzi się dla rozwoju wiedzy, a rzadko, że rozwój

wiedzy ma służyć celom społecznym. Badania dla badań to rodzaj gry nie *fair*. Z zasady takie badania unikają istotnych ocen efektywności. Badania dla badań mają sens jedynie w odniesieniu do nielicznych, wielkich i samodyscyplinowanych uczonych. Gdy taka postawa staje się udziałem wszystkich, służy za azyl dla mniej zdolnych i nieukierunkowanych badaczy.

11. Badania naukowe są tak mało efektywne również z tego względu, że są wplątane w biurokratyczne gry o przeżycie i ekspansję organizacji, w których są prowadzone. Drogą do zwiększenia wydajności jest redukcja budżetu badań. Atmosfera, w której wymyśla się coraz to nowe projekty i obszary badań dla uzasadnienia nowych żądań, a nie porzuca tych starych, jest pożywką dla wzrostu marnotrawstwa.

12. Rozkręca się też spirala negatywnej synergii, w której coraz bardziej nieefektywne badania stają się podstawą kształcenia nowych pokoleń badaczy. Efektywność badań spada. Największe sukcesy nauka odniosła w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, gdy z jednej strony rosły gwałtownie fundusze na badania, ale z drugiej stale jeszcze były obecne wysokie, wyśrubowane standardy, osiągnięte przed wojną, w okresie, gdy finansowano tylko najbardziej obiecujące projekty. Ponad dwie dekady ekspansji nauki sprawiły, że postawa „zrobimy jak najwięcej, mając do dyspozycji skromne środki” zamieniła się na postawę „zrobimy co się da, bez względu na koszty”. Zmiana ta nastąpiła dokładnie w chwili, gdy kwestia wydajności badań nabrała drastycznego znaczenia. Wydatki na sferę B+R sięgnęły wysokiego, istotnego dla podatnika, poziomu.

Forrester opublikował swoje poglądy w 1965 r., pobudzony debatą na temat polityki naukowej toczoną na łamach „Minervy”. Zainicjował ją Alvin Weinberg (por. Kozłowski 1993, s. 229-243), który zwrócił m.in. uwagę na pewne cechy systemowe rozwoju nauki, mające wiele ujemnych następstw (za: Weinberg 1967, s. 145-152):

1. Struktura zorientowanego na dyscypliny uniwersytetu i struktura zorientowanego na zadania społeczeństwa nie są do siebie dopasowane. Społeczeństwo jest zorientowane na zadania, polegające na rozwiązywaniu problemów – społecznych, gospodarczych, technologicznych. Ponieważ problemy te nie powstają wewnątrz dyscyplin naukowych, rozwiązań ich niepodobna znaleźć w nauce. Inaczej jest z uniwersytetem, zorientowanym na dyscypliny. Problemy, jakimi się zajmuje, są, ogólnie mówiąc, problemami rozwiązywanymi wewnątrz dyscyplin. Dobre jest to, co pogłębia ich zrozumienie. W miarę jak dyscypliny uprawiane na uniwersytecie stają się – zgodnie z własną logiką rozwojową – bardziej złożone i różnicowane, przepaść między uniwersytetem a społeczeństwem wzrasta. Uniwersytet oddala się, jego związki ze społeczeństwem słabną.

2. Nauka dzieli się na coraz węższe specjalności, a naukowcy zawężają pola swych zainteresowań, dostosowując je zazwyczaj do zasięgu swojej osobistej komunikacji. Fragmentaryzacja nauki, tworząc luki w komunikacji między naukami lub między sąsiadującymi dziedzinami, utrudnia wzajemne pobudzanie różnych gałęzi wiedzy. Następnie obniża jej skuteczność, gdyż zmusza do podejmowania pracy zespołowej. W miarę jak w następstwie rosnącej specjalizacji przechodzi się w badaniach naukowych na zespołowy system pracy, potrzeba coraz więcej ludzi i pieniędzy dla osiągnięcia tego samego wyniku.

3. Inna z panujących w nauce tendencji polega na wzroście „dyscyplinowego puryzmu”: zjawiska, jakie studiuje uczone, wynikają wyłącznie z wewnętrznej problematyki danej dziedziny, a nie z zainteresowań zewnętrznych (chęci zrozumienia innych pól badawczych lub rozwiązania

zagadnień spoza nauki). Nie godzi się pytać badacza, jak to, co robi, ma się do reszty świata (lub nawet do reszty nauki). Można go tylko spytać, jak jest oceniany przez innych badaczy (*peers*)<sup>18</sup>.

Późniejsi badacze niewiele wnieśli do opisu istotnych cech kultury naukowej. Jest jednak faktem, że od połowy lat sześćdziesiątych kultura ta w krajach rozwiniętych weszła w okres szybkich przemian (por. Ziman 1994).

### Fuzja samorządu nauki z niezreformowaną administracją

Podsumowując należy stwierdzić, iż fakt, że ukształtowanie w XIX wieku postaw „wieży z kości słoniowej” oraz budżetowy sposób finansowania sfery B+R nie są adekwatne do zadań, jakie stoją przed nauką i techniką w świecie przełomu XX i XXI wieku, jest rzadko dostrzegany przez elity rządzące nauką w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Inny obszar niewiedzy w kwestii charakteru systemu N+T i innowacji dotyczy jego lokalnej specyfiki w okresie transformacji.

Jak podkreśla Slavo Radosevic, wzrost gospodarczy, którego siłą napędową są inwestorzy zagraniczni (korzystający z reguły z technologii swego macierzystego kraju) oraz małe i średnie przedsiębiorstwa (które nie zgłaszają dużego zapotrzebowania na prace B+R i usługi techniczne) nie stwarza (przynajmniej na krótką metę) dużego popytu na N+T. Jeśli taki popyt rzeczywiście się pojawia, tylko z trudem może być zaspokajany przez instytucje naukowe uwięzione w starych strukturach organizacyjnych, zbudowanych według logiki innego systemu gospodarczego. Reformy przeprowadzone po 1989 r. wprowadziły do systemu nauki autonomię, *peer review* i granty, nie zapewniły jednak jego orientacji na potrzeby społeczne i gospodarcze. Przeciwnie, autonomia wzmocniła dotychczasową ścieżkę rozwojową i wcześniejsze priorytety. Ulepszono jakość i efektywność badań, lecz nie zwiększono ich relewantności. Dotychczasowe doświadczenia uczą, że polityka rządowa zorientowana tylko na rozwijanie podaży B+R nie ma racji bytu (por. *Report Restructuring...* 1998).

Opisane przez Forrestera i Weinberga efekty systemowe w rozwoju nauki straciły w znacznej mierze aktualność w Stanach Zjednoczonych, ale zyskały na aktualności w Polsce.

Wzrost wydatków na sferę B+R został wyhamowany. Nastąpiło to w chwili, gdy rozkręcona machina badań i rozbudzone oczekiwania wywierają presję, by – tak jak przez lata – rozszerzać badania i zwiększać wydatki. Stały wzrost liczby badaczy w Polsce stwarza rosnący nacisk na zwiększanie budżetowego finansowania działalności B+R (por. *Research and Development...* 2000). Utworzenie Komitetu Badań Naukowych (1991) w pewnym obszarze wprowadziło istotną poprawkę do systemu N+T w Polsce (ograniczona konkurencyjność

<sup>18</sup> Zdaniem Johna von Neumanna (1947, s. 196) „W miarę jak matematyka odpyływa daleko od swych empirycznych źródeł, lub więcej, jeśli jest ona drugim lub trzecim pokoleniem tylko pośrednio inspirowanym przez idee pochodzące z rzeczywistości, narażona jest na bardzo poważne niebezpieczeństwo. Staje się ona coraz bardziej i bardziej czystą «sztuką dla sztuki». Nie musi to być zle, jeśli tylko dyscyplina jest otoczona przez współzależne tematy, mające nadal bliższe powiązania empiryczne lub jeśli dyscyplina pozostaje pod wpływem człowieka o nadzwyczajnie rozwiniętym smaku. Istnieje jednak wielkie niebezpieczeństwo, że przedmiot będzie rozwijany po linii najmniejszego oporu, strumień, daleko od swego źródła, będzie się dzielił na niezliczoną ilość mało znaczących strumyczków, i w rezultacie dyscyplina stanie się niezorganizowaną masą szczegółów i zagmatwań. Innymi słowy, daleko od swych empirycznych źródeł lub po usilnym hodowaniu abstraktów, przedmiotowi matematyki zagraża degeneracja. W fazie narodzin styl jest zwykle klasyczny; oznaki przechodzenia w barok są objawem nadchodzącego niebezpieczeństwa”. W opinii Alvína Weinberga (por. Kozłowski 1993) uwagi von Neumanna o matematyce odnoszą się także do nauk empirycznych. Podstawowe nauki empiryczne, gdy zbytnio oddalają się od sąsiednich nauk, w których są osadzone, mają tendencję do barokizacji.

w ubieganiu się o środki), z drugiej jednak strony wzmocniło, utrwaliło i usankcjonowało wszystkie jego ujemne, opisane przez Forrestera, cechy. KBN to współrzędy środowiska naukowego z urzędnikami pracującymi w (niemal) niezreformowanych strukturach organizacyjnych ukształtowanych w okresie PRL. Adresaci polityki zostali jej (współ)autorami, co klóci się z podstawową zasadą strategii rządowych. Z reguły adresaci pewnej polityki i jej autorzy prowadzą ze sobą grę, w której adresaci starają się w jak największym stopniu obrócić zasady gry na własną korzyść, a autorzy starają się do tego nie dopuścić, dbając, aby służyły one założonym celom. Z chwilą, gdy adresaci zostali (współ)autorami polityki, ten konieczny, monteskiuszowski z ducha, podział ról został złamany: gra odbywa się tylko na korzyść uczonych, a jedyny środek interwencji rządu znajduje się w rękach Ministerstwa Finansów<sup>19</sup>.

Zasady działania KBN są interesującą, nieświadomą i częściową realizacją zalecanego przez Maxa Webera antidotum na kostnienie administracji, jej oddalanie się od potrzeb otoczenia i zasklepienie się w sobie samej. Weber rozważał możliwość włączenia do administracji przedstawicielstwa różnych grup interesów społecznych – klas, stanów i partii politycznych (por. Staniszkis 1972, s. 48-49). Rozwiązania zastosowane w KBN zostały podyktowane podobnymi obawami. Wybrana w powszechnych wyborach reprezentacja środowiska naukowego ma kontrolować od wewnątrz Ministerstwo Nauki, dbając, aby służyło ono interesom wyborców. Istota różnicy między propozycją Webera a zrealizowanym projektem KBN sprowadza się do zakresu grupy kontrolującej. Weber rozważał wbudowanie w administrację przedstawicielstwa różnych grup, autorzy projektu KBN uwzględnili jedynie środowisko naukowe. Zastosowane rozwiązanie stworzyło platformę kontaktów naukowego establishmentu z urzędnikami KBN oraz ułatwiło realizację krótkoterminowych interesów środowiskowych. Uniemożliwiło jednak realizację interesów długofalowych, przekraczających horyzont poznawczy naukowców i urzędników, i – co najważniejsze – wzmocniło separatyzm nauki w stosunku do reszty społeczeństwa.

Zdaniem większości naukowców wróg tkwi nie w systemie nauki, tylko na zewnątrz systemu. Uosobieniem owego wroga są kolejni ministrowie tego resortu, którzy nie są skłonni finansować nauki zgodnie z potrzebami dynamiki instytucjonalnej tego systemu. Partnerem środowiska naukowego są urzędnicy działający w strukturach odziedziczonych po poprzednim ustroju. Cechą organizacji politycznych PRL była dominacja procedur nad strategią, słaby związek z otoczeniem oraz niezdolność do głębszej adaptacji (por. Staniszkis 1987, s. 65). Reprezentantów środowiska naukowego i urzędników łączy niemal całkowity brak zainteresowania kwestią efektywności i użyteczności finansowanych badań. **Do prowadzenia skutecznej polityki potrzeba znajomości faktów (statystyk oraz informacji jakościowych), znajomości zasad myślenia systemowego, a także odpowiednich struktur podejmowania decyzji oraz struktur implementacyjnych.** W każdej z tych czterech dziedzin panuje marazm. Ani urzędnicy, ani przedstawiciele świata nauki w KBN nie potrafią myśleć w kategoriach systemowych. Podstawą ich pracy są przepisy, procedury, parytety, przetargi i algorytmy; kompetencje rozumiane są jako biegłość w wewnątrzministerialnej grze prowadzonej według ustalonych reguł, a nie jako umiejętność budowania strategii zmierzającej do korekty otoczenia. Najczęściej sądzą oni, że „A jest przyczyną B” (np. „brak funduszy w przedsiębiorstwach powoduje, że nie zlecają one badań instytutom naukowym”), choć najczęściej także „B jest przyczyną A”, „A i B mają wspólne uwarunkowania”, „zarówno A, jak i B mają również wiele innych przyczyn”, „stosunek mię-

<sup>19</sup> Sławne „pierwsze prawo ewaluacji” Michaela Gibbonsa głosi, że „nie ma takiego nowego wskaźnika, którego by środowisko fizyków nie potrafiło obrócić na swoją korzyść w ciągu dwunastu miesięcy”.

dzy A i B jest zróżnicowany geograficznie, a ponadto zmienny w czasie” itd. Inną cechą myślenia urzędników i naukowców pracujących w KBN jest skłonność do ujmowania zmiennych tylko na jednej płaszczyźnie. Plagę plagiatu rozpatruje się jedynie jako kwestię etyki badań, choć etyka badań to także symptom kapitału społecznego środowiska naukowego, kapitał społeczny zaś to istotne uwarunkowanie skuteczności polityki naukowej i technicznej itd. **Myślenie systemowe jest głównym narzędziem tworzenia polityki w krajach OECD i bez znajomości jego podstaw – podobnie jak bez znajomości danych, a także bez odpowiednich struktur podejmowania decyzji oraz struktur implementacyjnych – Polska skazana jest na kontynuację „gry pozorów”, polegającej na symulacji nieistniejącej polityki.**

Dwa źródła nieefektywności zarządzania sferą N+T – niezreformowana administracja publiczna oraz samorząd nauki, oba połączone w formie Komitetu Badań Naukowych – wspierają się wzajemnie. Reforma systemu zarządzania N+T w Polsce jest konieczna, gdyż bez skutecznej polityki – czyli korekty istniejącego stanu rzeczy instrumentami rządowymi – nauka i technika będą nie motorem, tylko hamulcem rozwoju kraju. System jest nieefektywny. Między systemem badań a potrzebami społecznymi i gospodarczymi istnieje luka. Odziedziczona struktura dyscyplinowa faworyzuje nauki ścisłe kosztem biologicznych, medycznych i społecznych. Badania stosowane są niedofinansowane. Nie ma dostatecznych powiązań między różnymi typami prac B+R (badania podstawowe, stosowane, prace rozwojowe). Podejście teoretyczne w badaniach przeważa nad podejściem doświadczalnym i aplikacyjnym. Struktura instytucjonalna badań (np. jednostki badawczo-rozwojowe, placówki PAN) utrudnia mobilność i współpracę. Zbyt daleko posunięta autonomizacja instytucjonalna badań (na wszystkich poziomach: od zespołów badawczych po nadal utrzymywany podział na „trzy piony”) utrudnia mobilność i współpracę badaczy. Brak zasady wspólnego wykorzystywania (kosztownego) wyposażenia badawczego, brak strategii rozwoju instytutów i dyscyplin oraz brak międzynarodowej ewaluacji badań obniżają skuteczność prac B+R. Fragmentaryzacja tematów i obszarów badawczych utrudnia dokonywanie twórczych fuzji pól badań i technologii. Zespoły badawcze i instytucje naukowe nie potrafią rozwijać marketingu swoich usług. Użytkownicy usług (np. administracja rządowa, przedsiębiorstwa, szpitale, gospodarstwa rolne) nie umieją formułować swoich potrzeb. Powiązania z użytkownikami badań i usług naukowo-technicznych (przed, w trakcie i po zakończeniu zlecenia) są słabe. Etyka badań jest niska (plaga plagiatu). Polska nauka jest słabo przygotowana do udziału w międzynarodowej współpracy i współzawodnictwie. Poziom prac B+R wykonywanych poza systemem nauki (przemysł, usługi, m.in. usługi zdrowotne, administracja rządowa i samorządowa) nie odpowiada potrzebom kraju.

## Literatura

- Aghion Philippe, Howitt Peter** 1998  
*Endogenous Growth Theory*, The MIT Press, Cambridge, Mass.
- Allen Peter M.** 1989  
*Towards a New Science of Human Systems*, „International Social Science Journal”, February.
- Andersson Thomas** 1998  
*Managing a Systems Approach to Technology and Innovation Policy*, „STI Review”, nr 22.
- Barabaschi S.** 1992  
*Managing Growth of Technical Information*, w: N. Rosenberg, R. Landau, D. C. Mowery (eds.): *Technology and the Wealth of Nations*, Stanford University Press, Stanford.

**Barker** Katharine 1994

*Strengthening the Impact of R&D Evaluation on Policy-making: Methodological and Organizational Considerations*, „Science and Public Policy”, vol. 21, nr 6.

**Bienkowski** Wladyslaw 1981

*Theory and Reality. The Development of Social Systems*, Allison & Busby, London – New York.

**Bowonder** B., **Miyake** T. 1992

*Development of Fuzzy Logic Technology: An Analysis of the Japanese Technological Innovation Process*, „Science and Public Policy”, vol. 19, nr 4.

**Braun** D. 1993

*Who Governs Intermediary Agencies? Principal-Agent Relations in Research Policy-making*, „Journal of Public Policy”, nr 13.

**Bright** J.R. 1986

*Improving the Industrial Anticipation of Current Scientific Activity*, „Technological Forecasting and Social Change”, vol. 29.

**Bruin** J. A. **de**, **Heutholf** E. F. **den** 1999

*Scientific Expertise in Complex Decision-making Process*, „Science and Public Policy”, vol. 26, nr 3.

**Bunge** Mario 1979

*Treatise on Basic Philosophy*, vol. II, *Ontology II: A World of Systems*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht.

**Caswill** Chris 1998

*Social Science Policy: Challenges, Interactions, Principals and Agents*, „Science and Public Policy”, vol. 25, nr 5.

**Checkland** Peter 1991

*Systems Thinking, Systems Practice*, John Wiley and Sons, Chichester.

**Chmiel** J. 1997

*Małe i średnie przedsiębiorstwa a rozwój regionów*, Zakład Badań Statystyczno-Ekonomicznych Głównego Urzędu Statystycznego i Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.

**Cooke** P., **Morgan** K. 1998

*The Associational Economy: Firms, Regions and Innovation*, Oxford University Press, Oxford.

**Coriat** B. 1997

*The New Dimension of Competitiveness: Towards a European Appraisal*, „The IPTS Report”, nr 15.

**Davies** Andrew, **Brady** Tim 2000

*Organizational Capabilities and Learning in Complex Product Systems: Towards Repeatable Solutions*, „Research Policy”, nr 29.

**Działalność innowacyjna...** 1998

*Działalność innowacyjna przedsiębiorstw przemysłowych w latach 1994-1996*, GUS, Warszawa.

**Fayl** Gilbert i in. 1998

*Evaluation of Research and Technological Development Programmes: A Tool for Policy Design*, „Research Evaluation”, vol. 7, nr 2.

**Forrester** Jay W. 1968

*Principles of Systems*, Wright-Allen Press, Cambridge, Mass.

**Forrester** Jay W. 1975

*Social Structure and Motivation for Reducing Research Costs*, w: *Collected Papers*, Wright Allen Press, Cambridge, Mass.

**Freeman** Christopher 1992

*The Economics of Hope. The Essays on Technical Change, Economic Growth and the Environment*, Pinter Publishers.

**Gibbons** Michael i in. 1994

*The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, London.

**Gore** Albert 1993

*From Red Tape to Results. Creating a Government that Works Better and Costs Less*, Times Books, London.

**Growth Literature...** 2000

*Growth Literature Review. Annex. Policy and Economic Growth: An Evaluation of the Evidence*, OECD, ECO/CPE/WP1(2000)7/ANN, Paris.

**Guston** David H. 1994

*Principal-Agent Theory and the Structure of Science Policy*, „Science and Public Policy”, vol. 23, nr 4.

**Hicks** Diana, **Katz** Sylwan J. 1996

*Science Policy for a Highly Collaborative Science System*, „Science and Public Policy”, vol. 23, nr 1.

**Hoppe** Robert 1999

*Policy Analysis, Science and Politics: From „Speaking Truth to Power” to „Making Sense Together”*, „Science and Public Policy”, vol. 26, nr 3.

**Human Capital...** 1998

*Human Capital Investment 1998*, OECD, Paris.

**[The] Impact...** 1999

*The Impact of Public R&D Expenditure on Business R&D*, OECD, Paris.

**Innovation...** 2000

*Innovation in Complex Product System*, „Research Policy”, nr 29.

**[The] Institute...** 2001

*The Institute Different*, „The Scientist”, 19 February.

**Jervis** Robert 1997

*System Effects. Complexity in Political and Social Life*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

**Jones** C. J., **Williams** J. C. 1998

*Measuring the Social Return to R&D*, „Quarterly Journal of Economics”, November.

**Joss** Simon 1999

*Public Participation in Science and Technology Policy- and Decision-making – Ephemeral Phenomenon or Lasting Change?*, „Science and Public Policy”, vol. 26, nr 5.

**Kash** Don E., **Rycroft** Robert W. 1998

*Technology Policy in the 21<sup>st</sup> Century: How Will We Adapt to Complexity?*, „Science and Public Policy”, vol. 25, nr 2.

**Kash** Don E., **Rycroft** Robert W. 2000

*Patterns of Innovating Complex Technologies: A Framework for Adaptive Network Strategies*, „Research Policy”, nr 29.

**Kealey** Terence 1996

*The Economic Laws of Scientific Research*, Macmillan Press.



**Kealey Terence** 1998

*Why Science Is Endogenous*, „Research Policy”, nr 26.

**Kline Stephen Jay** 1995

*Conceptual Foundation for Multidisciplinary Thinking*, Stanford University Press, Stanford, California.

**Klir George J.** 1985

*Architecture of Systems Problem Solving*, Plenum Press, New York.

**Klir George J. (red.)** 1976

*Ogólna teoria systemów*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.

**Kozłowski Jan** 1993

*W poszukiwaniu racjonalnych kryteriów decyzji o nauce. Omówienie poglądów Alvina Weinberga*, „Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój”, nr 27.

**Kozłowski Jan** 1997

*Three Myths of Scientific Community in Poland*, w: *SCI-TECH Programme. Reform Programme for Science and Technology Sector 1992-1997*, Warsaw.

**Kozłowski Jan** 2000a

*Amerykańska strategia naukowa*, „Sprawy Nauki”, nr 9.

**Kozłowski Jan** 2000b

*Prognozowanie typu „foresight”*, „Polska 2000 Plus”, nr 2.

**Kozłowski Jan** 2000c

*System N+T a polityka. Warunki uprawiania polityki naukowej w Polsce*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4(16).

**Kubielas Stanislaw** 1996

*Technology Transfer and the Restructuring of New Market Economies: The Case of Poland*, SPRU, March.

**Lipsey Richard G., Fraser Simon** 1998

*Technology Policies in Neo-Classical and Structuralist-Evolutionary Models*, „STI Review”, nr 22.

**Making ...** 2001

*Making the Complex Simple*, „The Economist”, January.

**Mayda Jaro** 1999

*Policy R&D: Toward a Better Bridge between Knowledge and Decision-making*, „Science and Public Policy”, vol. 26, nr 6.

**Miller George A.** 1956

*The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limitations on Our Capacity for Processing Information*, „Psychological Review”, nr 2.

**Naumann John von** 1947

*The Mathematician*, w: R. B. Heywood (ed.): *The Works of the Mind*, Chicago.

**Neef D. (ed.)** 1998

*The Knowledge Economy*, New York.

**Nelson R. R.** 1996

*The Sources of Economic Growth*, Harvard University Press, Cambridge – London.

**Nelson R. R., Rosenberg N.** 1993

*Technical Innovation and National Systems*, w: R. R. Nelson (ed.): *National Innovation Systems. A Comparative Analysis*, Oxford University Press, New York – Oxford.

**OECD Science...** 1999

*OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 1999. Benchmarking Knowledge-based Economies*, OECD, Paris.

**Podręcznik Oslo** 1999

*Podręcznik Oslo. Proponowane zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji technologicznych*, przekład D. Przepiórkowska, Komitet Badań Naukowych, Warszawa.

**Policy Evaluation...** 1997

*Policy Evaluation in Innovation and Technology. Towards Best Practices*, OECD, Paris.

**Popper** Steven W. 2000

*Confronting Complexity: Technology, Management, and Deep Uncertainty*, maszynopis przygotowany na konferencję NATO Centre for Science Research and Statistics „From Restructuring to Upgrading: The Challenges for Industrial and Innovation Policies in Transition Economies”, Moskwa, 15-16 października 2000.

**Renn** Ortwin 1995

*Style of Use Expertise: A Comparative Framework*, „Science and Public Policy”, vol. 22, nr 3.

**Report Restructuring...** 1998

*Report Restructuring and Integration of Science and Technology Systems in Economies in Transition*, EC DGXII TSER 1996-1998.

**Research and Development...** 2000

*Research and Development, Research Investment More Limited in the Candidate Countries than in the EU*, „Eurostat. News Release”, nr 130.

**Rip** Arie, **Van der Meulen** Barend 1994

*Research Institutes in Transition*, Eburon Publishers.

**Rip** Arie, **Van der Meulen** Barend 1996

*The Post-modern Research System*, „Science and Public Policy”, vol. 25, nr 6.

**Roje** J. 1996

*Economic Growth Theories and Technical Change*, „The IPTS Report”, nr 5.

**Rosenberg** Nathan 1994

*Exploring the Black Box; Technology, Economics, and History*, Cambridge University Press, Cambridge.

**Rothwell** Roy 1994

*Industrial Innovation: Success, Strategy, Trends*, w: M. Dodgson, R. Rothwell (eds.): *The Handbook of Industrial Innovation*, Edward Elgar, Cheltenham (UK).

**Schmookler** Jacob 1966

*Invention and Growth*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

**Second European...** 1997

*Second European Report on S&T Indicators. Report 1997*, European Commission, Brussels.

**Senge** Peter 1998

*Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, ABC, Warszawa.

**Simmel** Georg 1902

*Zagadnienie filozofii dziejów*, Warszawa.

**Staniszkis** Jadwiga 1972

*Patologie struktur organizacyjnych*, Ossolineum, Wrocław.

**Staniszki** Jadwiga 1987

*Ontologia realnego socjalizmu*, „Krytyka”, nr 26.

**[The] Stimulation...** 1998

*The Stimulation Effect on Government Support to Private R&D*, OECD, Paris.

**Technology...** 1992

*Technology and Economy. The Key Relationships*, OECD, Paris.

**Van der Meulen** B 1998a

*Mediation in the Dutch Science System*, „Research Policy”, nr 27.

**Van der Meulen** B 1998b

*Science Policies as Principal-Agent Games. Institutionalization and Path Dependency in the Relation between Government and Science*, „Research Policy”, nr 28.

**Verspagen** Bart 1999

*A Global Perspective on Technology and Economic Performance, and the Implications for Post-Socialist Countries: A Quantitative Approach*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

**Weinberg** Alvin M. 1967

*Reflections on Big Science*, Pergamon Press, Oxford.

**Weiss** Carl 1991

*Policy Research: Data, Ideas, or Arguments?*, w: P. Wagner, C. Weiss, B. Wittrock, H. Wollman: *Social Science and Modern States: National Experiences and Theoretical Crossroads*, Cambridge University Press, Cambridge.

**Ziman** John 1994

*Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady State*, Cambridge University Press, Cambridge.

## Arnold Pabian

# Jakość obsługi studentów w szkołach wyższych

Szkoła wyższa świadczy usługi dydaktyczne studentom, których można nazwać jej klientami. Ponieważ działa na konkurencyjnym rynku edukacyjnym, zależy jej, aby tych klientów było jak najwięcej. Aby pozyskać nowych i utrzymać dotychczasowych, uczelnia powinna starać się zadowalać, a nawet zachwycać ich świadczonymi usługami.

Potencjalne źródła tego zadowalania (zachwycaenia) tkwią w sferze usług dydaktycznych oraz w pozadydaktycznej obsłudze studenta przed przyjęciem go do społeczności akademickiej, w trakcie odbywania studiów oraz po ich zakończeniu. W artykule scharakteryzowano wymienione sfery oraz przedstawiono podstawowe warunki, jakie powinna spełnić szkoła wyższa, aby w pełni zadowolić (zachwycić) studiującą młodzież. Podkreślono również konieczność prowadzenia przez uczelnię badań marketingowych określających rzeczywisty stopień tego zadowolenia (zachwycaenia) oraz dokonujące się w tym zakresie zmiany.

Szkoła wyższa, abstrahując od źródeł jej finansowania, podlega podobnym prawom rynkowym jak podmioty gospodarcze. Świadczy głównie usługi dydaktyczne klientom, którymi są studenci. Typowe podmioty gospodarcze (np. przedsiębiorstwa), aby pozyskać i utrzymać klientów, starają się ich zadowalać, a nawet zachwycać swoją ofertą. Zadowalanie polega na zaspokajaniu potrzeb i wymagań nabywców. Zachwycaenie jest ambitniejszym zadaniem. Jego celem jest przekraczanie tych wymagań – klient otrzymuje to, czego pragnie i jeszcze coś więcej. Zadowalanie (zachwycaenie) klientów to podstawowy warunek utrzymania się na zatłoczonych i wysoce konkurencyjnych rynkach.

W związku z tym powstają następujące pytania:

- Czy szkoła wyższa powinna zadowalać (zachwycać) swoich klientów, którymi są studenci?
- Na czym to zadowalanie (zachwycaenie) ma polegać?
- Jakie ma ono znaczenie dla szkoły wyższej?
- Czy i w jakim stopniu polskie uczelnie zadowalają (zachwycają) studentów?

Każda szkoła wyższa powinna starać się zadowolić, a nawet zachwycić studentów swoją działalnością. Potencjalne sfery tego zadowalania (zachwycaenia) to:

- 1) usługa dydaktyczna w postaci prowadzonych wykładów, ćwiczeń, seminariów itd.;
- 2) pozadydaktyczna obsługa studenta, realizowana w następujących fazach:
  - a) przed przyjęciem go do społeczności akademickiej, a więc wtedy, gdy np. chce pozyskać od uczelni materiały informacyjne,

- b) w trakcie odbywania studiów, gdy np. korzysta z biblioteki uczelnianej,
- c) po zakończeniu studiów, gdy np. czeka na wypisanie i odbiór dyplomu.

Każda z tych sfer wymaga odrębnego omówienia.

Wymóg zadowalania (zachwycania) studenta usługą dydaktyczną może w pierwszym odruchu budzić kontrowersje. Wynikają one z bardzo prostej przyczyny – pozornego konfliktu interesów studenta i wykładowcy. Większość studentów pragnie uzyskać zaliczenia minimalizując wysiłek i nakłady pracy. Wykładowcy mają odwrotną orientację – chcąc rzeczywiście dobrze nauczać, muszą wymagać dużo większego wysiłku niż ten, z którego studenci byliby zadowoleni. Czy to oznacza, że warunkiem zadowalania (zachwycania) studentów musi być obniżenie wymagań? Absolutnie nie, nie o to bowiem chodzi. Zadowalaniu (zachwycaniu) studentów w procesach dydaktycznych sprzyjają m.in. następujące działania.

● **Przekazywanie wiedzy i umiejętności skorelowanych z przyszłymi rzeczywistymi potrzebami zawodowymi studentów.** Ważne jest, aby eliminować z programów nauczania przedmioty zbędne dla danego kierunku studiów czy specjalności. Podobny warunek powinny spełniać treści przekazywane na wykładach i ćwiczeniach.

● **Wyjaśnianie trudnych problemów jak najprostszym językiem.** Oczywiście nie zawsze jest to możliwe ze względu na złożony charakter wielu zagadnień. Dobry dydaktyk jest komunikatywny. Potrafi zainteresować słuchacza, wyjaśnić mu zawiłe sprawy w prosty sposób.

● **Dokładne precyzowanie wymagań.** Student zdający egzamin lub kolokwium pragnie dokładnie wiedzieć, jaki materiał do nauczania go obowiązuje. Zakres wymaganej wiedzy może być obszerny, lecz niech będzie konkretny – ze wskazaniem książek, artykułów, norm itd. Tego typu postulaty studentów są uzasadnione – literatura naukowa nie jest bowiem merytorycznie jednorodna. Zawarte w niej poglądy, podejścia, koncepcje często się różnią. Ponadto, dysponując wykazem obowiązującego materiału, łatwiej rozplanować naukę w czasie.

● **Uatrakcyjnianie sposobów przekazu treści dydaktycznych.** Współczesny rozwój techniki daje dydaktykowi bogate instrumentarium oddziaływania na słuchaczy, w tym oprogramowania (np. PowerPoint 2000) oraz urządzenia (np. projektory multimedialne i laptopy), dzięki którym może tworzyć bardzo atrakcyjne i sugestywne przekazy, łącznie z dodaniem do nich dźwięku, animacją wykresów, nagrywaniem narracji itp.

● **Właściwy stosunek do studentów.** Niezaprzeczalny jest fakt, że oceny z przedmiotów uzależnione są od dydaktyków. Nie upoważnia nas to jednak do nadużywania tej zależności. Traktowanie studenta jak przedmiotu, a nie podmiotu działalności dydaktycznej na pewno nie jest wychowawcze.

Kolejne ważne źródło zadowalania lub niezadowalania studiującej młodzieży tkwi w **obsłudze pozadydaktycznej**. Pierwsza faza tej obsługi zaczyna się w chwili, gdy student po raz pierwszy styka się z uczelnią, a kończy w momencie przyjęcia go na studia. W tym okresie kandydat odwiedza uczelnię, aby:

- a) zasięgnąć o niej informacji ustnych;
- b) pozyskać drukowane materiały informacyjne;
- c) złożyć wymagane dokumenty;
- d) zdać egzaminy;
- e) dowiedzieć się, czy został przyjęty na studia.

Zła organizacja wyżej wymienionych procesów obsługowych wytwarza napiętą atmosferę i powoduje frustrację kandydatów. Niezadowolenie może wzbudzać np. brak odpowiednich punktów informacyjnych, niekompetencja osób obsługujących te punkty, nieaktualność drukowanych materiałów informacyjnych, nieterminowość ogłaszania list osób przyjętych na studia.

Druga (najdłuższa) faza pozadydaktycznej obsługi studentów następuje w trakcie pobierania przez nich nauki w szkole wyższej. W tym okresie student:

- a) często odwiedza dziekanat w związku z procedurami składania indeksów, pobierania kart egzaminacyjnych itp.;
- b) korzysta z biblioteki uczelnianej;
- c) spożywa posiłki w uczelnianej stołówce;
- d) uczy się i nocuje w akademiku;
- e) nabywa różne produkty pierwszej potrzeby w uczelnianych sklepikach.

We wszystkich tych placówkach może być obsługiwany szybko lub wolno, uprzejmie lub nieuprzejmie, fachowo lub nefachowo. Jakość tej obsługi decyduje o jego zadowoleniu bądź niezadowoleniu.

Odrębnym problemem jest ustalanie i podawanie do wiadomości studentów planów zajęć. Plany te mogą:

- a) być ogłaszane zbyt późno;
- b) zawierać dużą liczbę kłopotliwych dla studentów „krótkich okienek”;
- c) przewidywać zbyt długie ciągi godzinowe;
- d) zawierać błędy strukturalne, np. umieszczanie najtrudniejszych, wymagających największego wysiłku intelektualnego przedmiotów na końcu długich ciągów zajęć.

Warto też wspomnieć o tak prozaicznych sprawach jak pomyłki, wprowadzanie nieuzasadnionych poprawek do planów w trakcie trwania semestru, nagłe zmiany sal itp.

Po zdaniu egzaminu dyplomowego następuje trzecia (ostatnia) faza obsługi studenta przez szkołę wyższą. Polega ona przede wszystkim na sporządzeniu i wydaniu mu wszystkich końcowych dokumentów, w tym dyplomu ukończenia studiów jako najważniejszego z nich.

Bardzo ważnym obszarem zadowalania (zachwycania) są warunki materialne, w jakich odbywa się dydaktyczna i pozadydaktyczna obsługa studenta. Chodzi tu przede wszystkim o:

- a) przestronność pomieszczeń, w których prowadzone są wykłady i ćwiczenia;
- b) panującą w nich temperaturę, wilgotność i czystość powietrza, natężenie oświetlenia, natężenie hałasu zewnętrznego;
- c) jakość i ergonomiczność wyposażenia sal;
- d) jakość nagłośnienia;
- e) nowoczesność sprzętu i urządzeń stanowiących wyposażenie laboratoriów i pracowni;
- f) porządek i czystość w miejscach przebywania studentów;
- g) dostępność parkingów przed uczelnią.

Jak wskazuje przedstawione wyżej zestawienie działań uczelni, kompleksowe i pełne zadowalanie (zachwycanie) studenta przez szkołę wyższą nie jest ani proste, ani łatwe. Wynika to ze złożoności i różnorodności działań składających się na obsługę studiującej młodzieży oraz z długiego czasu trwania nauki.

Poziom obsługi studentów w polskich szkołach wyższych jest niezadowolający. Najmniej zastrzeżeń wzbudzają usługi dydaktyczne. Wynika to z charakteru tej działalności – większość nauczycieli akademickich ma wysokie kwalifikacje i rzetelnie wywiązuje się ze swoich obowiązków. Pozostałe sfery obsługi nie zawsze wykazują wolę zadowalania (zachwycania) studentów. Wciąż pokutuje postawa „robienia łaski” studentowi, który jest zależny od szkoły wyższej. Pracownicy szeroko pojętej obsługi pozadydaktycznej zapominają, że to oni są zależni od studentów – bez studentów bowiem uczelnia nie będzie istnieć, a więc nie będą potrzebne również stanowiska pracy zajmowane przez tych pracowników.

Mankamenty obsługi pozadydaktycznej występują zarówno w uczelniach państwowych, jak i prywatnych.

Klasyczny przykład niezadowalania studentów stanowią materialne warunki kształcenia – źle finansowane państwowe szkoły wyższe nie mają pieniędzy na remonty oraz na zakup nowoczesnego wyposażenia sal czy aparatury.

Powszechnie wiadomo, że niezadowolony klient daje złe świadectwo firmie i jej produktom co najmniej kilku osobom ze swojego otoczenia. I na odwrót – klient zadowolony (zachwycony) jest najlepszym medium reklamowym – chwali firmę w otoczeniu, przysparzając jej nowych nabywców. Mechanizm ten działa podobnie w przypadku szkoły wyższej. Od jakości obsługi studentów zależy jej przyszły byt i wielkość naborów na studia. Ma to szczególne znaczenie w warunkach coraz bardziej zatłoczonych rynków edukacyjnych.

Czy i jak uczelnia może podnieść jakość dydaktycznej i pozadydaktycznej obsługi studentów? Każda tego typu instytucja może to zrobić w prosty sposób. Najpierw trzeba ustalić, jaki jest rzeczywisty stan obsługi studiującej młodzieży. W tym celu musi zostać przeprowadzone odpowiednie badanie marketingowe, w którym respondentami są studenci. Na jego podstawie będzie wiadomo, które sfery działania uczelni źle funkcjonują i dlaczego. Pragnę podkreślić, że tylko tego typu badanie, przeprowadzone wśród studentów, ma właściwą wartość poznawczą – opinia uczelni na temat swojego funkcjonowania jest bezwartościowa z rynkowego punktu widzenia w aspektach poruszanych w tym artykule. Po ujawnieniu, na podstawie takiego badania, słabych stron działalności szkoły wyższej, można zaprojektować i wprowadzić zmiany mające na celu ich eliminację.

Prężnie działające, odnoszące sukcesy na rynkach przedsiębiorstwa i instytucje (niestety, na ogół zagraniczne) ustawicznie badają zadowolenie klientów z oferowanych im produktów i usług. Uważam, że uczelnie powinny robić to samo, dbając o swój wizerunek, konkurencyjność i perspektywy przyszłego rozwoju.

## Literatura

- Berkowitz E., Kerin R., Hartley S., Rudelius W.** 1994  
*Marketing*, Irwin, New York.
- Bovee C., Thill J.** 1992  
*Marketing*, McGraw-Hill Inc., New York.
- Furlong C.** 1993  
*Marketing for Keeps*, John Wiley&Sons, New York.
- Kotler P.** 2000  
*Marketing*, Felberg SJA, Warszawa.
- Loudon D., Della Bitta A.** 1993  
*Consumer Behavior*, McGraw-Hill, New York.
- McCarthy J., Perreault W.** 1993  
*Basic Marketing*, Irwin, New York.
- Pabian A.** 1999  
*Marketing w budownictwie*, Centralny Ośrodek Informacji Budownictwa, Warszawa.
- Stanton W., Etzel M., Walker B.** 1991  
*Fundamentals of Marketing*, McGraw-Hill, New York.

# Elżbieta Drogosz-Zabłocka

## Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany

W artykule przedstawiono bardzo zróżnicowany i charakteryzujący się pewną oryginalnością system szkolnictwa wyższego we Francji, pokazując różnorodność instytucji, które go tworzą (warunki przyjęć na studia, pozycję na rynku, źródła finansowania, wydawane dyplomy). Szczególną uwagę zwrócono na warunki dostępu do szkolnictwa wyższego w sektorze uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. Do rozpoczęcia nauki w uniwersytetach wystarczy posiadanie świadectwa dojrzałości; rozpoczęcie nauki w wyższych szkołach dla inżynierów, szkołach handlowych, a przede wszystkim w *grandes écoles* (charakterystycznych dla systemu francuskiego prestiżowych szkołach wyższych) poprzedzone jest procedurami selekcyjnymi (egzaminami wstępne, konkursy świadectw, rozmowy kwalifikacyjne itp.). Ten sposób rekrutacji – charakterystyczny dla systemu francuskiego – sprawia, że selekcja odbywa się na I roku studiów pierwszego cyklu kształcenia, a rozmiary niepowodzeń mają charakter masowy. W artykule omówiono podejmowane w ostatnim dziesięcioleciu reformy, mające na celu zmniejszenie rozmiarów niepowodzeń, a także działania zmierzające do większej dostępności studiów wyższych oraz poprawy warunków studiowania i życia studentów (plan „Uniwersytet 2000”). Nawiązano również do ostatnich wypowiedzi francuskiego ministra edukacji, który zapowiedział dalsze reformy mające na celu zbliżenie systemu francuskiego do rozwiązań europejskich.

### Wprowadzenie

Omawiając system szkolnictwa wyższego we Francji, należy przyjąć, że najtrafniejszym określeniem dla różnorodnych form instytucjonalnych występujących na tym poziomie kształcenia jest „placówka szkolnictwa wyższego” (*établissement d’enseignement supérieur* – EES). Pojęcie to stosowano w badaniach porównawczych szkolnictwa wyższego prowadzonych przez OECD w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych<sup>1</sup>, aby pokazać jego różnorodność pod względem wielkości, pozycji na rynku, źródeł finansowania, instytucji kształcenia akademickiego i zawodowego oraz wyda-

---

<sup>1</sup> Badania dotyczyły współpracy ze szkolnictwem wyższym na poziomie regionu.



wanych dyplomów. Wydaje się, że pojęcie to najlepiej oddaje specyfikę współistniejących ze sobą placówek, których cele, sposób zarządzania, warunki przyjęć na studia oraz organizacja samych studiów są ogromnie zróżnicowane. Ponadto system francuski charakteryzuje się pewną oryginalnością, co w istotny sposób wyróżnia go spośród innych systemów szkolnictwa wyższego. Na system ten składają się m.in. (por. *Les établissements...* 1999):

- a) uniwersytety;
- b) elitarne *grandes écoles* (tzw. wielkie szkoły);
- c) uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli (*instituts universitaires de formation des maîtres* – IUFM) – wprowadzone eksperymentalnie w 1990 r. i funkcjonujące w systemie od 1991 r.;
- d) uniwersyteckie instytuty technologiczne (*instituts universitaires de technologie* – IUT) – powołane w latach sześćdziesiątych przy uniwersytetach, dające pierwsze dyplomy szkolnictwa wyższego już po dwuletnim cyklu kształcenia;
- e) niektóre licea publiczne i prywatne uczestniczące w kształceniu na poziomie wyższym poprzez prowadzenie klas przygotowujących do bardzo selekcyjnych egzaminów do *grandes écoles* (*classes préparatoires aux grandes écoles* – CPGE) oraz przygotowujących do otrzymania dyplomu tzw. *wyższego technika* (*sections de techniciens supérieurs* – STS).

Pewna liczba placówek szkolnictwa wyższego kształci specjalistów w zakresie sztuki, architektury, rolnictwa i pracy socjalnej.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu, a jednocześnie bardzo złożony system francuskiego szkolnictwa wyższego, dokonałam celowego wyboru tylko niektórych placówek tego sektora kształcenia i przedstawiłam te problemy związane z jego funkcjonowaniem i przeprowadzanymi reformami, które mogą być przydatne w procesie zmian polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

## Struktura systemu szkolnictwa wyższego we Francji

System szkolnictwa wyższego we Francji tworzą przede wszystkim placówki publiczne, do których uczęszcza blisko 90% studentów. Zgodnie z ustawą ze stycznia 1984 r.<sup>2</sup>, która zapoczątkowała zasadnicze zmiany w szkolnictwie wyższym, wprowadzono pojęcie „służby publicznej szkolnictwa wyższego” (*service public de l'enseignement supérieur*), czyli systemu państwowego szkolnictwa wyższego. Obejmuje on cały obszar kształcenia ponadśredniego w instytucjach państwowych, bez względu na ich przynależność resortową. Misją tych instytucji jest (por. *Rapport...* 1995, s. 24): kształcenie na poziomie wyższym i kształcenie ustawiczne, rozwój badań naukowych i waloryzacja ich wyników, rozwój kultury, informacji naukowej i technicznej oraz współpraca międzynarodowa. Ustawa wprowadziła także nową kategorię podstawowej jednostki państwowego systemu szkolnictwa wyższego, tj. instytucji publicznej o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym (*l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel* – EPCSCP). Do instytucji tych należą: uniwersytety, z którymi stowarzyszone są państwowe

<sup>2</sup> Loi No. 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, w: D:\Eurydice\eurymbase\files\FRVO\legFRVO

instytuty politechniczne, szkoły wyższe i instytuty pozauniwersyteckie oraz prestiżowe *écoles normales supérieures*, inne placówki szkolnictwa wyższego i francuskie instytucje szkolnictwa wyższego za granicą (por. *Rapport...* 1995; Szarras 1987). Status EPCSCP przyznaje minister edukacji na podstawie rozporządzenia (*décret*) tym uczelniom, które spełniają warunki ustawy oraz reprezentują wysoki poziom dydaktyki i badań. Ewaluacją instytucji zajmuje się Narodowy Komitet Ewaluacji (Comité National d'Evaluation – CNE), powołany ustawą z 1984 r.

Karta porozumienia z 1988 r., związana z rozwojem badań naukowych i technologii i dotycząca szkolnictwa wyższego, definiuje działania podzielone między państwo, placówkę edukacyjną, władze lokalne i partnerów ekonomicznych. Uniwersytety są zachęcane do tworzenia własnego systemu poradnictwa dla studentów oraz komórek zajmujących się absolwentami wchodzącymi na rynek pracy.

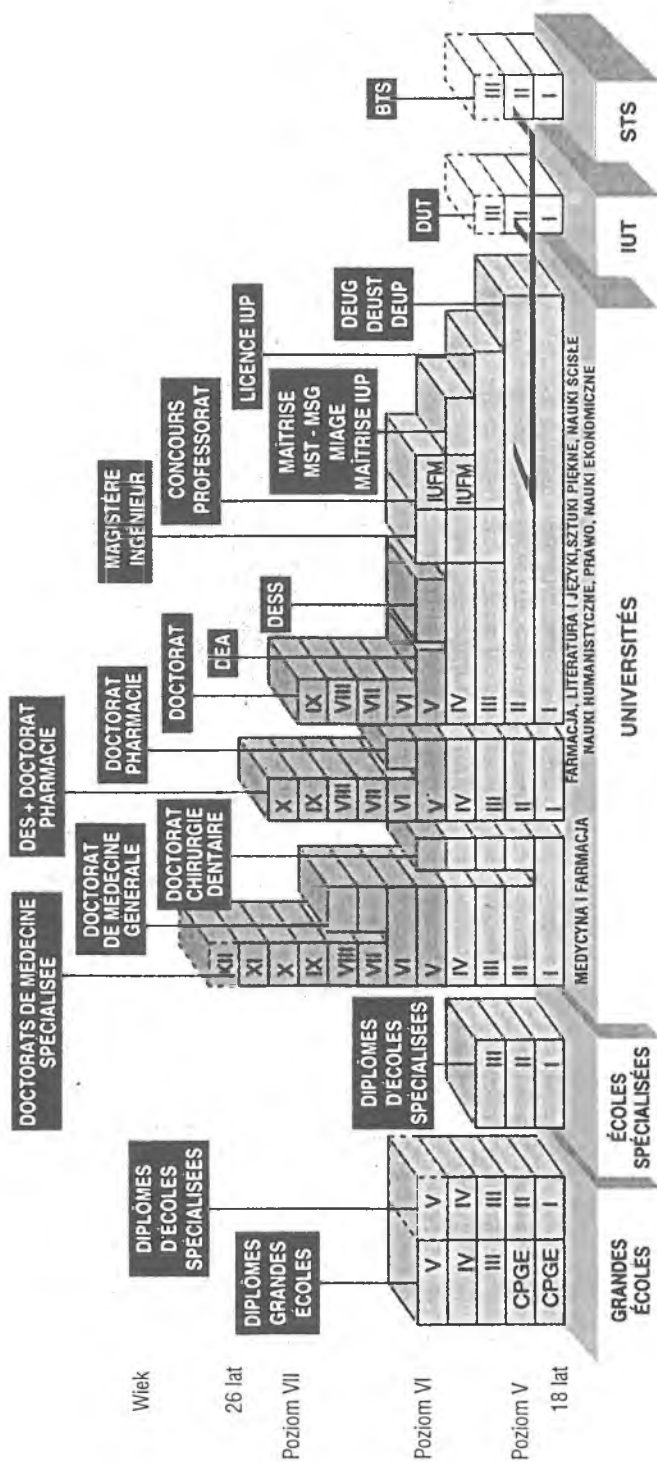
Zgodnie z ostatnimi danymi francuskiego Ministerstwa Edukacji, w roku akademickim 1999/2000 zapisanych było na studia 2125,6 tys. studentów, w tym studenci uniwersytetów stanowili 66,8%. Warto zwrócić uwagę, że po znaczącym wzroście liczby studentów w latach 1990-1993 (średnio o 7% rocznie), w ciągu następnych dwóch lat zaobserwowano tylko niewielki przyrost (średnio o 2% rocznie), aż do sukcesywnego spadku w latach 1996-1999. Wzrost ogólnej liczby studentów na początku lat dziewięćdziesiątych związany był m.in. ze znacznym zwiększeniem liczby studentów uniwersytetów, którzy stanowią ok. 70% populacji studiujących. Wzrost ten był m.in. wynikiem realizacji planu „Université 2000” (rozdział *Uniwersytety*). Z kolei spadek liczby studentów w następnych latach spowodowany był przede wszystkim czynnikami demograficznymi (por. *Les effectifs...* 2001; *Tableaux...* 2000/2001, s. 56). Schemat systemu szkolnictwa wyższego we Francji przedstawia rysunek 1, a rozkład osób studiujących w poszczególnych placówkach szkolnictwa wyższego tabela 1. W tabeli, oprócz omawianych już wcześniej placówek szkolnictwa wyższego, wyróżniono jedno z najbardziej prestiżowych *grandes écoles – écoles normales supérieures* (ENS).

Można pytać, czy tak zróżnicowany system jest elastyczny oraz czy stwarza możliwości studiów dla różnych grup odbiorców. Mierząc elastyczność systemu liczbą ścieżek kształcenia, które prowadzą do otrzymania dyplomów potwierdzających ukończenie danego typu studiów<sup>3</sup>, trzeba udzielić odpowiedzi pozytywnej. Inną charakterystyczną cechą systemu francuskiego może być liczba „punktów wyjścia” z systemu z dyplomem potwierdzającym pożądaną poziom wykształcenia. We Francji liczba „punktów wyjścia” wynosi aż osiemnaście, najwięcej spośród krajów Unii Europejskiej, dla których średnia ta wynosi sześć (por. Nosowski 1999, s. 33).

Obowiązek szkolny trwa we Francji od 6. do 16. roku życia i obejmuje szkołę podstawową oraz *collège* (odpowiednik polskiego gimnazjum). Ponieważ większość uczniów kończy *collège* w wieku 15 lat, aby spełnić obowiązek szkolny, muszą jeszcze kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym, technicznym lub zawodowym. Warunkiem przyjęcia na studia jest posiadanie matury (*bac*) bądź, w zależności od typu placówki szkolnictwa wyższego, także egzamin wstępny. Większość młodzieży zdaje egzamin maturalny w wieku 18 lat, tj. rok wcześniej niż w Polsce, co jest konsekwencją wcześniejszego o rok rozpoczynania obowiązku szkolnego. Matura jest egzaminem państwowym, zewnętrznym względem szkoły, który kończy dwunasto-

<sup>3</sup> Na przykład studiów krótkich I poziomu i długich II i III poziomu Zgodnie z International Standard Classification of Education – ISCED (dokument przyjęty przez UNESCO w 1997 r.) możliwy do uzyskania poziom wykształcenia mieści się w granicach 5-7 stopnia ISCED (por. też rys. 1).

Rysunek 1  
System szkolnictwa wyższego we Francji



Poziom V, VI, VII – poziomy kształcenia zgodnie z klasyfikacją ISCED.

Placówki szkolnictwa wyższego:

*Grandes écoles* – tzw. wielkie szkoły, charakterystyczne dla systemu francuskiego.

*Écoles spécialisées* – wyższe szkoły kształcące w różnych specjalnościach (m.in. inżynierów, architektów, handlowców).

Uniwerytety:

IUT (*instituts universitaires de technologie*) – uniwersyteckie instytuty technologiczne.

STS (*sections de techniciens supérieurs*) – sekcje w liceach prowadzące do otrzymania dyplomu tzw. starszego technika.

Opis dyplomów znajduje się w aneksie do artykułu.

Źródło: Regard... 1998.

letni okres nauki: w szkole podstawowej (5 lat), *collège'u* (4 lata) i liceum (3 lata). We Francji są trzy rodzaje matur: ogólnokształcąca, techniczna i zawodowa<sup>4</sup>, które kończą cykl nauczania odpowiednio w liceum ogólnokształcącym, technicznym i zawodowym. Typ uzyskanej matury warunkuje w zasadzie dalszą drogę kształcenia na poziomie wyższym. Przyszli studenci rekrutują się przede wszystkim z absolwentów legitymujących się maturą ogólnokształcąca (tabela 4). W 2000 r. maturę uzyskało 517 600 osób, w tym 52,3% stanowili abiturienti z maturą ogólnokształcąca, 29,5% – z techniczną i 18,2% – z zawodową (por. *La rentrée...* 2001).

Warto zaznaczyć, że bardzo zróżnicowane jest szkolnictwo ponadśrednie, pomaturalne. Obejmuje ono wiele cykli kształcenia różniących się pod względem celów, zakresu i czasu trwania nauki, a w konsekwencji możliwości jej kontynuowania na poziomie wyższym.

**Tabela 1**  
Studenci w placówkach szkolnictwa wyższego w latach 1980-2000  
– Francja i departamenty zamorskie<sup>a</sup>

Typ placówki szkolnictwa wyższego	1980/1981	1990/1991	1997/1998	1998/1999	1999/2000
Uniwersytety	858 085	1 182 784	1 444 038	1 424 395	1 419 635
w tym IUT	53 667	74 328	112 857	114 587	117 407
Uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli (IUFM)	–	–	83 134	81 602	81 981
Klasy przygotowujące do otrzymania dyplomu wyższego technika (STS)	67 908	201 834	238 907	240 067	242 385
Klasy przygotowujące do egzaminów do <i>grandes écoles</i> (CPGE)	40 123	67 513	79 439	77 856	77 302
<i>Grandes écoles</i> , wyższe szkoły specjalistyczne i inne placówki szkolnictwa wyższego, w tym	214 992	261 549	286 915	295 288	304 285
<i>écoles normales supérieurs</i>	2 840	2 675	3 215	3 246	3 209
Ogółem	1 181 108	1 713 680	2 132 433	2 119 208	2 125 588
w tym szkolnictwo publiczne (w %)	91	87	89	88	88

<sup>a</sup> Studenci w tej statystyce mogą występować podwójnie, tj. mogą być np. zapisani na studia uniwersyteckie i jednocześnie do klas CPGE. Różnica między liczbą zapisanych a rzeczywiście uczęszczających do danego typu placówki szkolnictwa wyższego, jak podają źródła francuskie, nie jest jednak większa niż 5%.

Do departamentów zamorskich Francji zalicza się: Gujanę Francuską, Gwadelupę, Martynikę i Réunion. Są tam placówki szkolnictwa wyższego.

Źródło: *Les effectifs...* 2001, tab. I, s. 2 i obliczenia własne.

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że w latach 1980-2000 nastąpił przede wszystkim znaczący wzrost liczby studentów uniwersytetów (o 40%) oraz studentów odbywających studia w krótkich cyklach kształcenia zawodowego (IUT – o 54% i sekcji STS o 72%).

<sup>4</sup> Matura zawodowa nie daje wstępu na wszystkie kierunki kształcenia na poziomie wyższym. Potrzebny jest na ogół rok wyrównawczy, ale zależy to zarówno od kierunku kształcenia w liceum, jak i wybranego kierunku studiów.

## Uniwersytety

Uniwersytety (we Francji metropolitalnej jest ich obecnie 86) są publicznymi placówkami szkolnictwa wyższego. Status placówek publicznych o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym nadała uniwersytetom ustawa z 26 stycznia 1984 r., zwana ustawą Savary. Uzyskały one wówczas autonomię w dziedzinie zarządzania, działalności pedagogicznej i naukowej (por. *Struktury...* 1998).

Z uniwersytetami, co jest charakterystyczne dla systemu francuskiego, mogą być związane:

- instytuty i szkoły wyższe (np. IUT i szkoły dla inżynierów);
- jednostki pełniące funkcje kształceniowe i badawcze (*unité de formation et de recherche* – UFR),
- laboratoria i centra badawcze.

Studia uniwersyteckie są organizowane w trzech cyklach kształcenia, których długość może się zmieniać. Jednak najczęściej pierwszy i drugi cykl trwają po dwa lata. Aby opisać dany poziom kształcenia, zwykle przedstawia się go za pomocą liczby lat obejmujących studia po maturze, np. bac+2, bac+3 itd.

Pierwszy, dwuletni cykl kształcenia w uniwersytecie kończy się uzyskaniem dyplomu studiów uniwersyteckich ogólnych – DEUG<sup>5</sup>. Cykl drugi jest cyklem kształcenia pogłębio- nego i obejmuje kształcenie ogólne, przyrodnicze oraz techniczne przygotowujące do wykonywania zadań zawodowych. Kształcenie w tym cyklu trwa od roku do dwóch lat po uzyskaniu DEUG. Cykl drugi obejmuje kształcenie:

- podstawowe, zawodowe i specjalistyczne prowadzące do dyplomu licencjata (*licence* = DEUG + 1 rok nauki) lub do dyplomu magistra (*maîtrise*).
- mające na celu przygotowanie zawodowe prowadzące do uzyskania dyplomu *maîtrise* w naukach przyrodniczych i technicznych, w zakresie zarządzania bądź zastosowań informatyki do zarządzania (DEUG + 2 lata nauki).

**Tabela 2**

Studenci w poszczególnych cyklach szkolnictwa uniwersyteckiego w latach 1990/1991 i 1999/2000 – Francja i departamenty zamorskie

Wyszczególnienie	Cykl i rok					
	pierwszy		drugi		trzeci	
	1990/1991	1999/2000	1990/1991	1999/2000	1990/1991	1999/2000
Ogółem	623 662	723 727	381 577	484 243	177 545	211 665
Odsetek studentów uniwersytetu	53	51	32	34	15	15

Źródło: jak do tabeli 1, tab. IV, s. 4.

Trzeci cykl, przygotowujący do prowadzenia badań (trwający rok), kończy się dyplomem studiów pogłębionych (DEA) bądź dyplomem specjalizacji zawodowej (DESS); może się także zakończyć uzyskaniem dyplomu DRT, który umożliwi prowadzenie pracy badawczej w dziedzinie techniki. W tym cyklu występują dwa typy kształcenia:

<sup>5</sup> Nazwy dyplomów wyjaśniono w aneksie.

a) kształcenie zawodowe trwające rok, w skład którego wchodzi obowiązkowy staż w przedsiębiorstwie, zakończone dyplomem DESS;

b) kształcenie w powiązaniu z badaniami i przez badania, zakończone po pierwszym roku dyplomem DEA oraz otwierające drogę do doktoratu w ciągu trzech lub czterech lat.

Nie wszystkie uniwersytety prowadzą trzy cykle kształcenia. Uprawnienia do prowadzenia drugiego i trzeciego cyklu (tzw. *habilitation*) przyznaje im ministerstwo na czas określony.

### Warunki rekrutacji na uniwersytet

Warunki dostępu do szkolnictwa wyższego w sektorze uniwersyteckim i nieuniwersyteckim znacznie różnią się od siebie. Do rozpoczęcia nauki w uniwersytetach wystarczy posiadanie świadectwa dojrzałości, nie obowiązują tu egzaminy wstępne, a posiadacze matury mogą się zapisywać na dowolny uniwersytet. Funkcjonujące prawo przyznaje rektorom pewne uprawnienia (jednak nie dość jasno sprecyzowane), które mogą stosować w przypadku, gdy liczba kandydatów przewyższa liczbę miejsc w uczelni lub określonej dyscyplinie (por. Rabczuk 1994). Warunki te nie obowiązują w IUT i szkołach dla inżynierów związanych z uniwersytetami. Przyjęcie do tych placówek poprzedzone jest procedurami selekcyjnymi. Rekrutacja do IUT odbywa się na zasadzie konkursu świadectw (tzn. rodzaj matury, oceny w liceum, list motywacyjny) lub w wyniku rozmowy kwalifikacyjnej (*Le system...* 1997; Kobylanski 1992).

Zagadnieniu matur warto poświęcić więcej uwagi z racji tego, że w Polsce w najbliższym czasie matura będzie także wystarczającym warunkiem rozpoczęcia studiów wyższych, przynajmniej w niektórych uczelniach, w których obowiązywały dotychczas egzaminy wstępne.

**Tabela 3**

Studenci I roku studiów uniwersyteckich we Francji według kierunków kształcenia w latach 1990-2001

Kierunki kształcenia	1990/1991	1995/1996	1999/2000	Sredni odsetek kobiet w latach 1990-2000
Prawo	35 480	40 955	33 179	64,8
Nauki ekonomiczne	34 610	32 763	31 238	53,7
Literatura, nauki humanistyczne	85 163	111 717	99 096	74,0
Nauki ścisłe	54 398	63 410	48 482	40,0
STAPS <sup>a</sup>	1 960	6 046	11 523	31,6
Ochrona zdrowia	16 768	23 556	19 685	65,8
Ogółem	228 379	278 447	243 203	60,7

<sup>a</sup> STAPS – sciences et techniques des activités physiques et sportives (wiedza i techniki z zakresu aktywności fizycznej i sportu).

Źródło: *La rentrée...* 2000, tab. II, s. 2.

Brak egzaminów wstępnych na studia uniwersyteckie i selekcyjne egzaminy do nieuniwersyteckiego sektora wyższych szkół zawodowych (np. kształcących inżynierów) to również specyfika francuska. Konsekwencją takiego dostępu do uniwersytetów jest selekcja stu-

Tabela 4

Wskaźnik powodzenia<sup>a</sup> na studiach uniwersyteckich prowadzących do uzyskania dyplomu DEUG w zależności od rodzaju matury i wieku maturzysty (sesja w 1999 r.)

Typ matury	Wiek otrzymania świadectwa dojrzałości	Liczba studentów	Wskaźnik skumulowany <sup>b</sup> (w %)	DEUG (w %)		
				2 lata	3 lata	4 lata
Ogólnokształcąca – profil literatury i języków	mniej niż 19 lat	106 639	88,4	57,6	21,3	7,4
	19 lat	43 545	70,5	36,5	22,4	8,9
	więcej niż 19 lat	25 031	57,5	27,7	18,5	8,7
	razem	175 215	80,5	49,0	21,3	8,0
Ogólnokształcąca – profil ekonomiczny	mniej niż 19 lat	90 714	87,3	55,5	22,4	7,7
	19 lat	43 408	75,6	39,9	24,3	9,1
	więcej niż 19 lat	22 045	61,3	29,9	21,3	7,7
	razem	156 167	80,8	48,0	22,8	8,1
Ogólnokształcąca – profil nauk ścisłych	mniej niż 19 lat	125 722	98,6	56,6	29,5	10,5
	19 lat	44 955	82,4	38,2	29,3	11,9
	więcej niż 19 lat	22 982	60,7	26,7	21,6	9,1
	razem	193 659	91,0	49,4	28,6	10,7
Techniczna	mniej niż 19 lat	11 707	58,0	25,8	21,0	8,6
	19 lat	22 678	40,2	18,2	13,1	6,8
	więcej niż 19 lat	29 453	31,4	11,8	12,2	5,3
	razem	63 838	39,9	17,1	14,2	6,4
Wszystkie wyżej wymienione typy matur	Wszystkie roczniki	588 879	79,7	45,5	23,3	8,7

<sup>a</sup> Wskaźnik powodzenia jest stosunkiem liczby osób posiadających dyplom DEUG do liczby osób rzeczywiście przyjętych na pierwszy rok studiów.

<sup>b</sup> Wskaźnik skumulowany jest sumą wskaźników powodzenia po drugim, trzecim, czwartym i piątym roku od przyjęcia na studia do uzyskania DEUG. W tabeli nie uwzględniono piątego roku.

Źródło: *La réussite...* 2001, tab. II, s. 2.

dentów w czasie pierwszych lat studiów. Jest to jeden z ciągle nie rozwiązanych problemów kształcenia uniwersyteckiego, tym bardziej że rozmiary niepowodzeń mają charakter masowy. Pierwszy cykl kształcenia uniwersyteckiego staje się często „poczekalnią” dla tych, którym nie udało się dostać do IUT bądź do szkół dla inżynierów. Dotychczasowe reformy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza te przeprowadzone na początku lat dziewięćdziesiątych, objęły swym zasięgiem całe szkolnictwo wyższe, a w sposób szczególny pierwszy cykl kształcenia uniwersyteckiego. Przedstawiona w 1991 r. przez ówczesnego ministra edukacji

Lionela Jospina reforma szkolnictwa wyższego, nazwana „odnową uniwersytetu”, miała być realizowana w ramach planu „Uniwersytet 2000”. Plan ten, opracowany przez zespół powołany przez ministra edukacji, zakładał m.in. zwiększenie dostępności studiów wyższych oraz podwojenie liczby studentów poprzez rozbudowywanie już istniejących i powstawanie nowych placówek. Na realizację tego zadania przeznaczono specjalne fundusze w wysokości 40 mld franków; środki te pochodziły z budżetu państwa (50% kosztów), budżetów regionów (25% kosztów) i budżetów samorządów lokalnych (25% kosztów) (por. *Les établissements...* 1999; Ziejka 2000). W zakresie zmian programowych zrezygnowano z trzydziestu bardzo rozproszonych specjalności, które prowadziły do trzydziestu dyplomów DEUG, na korzyść początkowo siedmiu, a od 1997 r. ośmiu dyplomów DEUG z zakresu: ekonomii i zarządzania, administracji ekonomicznej i społecznej, prawa i nauk politycznych, literatury i języków, nauk humanistycznych i społecznych, teologii, sztuki i kultury oraz nauk ścisłych i technologii (por. Rabczuk 1992; *Arreté du...* 1997). Studia prowadzące do DEUG rozpoczynają się od tzw. cyklu wstępnego, trwającego jeden semestr (chodzi o pomoc studentom w wyborze dalszego kierunku kształcenia). Uchwała dotycząca nowej organizacji DEUG przewiduje także powołanie komisji do spraw poradnictwa, złożonej ze studentów i nauczycieli akademickich, której zadaniem ma być śledzenie postępów studentów w pierwszym semestrze nauki i udzielanie wskazówek tym, którzy mają trudności z wyborem dalszego kierunku studiów.

Jak przedstawiono w tabeli 4, uzyskanie dyplomu w czasie przewidzianym programem studiów uzależnione jest od typu posiadanej matury i wieku maturzysty. Dyplom DEUG w ciągu dwóch lat otrzymują najczęściej maturzyści liceów ogólnokształcących o profilu nauk ścisłych, którzy uzyskali maturę w czasie przewidzianym programem nauczania (tj. w wieku 18 lat). Skumulowany wskaźnik powodzenia wynosi dla nich 91%, podczas gdy dla posiadaczy matury technicznej tylko 39,9%.

Interpretując zjawiska niepowodzenia w pierwszym cyklu kształcenia uniwersyteckiego można też powiedzieć, że na studia uniwersyteckie trafiają maturzyści nie zawsze najzdolniejsi i najlepiej przygotowani do tego typu studiów, podczas gdy najzdolniejsi wybierają selekcyjny sektor nieuniwersytecki, ograniczając tym samym dostęp do studiów zawodowych właśnie absolwentom liceów technicznych.

Aby lepiej poznać rozmiary zjawiska niepowodzeń i przewidywać stan liczbowy studentów w kolejnych latach nauki, francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej od 1993 r. prowadzi badania wśród studentów I roku studiów uniwersyteckich, którzy po raz pierwszy zapisali się na uniwersytet na cykl studiów prowadzących do otrzymania DEUG. Z badań przeprowadzonych w listopadzie 2000 r. w grupie 984 studentów (którzy otrzymali świadectwo dojrzałości także w tym roku) wynika, że 80% studentów legitymuje się maturą ogólnokształcącą, a 50% z nich myśli już nie tylko o studiach w cyklu krótkim, ale o studiach pięcioletnich. Wśród posiadaczy matury technicznej o studiach pięcioletnich myśli tylko 32%, a o studiach dwu- i trzyletnich – 43%.

Plany związane z czasem trwania studiów wyższych zależą od pozycji zawodowej rodziców studenta: 58% studentów, których ojcowie zajmują pozycję kadry zarządzającej i 65% tych, których matki mają taką pozycję zawodową myślą o studiach pięcioletnich, natomiast wśród dzieci robotników wskaźnik ten wynosi 42% (por. *La rentrée...* 2000, s. 3).

Innym zagadnieniem związanym z funkcjonowaniem uniwersytetów jest wciąż powracający problem ich profesjonalizacji. W kraju tak scentralizowanym jak Francja rozwój i reformowanie uniwersytetu jest ciągle uważane za problem polityki państwowej.



Charakteryzując w uproszczeniu francuski system szkolnictwa wyższego można powiedzieć, że jest on naznaczony swoistą dychotomią: w uniwersytetach przekazuje wiedzę, a w systemie pozauniwersyteckim kształci umiejętności i przygotowuje do zawodu. W zasadzie wszystkie przeprowadzone reformy szkolnictwa wyższego nawiązywały do tego zagadnienia. Ostatnim posunięciem było wprowadzenie w 1999 r. licencjatu zawodowego, początkowo jako rozwiązania eksperymentalnego, a następnie jako obowiązującego. Uchwała z 17 listopada 1999 r. wprowadza dyplom licencjata zawodowego jako dyplom państwowy. Do uzyskania tego dyplomu prowadzi proces kształcenia realizowany w ścisłej kooperacji ze światem pracy. Jednym z podstawowych elementów tego procesu są zajęcia laboratoryjne i praktyczne stwarzające możliwość zastosowania wiedzy związanej z nauczaniem zawodem, a także praktyka zawodowa trwająca od 12 do 16 tygodni, która może być podstawą napisania pracy dyplomowej. O dyplom licencjata zawodowego mogą się ubiegać osoby, które posiadają dyplomy: DEUG, DUT, BTS, BTSA, DEUST oraz inne dyplomy określone w ustawie. Wprowadzanie nowego dyplomu licencjata będzie przedmiotem corocznej debaty CNESER. Po osiemnastu miesiącach eksperymentu odbędzie się jego ewaluacja z udziałem zainteresowanych partnerów (por. *Arrêté du...* 1999).

### *Grandes écoles*

Wśród pozauniwersyteckich szkół wyższych są tzw. *grandes écoles* – specyficzne dla systemu francuskiego elitarne szkoły, kształcące m.in. wyższą kadrę polityczną i zarządzającą. Przyjęcie do *grandes écoles* poprzedzone jest bardzo selektywnym egzaminem konkursowym, a przygotowanie do tego egzaminu zapewnia dwuletnie pobieranie nauki w tzw. klasach przygotowawczych (CPGE). Klasy te przeznaczone są dla uczniów zdolnych i motywowanych do pracy (piszą o tym wszystkie przewodniki dla przyszłych studentów), ponieważ program nauczania w CPGE jest bardzo intensywny. Ze względu na przygotowanie do *grandes écoles* o różnych profilach kształcenia, wyróżnia się klasy CPGE o profilu humanistycznym, ekonomicznym i nauk ścisłych. Ukończenie klasy przygotowawczej jest podstawą do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. W zależności od wyników konkursu kandydaci otrzymują miejsca w mniej lub bardziej renomowanej uczelni. Od 1994 r. CPGE zostały objęte reformą, której podstawowymi celami było:

- a) zróżnicowanie dróg prowadzących do poszczególnych profili w powiązaniu z reformą klas końcowych szkoły średniej i matury;
- b) dostosowanie do potrzeb ekonomicznych kraju;
- c) wzrost przejrzystości rekrutacji i otwarcie na studentów.

Przyjęcie do *grandes écoles* jest także możliwe na podstawie zaliczenia innych studiów, np. w IUT, sekcji STS czy też dwuletnich uniwersyteckich studiów kończących się dyplomem DEUG. Część *grandes écoles* zaliczana jest do kategorii placówek EPCSCP (czyli instytucji publicznych o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym).

System *grandes écoles* od dawna odłączał się powoli od systemu uniwersyteckiego. „Wielkie szkoły” wskazywały na własne rozwiązania w zakresie kształcenia zawodowego, prowadzenia działalności badawczej, wpływu na innowacje technologiczne i rozwój kraju, kontaktów z przedsiębiorstwami, wpływu na region i rozwój społeczno-gospodarczy na

poziomie lokalnym. Trzeba przyznać, że to właśnie *grandes écoles* stały się promotorami we współpracy z przedsiębiorstwami i zaczęły odpowiadać na ich potrzeby, zapewniając edukację na bardzo wysokim poziomie (por. *Les établissements...* 1999). Wśród najbardziej znanych i prestiżowych *grandes écoles* warto wyróżnić *écoles normales supérieures* (ENS), które w zasadzie przygotowują do doktoratu i państwowych dyplomów uniwersyteckich trzeciego cyklu.

### Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy

Ukończenie nawet najlepszej szkoły wyższej nie gwarantuje zatrudnienia, wywiera jednak wpływ na uzyskanie pracy i rozwój kariery zawodowej. Z badań losów absolwentów francuskich (por. *Annuaire...* 2000) wynika, że im wyższy poziom wykształcenia, tym mniejszy wskaźnik bezrobocia, a wyższy zatrudnienia. Osoby legitymujące się dyplomem ukończenia trzeciego cyklu kształcenia są w niewielkim stopniu dotknięte bezrobociem. Dane dotyczące losów absolwentów posiadających różne typy dyplomów szkół wyższych pokazuje tabela 5.

**Tabela 5**  
Absolwenci szkół wyższych na francuskim rynku pracy w 1999 r. (w %)

Absolwenci	Rodzaj posiadanego dyplomu				
	bac + 5 lat studiów	licencjata i wyższe	DUT i BTS	medyczne i pracownik socjal- nych	DEUG
Z lat 1995-1998 obecni na rynku pracy od 1 do 4 lat po ukończeniu szkoły wyższej					
Zatrudnieni	83	75	78	88	63
Bezrobotni	7	14	13	5	20
Bierni	5	7	5	5	13
Inni	5	4	4	2	4
Z lat 1989-1994 obecni na rynku pracy od 5 do 10 lat po ukończeniu szkoły wyższej					
Zatrudnieni	91	87	87	91	82
Bezrobotni	3	5	7	3	9
Bierni	6	8	6	6	9
Inni	0	0	0	0	0

Zródło: *Annuaire...* 2000, tab. F.01-19, s. 382.

We Francji, podobnie jak w Polsce, bezrobocie dotyka w sposób szczególny ludzi młodych. W 1998 r. wskaźnik bezrobocia osób poniżej 24. roku życia wynosił 24,1% i był ponaddwukrotnie wyższy niż wskaźnik bezrobocia ogółem (11,9%).

## Kształcenie ustawiczne a szkolnictwo wyższe

Cechą charakterystyczną systemu francuskiego jest obecność wielu rozwiązań systemowych związanych z kształceniem ustawicznym. Na uwagę zasługuje przede wszystkim ustawa o ustawicznym szkoleniu zawodowym, uchwalona w 1971 r. Ustawa ta nałożyła obowiązek odprowadzania przez pracodawców składek na fundusz szkolenia zawodowego oraz ustanowiła prawo dające wszystkim zatrudnionym możliwość otrzymania płatnego urlopu szkoleniowego. Fundusze uzyskane od pracodawców mogą być przeznaczone na kształcenie przemienne oraz na szkolenie pracowników, o którym może decydować zarówno pracodawca, jak i sam pracownik (por. *Le système éducatif...* 1997; Darsch, Gandolfi, Kurowski 1998).

Właśnie ustawa z 1971 r. dała podstawy (specjalny fundusz, płatne urlopy szkoleniowe) tworzenia przez uczelnie placówek kształcenia ustawicznego. Oferta kształcenia ustawicznego przedstawiana przez sektor szkół wyższych jest szczególnie ważna i ceniona przez pracowników, ponieważ kształcenie zapewniane przez przedsiębiorstwa jest zwykle wąskospecjalistyczne i dostosowane wyłącznie do potrzeb konkretnych firm. Kształcenie ustawiczne prowadzą zarówno uniwersytety, jak i *grandes écoles* oraz specjalistyczne szkoły wyższe. Warto podkreślić, że kształcenie ustawiczne prowadzące do uzyskania dyplomu (np. studiów podyplomowych *masteres*) nadal pozostaje w gestii wyższej uczelni technicznej.

Zdaniem Georges'a Haddada, profesora matematyki w Uniwersytecie Paris I, byłego prezydenta tego uniwersytetu i wiceprezydenta Konferencji Prezydentów Uniwersytetów (Conférence des Présidents d'Université – CPU) udział placówek szkolnictwa wyższego, w tym także *grandes écoles*, w kształceniu ustawicznym nie jest sprawą prostą. Chociaż uczestniczą one w tym rodzaju kształcenia od dawna, to jego poziom znacznie odbiega od poziomu nauczania oferowanego w czasie studiów. Zdaniem Haddada, „aby profesjonalizować kształcenie, potrzeba na ten cel środków, ale przede wszystkim woli, której jeszcze dziś brakuje” (por. Cédelle 2001, s. 31).

## Instytucje centralne i organy opiniujące

Cechą charakterystyczną francuskiego systemu edukacji, podobnie jak ustroju politycznego państwa, jest centralizacja. Mimo wielu działań podjętych na rzecz decentralizacji (akty prawne z lat 1982, 1983 i 1993) ma on nadal cechy systemu scentralizowanego. W gestii państwa pozostaje rekrutacja, kształcenie i zarządzanie kadrą pedagogiczną, a także formułowanie zasad działania placówek edukacyjnych oraz przydzielanie im niezbędnej liczby etatów dydaktycznych i administracyjnych (por. *Struktury...* 1998). Od 1989 r. dotychczasowe, coroczne przydzielanie środków ministerstwo zastąpiło czteroletnimi kontraktami zawieranymi między państwem a szkołą wyższą. Każda uczelnia opracowuje własny plan rozwoju, który uwzględnia zarówno cele ogólnopaństwowe, jak i potrzeby lokalne w dziedzinie kształcenia. Przedstawiony plan staje się przedmiotem negocjacji, które prowadzą do podpisania umowy. W kontrakcie szkoła wyższa zobowiązuje się do realizacji swego planu rozwoju, a państwo – do finansowania działalności statutowej i finansowania zatrudnienia nauczycieli akademickich (por. *Struktury...* 1998).

Instytucją szczebla centralnego odpowiedzialną za szkolnictwo wyższe jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Większość szkół wyższych podlega temu ministerstwu, ale uczelnie rolnicze, weterynaryjne czy artystyczne podlegają także Ministerstwu Rolnictwa

i Ministerstwu Kultury. Za badania naukowe odpowiedzialne jest od 2000 r. Ministerstwo ds. Badań. Znajduje się w nim departament pracujący jednocześnie na potrzeby tego ministerstwa oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Działania ministra edukacji wspierają zarówno organy niezależne od Ministerstwa Edukacji, jak i z nim związane. Są wśród nich m.in.:

- a) Conseil National des Programmes – CNP (Krajowa Rada Programowa), której zadaniem jest m.in. przedstawianie opinii na temat koncepcji kształcenia ogólnego;
- b) Comité National d'Evaluation – CNE (Narodowy Komitet ds. Ewaluacji), którego zadaniem jest ewaluacja instytucji edukacyjnych.

Z punktu widzenia administracyjnego system edukacji jest podzielony na trzydzieści okręgów szkolnych (tzw. akademii)<sup>6</sup>. Akademie są ogniwem pośrednim między uczelniami a ministerstwem. Rozpatrują one większość spraw finansowych, kadrowych i programowych oraz zajmują się polityką edukacyjną na szczeblu regionalnym. Największe uprawnienia mają akademie w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego oraz kształcenia ustawicznego. Kierownikiem działu szkolnictwa wyższego akademii jest rektor, który jest jednocześnie regionalnym kanclerzem uniwersytetów oraz partnerem w rozmowach z ministerstwem i władzami lokalnymi.

### **Instytucje pośredniczące na poziomie szkolnictwa wyższego**

Na szczeblu krajowym działa Krajowa Rada ds. Szkolnictwa Wyższego i Badań – CNE-SER (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), składająca się z 61 członków. Przewodniczącym Rady jest minister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe lub przedstawiciel członków Rady. W jej skład wchodzi: nauczyciele – 29 osób, studenci – 11 osób, oraz pracodawcy i eksperci z przemysłu – 21 osób. Zadaniem Rady jest udzielanie ministrowi porad w zakresie szeroko rozumianej problematyki edukacyjnej związanej z reformowaniem systemu, rodzajami kształcenia i rozdziałem funduszy między instytucje szkolnictwa wyższego (por. *Rady konsultacyjne...* 1996; *Struktury...* 1998; *Efektywność...* 1999).

Na czele wszystkich placówek zaliczonych do kategorii EPCSCP (instytucji publicznej o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym) stoi prezydent wybierany na pięcioletnią kadencję (nie może być wybrany ponownie przed upływem pięciu lat od zakończenia poprzedniej kadencji). Ponadto w placówkach tych funkcjonują:

- a) zarząd (Conseil d'Administration);
- b) Rada Naukowa (Conseil Scientifique);
- c) Rada do spraw Studiów i Życia Uniwersyteckiego (Conseil des Études et de la Vie Universitaire – CEVU).

Wszystkim trzem radom przewodniczy prezydent. W skład zarządu wchodzi przedstawiciele kadry naukowo-dydaktycznej oraz administracyjnej i technicznej, reprezentanci studentów, a także osoby spoza uniwersytetu. Zarząd decyduje o polityce instytucji oraz zatwierdza porozumienia i konwencje podpisywane przez prezydenta. W skład Rady Naukowej i CEVU wchodzi takie same grupy przedstawicieli, jakie są reprezentowane w zarządzie. Rada Naukowa przedkłada zarządowi propozycje kierunków polityki badawczej, konsultuje programy

<sup>7</sup> Décret No. 96-1141 du 26 décembre 1996.

nauczania i propozycje wprowadzania nowych lub modyfikowania już istniejących kwalifikacji, jakie ma nadawać uczelnia. Zadaniem CEVU jest przedstawianie zarządowi propozycji dotyczących studiów oraz przygotowanie rozwiązań dotyczących poradnictwa dla studentów oraz warunków życia i pracy studentów (por. *Rady konsultacyjne...* 1996).

### Propozycje dalszych zmian w szkolnictwie wyższym

Ostatnie dziesięciolecie jest okresem nieustannych zmian we francuskim szkolnictwie wyższym. Podstawowym zadaniem opracowanego pod koniec lat osiemdziesiątych planu „Université 2000” było zwiększenie dostępności kształcenia na poziomie wyższym oraz poprawa warunków materialnych kształcenia i życia studentów. Realizacja planu przyniosła wymierne zmiany. W latach 1991-1999 zbudowano nowoczesnie wyposażone sale wykładowe, laboratoria, biblioteki, domy studenckie (por. Allegre 1998; Ziejka 2000). Koniec lat dziewięćdziesiątych przyniósł kolejne zmiany w postaci ustanowienia licencjatu zawodowego, a nowy wiek zapoczątkował plan Uniwersytetu Trzeciego Tysiąclecia (U3M).

Urzędujący minister edukacji Jack Lang w kwietniu 2001 r., podczas wystąpienia przed członkami rady CNESER, przedstawił najważniejsze tezy związane z dalszym reformowaniem szkolnictwa wyższego<sup>7</sup>. Są one, w pewnej części, konsekwencją *Deklaracji Bolońskiej* (por. *Europejskie...* 2000). Za najważniejszą tezę swego wystąpienia uznał jednak konieczność kontynuowania rozpoczętej na początku lat dziewięćdziesiątych reformy systemu szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza pierwszego uniwersyteckiego cyklu kształcenia kończącego się uzyskaniem dyplomu DEUG. Wyrazem tego jest powołanie, co charakteryzuje scentralizowaną Francję, dyrektoriatu do spraw pierwszego roku studiów, który zajmowałby się problemami związanymi z kształceniem na tym poziomie. Minister zwrócił uwagę, że wybór kierunku kształcenia przez studentów powinien się odbywać po pierwszym roku studiów, a nie, jak w większości uniwersytetów (co przewiduje prawo z 1997 r.), po pierwszym semestrze. Podkreślił konieczność tworzenia kierunków dwu- i wielodyscyplinarnych, co ułatwiłoby studentom podejmowanie decyzji o dalszym kierunku kształcenia. Zdaniem ministra zmianie powinny ulec przede wszystkim metody nauczania, a koordynacją prac w tym zakresie ma się zająć specjalna komisja przy Konferencji Prezydentów Uniwersytetów. Wydaje się, że problem reform pierwszego cyklu kształcenia jest dla Francji najważniejszym zadaniem.

Nawiązując do *Deklaracji Bolońskiej* oraz poczynionych w niej ustaleń, minister zapowiedział stworzenie „stypendiów mobilności” dla studentów, co pozwoli na ich większą ruchliwość w Europie i w świecie. Kolejnym problemem było zwrócenie uwagi na system punktów kredytowych, takich jak ECTS (*European Credit Transfer System*), jako środka wspierającego mobilność studentów. System ten jest stosowany we Francji w niewielkim zakresie, wykorzystują go tylko wyższe szkoły dla inżynierów i niektóre uniwersytety. Obecnie 60 punktów kredytowych jest ekwiwalentem jednego roku kształcenia uniwersyteckiego. Punkty te nazwał minister „uniwersyteckim euro”. W dyskusji, w której wzięli udział członkowie CNESER, zwracano uwagę na dwie grupy zagadnień: pierwszą, dotyczącą znaczenia kształcenia wielodyscyplinarnego, oraz drugą, dotyczącą punktów kredytowych.

<sup>7</sup> [www.education.gouv.fr/discours/2001](http://www.education.gouv.fr/discours/2001)

Podkreślano, że harmonizacja europejskich systemów szkolnictwa wyższego w zakresie uznawalności studiów i dyplomów nie musi oznaczać uniformizacji. Wskazywano na bogactwo doświadczeń europejskich systemów szkolnictwa wyższego i podkreślano, że uniformizacja może doprowadzić do zubożenia tych systemów.

### Podsumowanie

Zmiany zachodzące we francuskim systemie szkolnictwa wyższego wskazują na ciągły proces decentralizacji oraz zbliżania bardzo zróżnicowanego i charakteryzującego się pewną oryginalnością systemu do rozwiązań przyjętych w krajach europejskich. Przykład systemu francuskiego wskazuje jednocześnie, jak te same cele szkolnictwa wyższego można osiągać różnymi drogami. Można też pytać, podobnie jak członkowie CNESER, czy to dobrze, że francuski system powinien ulegać dalszym, zasadniczym zmianom, zbliżając się do rozwiązań europejskich. Pozytywnie trzeba ocenić proces reform prowadzących do zmniejszenia niepowodzeń w pierwszym, uniwersyteckim cyklu kształcenia oraz poprawę warunków studiowania i życia studentów. Drugim nurtem zmian jest dostosowywanie kształcenia uniwersyteckiego do wymagań rynku pracy oraz ścisła współpraca z pracodawcami w zakresie kształcenia. Urzeczywistnieniem tych zmian jest wprowadzenie w 1999 r. licencjatu zawodowego – realizowanego w kooperacji ze światem pracy. Z podejmowanych reform wynika, że uniwersytety chcą powoli przejmować niektóre funkcje realizowane dotąd przez wyższe szkoły zawodowe.

### Aneks<sup>8</sup>

Dyplomy wydawane przez francuskie placówki szkolnictwa wyższego

**Diplôme grande école** – dyplom ukończenia *grandes écoles*.

**Diplôme d'école spécialisée** – dyplom ukończenia szkoły wyższej po trzech latach nauki lub dyplom ukończenia szkoły wyższej po pięciu latach nauki.

**Doctorat de médecine spécialisée** – dyplom doktora medycyny w określonej specjalności po dziesięciu–jedenastu latach nauki (w zależności od specjalności).

**Doctorat de médecine générale** – dyplom doktora nauk medycznych po ośmiu latach nauki.

**Doctorat chirurgie dentaire** – dyplom doktora w chirurgii dentystycznej po sześciu latach nauki (na rysunku jest jeszcze zaznaczone po pięciu latach nauki).

**DES + Doctorat pharmacie** – dyplom doktora różnych specjalności farmaceutycznych, poprzedzony ukończeniem specjalistycznej szkoły wyższej w zakresie farmacji oraz otrzymaniem dyplomu DES (*diplôme d'école spécialisée*) – dyplom otrzymuje się po dziewięciu–dziesięciu latach nauki.

**Doctorat pharmacie** – dyplom doktora farmacji po sześciu latach nauki.

**Doctorat** – dyplom doktorski.

---

<sup>8</sup> Ze względu na ogromną liczbę dyplomów i brak ich odnośników zarówno w polskim, jak i innych systemach szkolnictwa wyższego, trudno jest niekiedy przetłumaczyć nazwy dyplomów, stąd konieczność opisu ścieżek kształcenia prowadzących do ich uzyskania. Ze względu na ciągłe zmiany w tym zakresie, niektóre z wymienionych dyplomów mogą ulegać wygasaniu. Opis dyplomów przedstawiono na podstawie: <http://www.onisep.fr>

**DEA (diplôme d'études approfondies)** – dyplom studiów wyższych pogłębionych. Może go otrzymać osoba legitymująca się już dyplomem magisterskim (*maîtrise*) lub dyplomem równorzędnym. Dyplom ten jest paszportem do ubiegania się o doktorat.

**DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées)** – dyplom studiów wyższych specjalistycznych. O ten dyplom można się ubiegać po otrzymaniu dyplomu *maîtrise* lub dyplomu równorzędnego. Dyplom ten prowadzi do specjalizacji w zawodzie lub nabycia nowych kompetencji.

**Magistere ingénieur** – dyplom magistra inżyniera.

**Maîtrise** – dyplom magisterski. Uzyskiwany jest po otrzymaniu dyplomu licencjata po studiach trwających jeden rok, tj. po studiach trwających łącznie cztery lata, np. dwa lata DEUG, jeden rok licencjat i jeden rok magisterium. Magisterium dotyczy tej samej specjalności co licencjat.

**Licence** – dyplom licencjata. Jest to dyplom pośredni, prowadzący do dyplomu magistra. Dyplom licencjata otrzymuje się w tej samej lub pokrewnej specjalności, co dyplom DEUG. Uzyskuje się go po studiach trwających łącznie trzy lata, np. dwa lata DEUG i jeden rok studiów licencjackich.

**DEUG – diplôme d'études universitaires générales** – dyplom studiów uniwersyteckich ogólnych.

**DEUST – diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques** – dyplom studiów uniwersyteckich w zakresie nauk ścisłych i technicznych.

**DUT – diplôme universitaire de technologie** – dyplom ukończenia uniwersyteckich instytutów technologicznych (IUT).

**BTS – brevet de technicien supérieur** – świadectwo tzw. wyższego technika. Jest to dyplom dający specjalistyczne kwalifikacje zawodowe.

**B TSA – brevet de technicien supérieur agricole** – świadectwo tzw. wyższego technika w zakresie rolnictwa.

## Literatura

**Annuaire...** 2000

*Annuaire statistique de la France*, INSEE, Paris.

**Allegre C.** 1998

*De U2000 a U3M. Discours de Claude Allegre à la Sorbonne*, le 4 decembre 1998.

Dostępne także w Internecie: [www.education.gouv.fr/sup/univb.htm](http://www.education.gouv.fr/sup/univb.htm)

**Arrêté du 9 avril...** 1997

*Arrêté du 9 avril 1997 relatif du diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise*, „Journal Officiel” 1997, 15 avril, „Bulletin Officiel” No. 16, 17 avril 1997.

Dostępne także w Internecie: <http://www.education.gouv.fr/sup/bo191b>

**Arrêté du 17 novembre...** 1999

*Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle*, „Journal Officiel” No. 272, 24 novembre 1999. Dostępne także w Internecie: <http://www.admi.net/jo/19991124/MEN>

**Baumard M** 2001

*Retour vers le futur*, „Le Monde de l'éducation”, février

**Cédelle L.** 2001

*Les grandes écoles n'ont pas l'apanage de la réussite*, „Le Monde de l'Éducation”, février.

**Darsch C. H., Gandolfi S., Kurowski Z.** 1998

*Centra kształcenia ustawicznego inżynierów we francuskich grandes écoles*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12.

**Drogosz-Zabłocka E.** 2000

*Integracja kształcenia zawodowego i rynku pracy we Francji*, w: *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.

**Efektywność...** 1999

*Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, pod red. Romana Z. Morawskiego, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Europejskie...** 2000

*Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16

**EURYDICE** 2000

[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

**Kobylanski A.** 1993,

*Wyższe zawodowe uczelnie techniczne we Francji*, materiały przedstawione przez delegację francuską na seminarium „Wyższe szkolnictwo zawodowe. Doświadczenia i perspektywy rozwoju – część II”, Wałbrzych (zamek Książ), 21-22 czerwca.

**La rentrée...** 2001

*La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur. Note d'information 01-05*, février. Dostępne także w Internecie: [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

**La réussite...** 2001

*La réussite en premier cycle universitaire (DEUG et DUT). Sessions 1998 et 1999. Note d'Information 01-11*, février. Ministère de l'Éducation National. Dostępne także w Internecie: [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

**Les effectifs...** 2001

*Les effectifs de l'enseignement supérieur de la rentrée 1989 à la rentrée 1999. Note d'Information 01.09*, février. Ministère de l'Éducation National. Dostępne także w Internecie: [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

**Les établissements...** 1999

*Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, OECD, Paris.

**Le système éducatif...** 1997

*Le système éducatif de la France*, Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, Paris.

**Martin J.-C., Verdaguer A.** 1995

*Development and Diversification of the Social and Economic Function of French Universities*, „Higher Education in Europe”, vol. XX, nr 3.

**Nosowski W.** 1999

*Struktury organizacyjne zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, w: *Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, pod red. Romana Z. Morawskiego, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Rabczuk W.** 1992

*Szkolnictwo francuskie u progu nowych reform*. „Edukacja” nr 1 (37)



**Rabczuk W.** 1994

*Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

**Rady konsultacyjne...** 1996

*Rady konsultacyjne i inne formy społecznego uczestnictwa w edukacji w Unii Europejskiej*, EURYDICE, Warszawa.

**Rapport...** 1995

*Rapport National. France. Project Pilote Européen pour l'Évaluation de la Qualité dans l'enseignement supérieur*, CNE, Paris. Dostępne także w Internecie: [www.cne-evaluation.fr](http://www.cne-evaluation.fr)

**Regard...** 1998

*Regard sur l'éducation*, OECD, Paris.

**Struktury...** 1998

*Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, EURYDICE, Cedefop, Warszawa.

**Szarras H.** 1987

*Francuskie szkolnictwo wyższe w połowie lat osiemdziesiątych*. „Informacja ekspresowa” nr 60, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, PWN, Warszawa – Łódź.

**Tableaux...** 2000/2001

*Tableaux de l'économie française*, Paris.

**Vingt années...** 2000

*Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours*, Etudes Eurydice, Paris.

**Wójcicka M.** 1992

*Polityka edukacyjna w krajach Europy Zachodniej – rozwiązania instytucjonalne (na przykładzie Francji)*, referat wygłoszony na konferencji „Wyższe szkolnictwo zawodowe: doświadczenia i perspektywy rozwoju. Część I”, Warszawa, 26-27 maja.

**Ziejka F.** 2000

*Wielkie nadzieje, jeszcze większy niepokój*, „Nauka”, nr 4.

# Julita Jabłecka

## Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych\*

### Wprowadzenie

Przedstawiony niżej przegląd problematyki artykułów ma charakter autorski i subiektywny. Nie służy on systematycznej analizie zawartości czterech wybranych czasopism ani też pełnemu streszczeniu artykułów, które można znaleźć w innych czasopismach lub gazetach. Chodzi raczej o zaprezentowanie – wraz z krytycznym komentarzem – ciekawszych też naukowych, a częściej o pokazanie zachodzących za granicą zmian oraz proponowanych lub wprowadzanych rozwiązań. Kryterium wyboru artykułów była tematyka, która może zainteresować polskiego czytelnika, dotyczy bowiem ważnych wyników badań zjawisk, które mogą wpłynąć na rozwój polityki edukacyjnej lub naukowej na świecie lub u nas, spraw, które są także w Polsce przedmiotem debaty lub też dla których przygotowuje się regulacje prawne lub planuje nowe rozwiązania, a także problemów które – mimo że ważne – zdaniem autorki przeglądu nie znajdują należnego miejsca w polskich dyskusjach akademickich i politycznych (kryteria wyboru artykułów do omówienia przesądziły o tym, iż czasami może zabraknąć artykułów z jednego z czasopism). W niektórych przypadkach przedstawione informacje zostały uzupełnione krótkim komentarzem, w innych tezy lub wyniki badań skłaniają do szerszej refleksji. Komentarze i wnioski dla Polski nie wynikają bezpośrednio z omawianych tekstów, ale zostały one przygotowane na podstawie wiedzy ogólnej i doświadczeń autorki przeglądu.

Przegląd obejmuje zarówno krótkie notki, jak i artykuły problemowe oraz uwzględniła cztery wybrane czasopisma:

● „Times Higher Education Supplement” (THES), dodatek do gazety „Times” poświęcony szkolnictwu wyższemu (podajemy datę, miesiąc i rok wydania)

oraz trzy czasopisma naukowe:

- „Higher Education Policy” (HEP), kwartalnik;
- „Higher Education” (HE), dwumiesięcznik oraz
- „Higher Education in Europe” (HEE), kwartalnik, czasopismo UNESCO-CEPES (w przypadku czasopism naukowych podajemy numer i rok wydania).

---

\* Przegląd obejmuje okres od lipca 2000 r. do kwietnia 2001 r.

Materiał uporządkowany jest tematycznie, a podtytuły poszczególnych części pochodzą od autorki.

## Uniwersytet na przełomie wieków

Przy okazji zapowiedzi nowych przedsięwzięć organizacyjnych w Uniwersytecie Londyńskim M. Shattock i G. Williams (THES, 23 lutego 2001 r.) dokonali interesującej charakterystyki obecnej sytuacji uniwersytetów na przełomie wieków. Dotyczy ona przede wszystkim skutków zmian w otoczeniu i nacisków zewnętrznych dla organizacji i kierowania uczelnią.

Według wspomnianych autorów uniwersytety są coraz większe i coraz bardziej złożone. Rozszerzają one swe funkcje, stają się agencjami rozwoju regionalnego i wzrostu gospodarczego. Rozwijają współpracę z przemysłem, poświęcają więcej czasu komercyjnemu wykorzystaniu badań, zawierają sojusze strategiczne z innymi uczelniami, rozszerzają rekrutację studentów (w sensie nowej klienteli, grup lokalnych, międzynarodowych). Ich misja jednak jest rozproszona. Działanie pod naciskiem odpowiedzialności finansowej i konkurencji zwiększa trudności efektywnego zarządzania. Zarzuca się uniwersytetom, że są za bardzo administrowane, a za słabo kierowane.

Shattock i Williams kładą nacisk na trzy podstawowe przejawy słabości uniwersytetów:

- a) rosnące podziały – rozwój instytucji, włączanie technik informacyjnych w zarządzanie powoduje specjalizację karier zawodowych, zmienia system komunikacji; rozwojowi funkcji zarządzania kadry akademickiej nie towarzyszy zrozumienie funkcji zarządzania; kadra pomocnicza jest bardzo izolowana od centralnego procesu decyzyjnego;
- b) niewiele uczelni prowadzi politykę przygotowywania kadry do zarządzania, ludzie nie potrafią współuczestniczyć w decyzjach i nie mają podstawowej wiedzy dotyczącej polityki instytucjonalnej;
- c) nie ma pełnej świadomości, czym jest i czym powinno być zarządzanie, problem menedżeryzmu i potrzeba efektywnego zarządzania, aby najlepiej wykorzystać zasoby ludzkie, finansowe i materialne.

Autorzy formułują wniosek, iż istnieje konieczność kształcenia specjalistów w zakresie zarządzania w szkolnictwie wyższym (wniosek ten znalazł instytucjonalną formę realizacji na Uniwersytecie Londyńskim).

## Uniwersytety przedsiębiorcze

Pojęcie uniwersytetów przedsiębiorczych zostało wprowadzone szerzej do literatury z zakresu szkolnictwa wyższego przez Burtona Clarka w jego znanej książce *Creating Entrepreneurial Universities* (1998). Inna nazwa stosowana zastępczo to „uniwersytety innowacyjne” czy „uniwersytety – organizacje uczące się”. Clark określił najistotniejsze cechy uniwersytetu przedsiębiorczego na podstawie analizy kilku przypadków szkół wyższych z czterech krajów. Proces przemian uczelni w uniwersytety przedsiębiorcze w dużym przybliżeniu polega na ich przekształcaniu w organizacje działające jak firmy biznesu. Zjawisko to pojawiło się w Wielkiej Brytanii w latach osiemdziesiątych i trwa nadal. W THES nr 32 z lutego 2001 r. opisano, jak pojęcie uniwersytetu przedsiębiorczego nabiera coraz szerszego znaczenia. Przeobrażenia te ilustruje przykład Uniwersytetu Nottingham w Trent. Według założeń przeprowadzanych tam zmian przedsiębiorczość ma obejmować każdą dziedzinę dzia-

talności. Ma np. zwiększać szanse na rynku pracy dla przedsiębiorczych absolwentów. Przedmioty mają być nauczane w sposób uwzględniający powiązanie kształcenia ze światem pracy i rozwojem zawodowym, który powinien wpływać na treści i metody nauczania; uniwersytety mają przygotowywać do kształcenia przez całe życie oraz do podejmowania studiów wirtualnych. Sprzyjać ma temu formalne podejmowanie pracy przez studentów, nawiązywanie stosunków z pracodawcami.

W uczelni stworzono ośrodek rozwoju przedsiębiorczości oferujący swe usługi szkole, a także komercyjne *know-how* studentom, absolwentom i innym osobom mającym pomysł na przedsiębiorstwo i chcących go realizować. Powołanie komercyjnych centrów w całej uczelni (mających charakter interdyscyplinarny) ma pomagać w przełamywaniu barier strukturalnych w uniwersytecie.

Jak dalece opisany wyżej przypadek przekształcania uniwersytetu w organizację przedsiębiorczą jest powszechny w praktyce krajów zachodnich? Odpowiada na to pytanie w sposób pośredni artykuł D. Dilla omówiony niżej.

### Deregulacja i autonomia uczelni

W HEP nr 14 z 2001 r. D. Dill w artykule poświęconym stosunkom między państwem a szkołami wyższymi (*The Deregulation of Public Research Universities: Changes in Academic Competition and Implications for University Autonomy and Accountability*) wyróżnia dwa typy regulacji: substancjalną (dotyczy ona określenia misji oraz podstawowych parametrów działania, takich jak wielkość i lokalizacja uczelni) oraz proceduralną (to określenie wielkości i struktury budżetu, kontrola spraw kadrowych, działalności umownej i zleceń uczelni, inwestycji oraz ogólne zarządzanie uniwersytetem). Autor zajmuje się uniwersytetami badawczymi w Stanach Zjednoczonych, ale na tle europejskich systemów szkolnictwa. Dill mówi o procesie urynkwienia systemów europejskich, który to proces nazywa się w literaturze także amerykanizacją szkolnictwa wyższego. Omawia różne instrumenty regulacji i związany z tym zakres autonomii uczelni, ilustrując wywód wybranymi przykładami.

Treść artykułu wymaga szerszego komentarza, jest ona bowiem niezwykle interesująca dla polskiego czytelnika w kontekście przygotowywanej ustawy o szkolnictwie wyższym i krytyki obecnych rozwiązań.

Jeśli zestawimy opisane przez Dilla różne rozwiązania dotyczące systemów europejskich i rozwiązania polskie okazuje się, że:

1. Choć autonomia uczelni w polskim systemie szkolnictwa wyższego uznawana jest przez znaczną część środowiska akademickiego za nadmierną, a kontrola państwa za nadmierną, to w porównaniu z wieloma systemami europejskimi zakres deregulacji jest w Polsce całkiem znaczny, zarówno w wymiarze substancjalnym, jak i proceduralnym. W niektórych krajach państwo kontroluje tworzenie nowych kierunków studiów, wprowadzanie nowych programów nauczania oraz zasady przyznawania stopni akademickich. Są kraje, w których w latach dziewięćdziesiątych finansowanie budżetowe miało nadal charakter bardzo tradycyjny i opierało się na dotacji przyznawanej na konkretne pozycje budżetu oraz było podobnie rozliczane. Tymczasem w Polsce system finansowania szkolnictwa oparty jest na algorytmach i powiązany z różnymi wskaźnikami. W wielu krajach szkoły wyższe nie mają swobody zawierania umów i zlecenia prac dowolnej instytucji. W Polsce uczelnie nie mają żadnych ograniczeń (oprócz ustawy o zamówieniach publicznych). Generalnie zasadą jest,

iż we wszystkich krajach misja uczelni publicznej jest określana przez państwo. Państwo decyduje także o nadanych stopniach naukowych oraz o klienteli uczelni. W Polsce uczelnie same ustalają wielkość i zasady rekrutacji na studia, określając przez to, kto jest ich klientem.

2. Wbrew pozorom, w Polsce pewne mechanizmy i instrumenty *quasi*-rynkowe w relacjach między państwem a uczelniami są niekiedy lepiej rozwinięte i bardziej radykalne niż w większości państw europejskich. Na przykład w wielu krajach studia są nadal bezpłatne, w innych wysokość czesnego jest kontrolowana przez państwo. Dotyczy to także wielu stanów amerykańskich, gdyż czesne uważa się za problem niezmiernie wrażliwy politycznie, wysokość czesnego reguluje bowiem dostęp do kształcenia na poziomie wyższym. W Polsce uczelnie państwowe same określają wysokość czesnego na studiach wieczorowych i zaocznych (gdzie studiuje część młodzieży bezpośrednio po szkole średniej, która nie dostała się na limitowane przez uczelnie miejsca na studiach dziennych), a szkoły niepaństwowe regulują swobodnie wysokość czesnego na studiach dziennych i pozostałych.

3. Amerykański system szkolnictwa wyższego traktujemy zazwyczaj jako pewną spójną całość i uważamy go za najbardziej rynkowy system na świecie. Tymczasem zakres kontroli (zwłaszcza proceduralnej) różni się znacznie między poszczególnymi stanami; na jednym biegunie można umieścić autonomiczny Michigan State University, na drugim – New York State University, w którym rola władz stanowych może być porównywalna do rozwiązań występujących w Grecji czy Austrii i w którym występuje znacznie wyższy stopień kontroli państwa.

4. Według Dilla w kolejnych krajach powoli i stopniowo próbuje się umożliwiać uczelniom określanie własnej struktury zarządzania. W wyniku wprowadzenia konkurencji, w tym także konkurencyjnego systemu finansowania, zmieniają się zasady kontroli substancjalnej i proceduralnej. Model przedsiębiorczego, proaktywnego, innowacyjnego uniwersytetu opisany przez Clarka jest jednak nadal wyjątkiem, a nie regułą. Uczelnie przejawiają raczej postawy reaktywne, przystosowują się, nie zaś aktywnie zmieniają oblicze swoje i otoczenia. Systemy zachodnie powoli zmierzają w kierunku logiki rynkowej, ale zarówno stanowisko i polityka rządów, jak i zachowania samych uczelni są adaptacyjne i wiążą się z nieadekwatnością środków realizacji oraz celów, nie są to natomiast samorodne poszukiwania innowacji (o ewolucyjnym charakterze zmian, ich powolności, może świadczyć np. fakt, iż przewidywane we Włoszech ustawą z 1989 r. stworzenie urzędu do spraw oceny uniwersytetów zabrało ponad siedem lat: urząd ten powołano dopiero dekretem ministra w 1996 r.). Tymczasem w debacie nad zmianami polskiego systemu szkolnictwa i polskich uczelni zwolennicy radykalnych przemian sugerują, jakoby polskie rozwiązania organizacyjnoprawne, podobnie jak polskie szkoły wyższe, były nadzwyczaj zachowawcze w porównaniu z systemami zachodnimi. Dając przykład tych ostatnich, zwolennicy zmian posługują się przypadkami skrajnymi (które stanowią wyjątek nie tylko w polskich warunkach), sugerując, że są to przykłady powszechnych tendencji.

5. Dill twierdzi, iż niezależnie od dość powszechnego wśród polityków dążenia do wzrostu konkurencji i rozwoju mechanizmów rynkowych w szkołach wyższych, wstępne wyniki badań nad efektami deregulacji nie są wcale jednoznaczne (istnienie związku między większą swobodą proceduralną a efektywnością uczelni). Wyniki badań wskazują jednak na pozytywny wpływ deregulacji na oszczędności (w przypadku rezygnacji z kontroli przez państwo polityki kadrowej, działalności publikacyjnej, zarządzania infrastrukturą uczelni). I tu można by wskazać na pewne podobieństwa między doświadczeniami polskimi i zagranicz-

nymi, na podstawie dyskusji prasowych czy wygłaszanych na różnego rodzaju spotkaniach opinii władz rozmaitych uczelni, choć sprawdzenie, jak jest rzeczywistość, wymagałoby systematycznych badań.

### Zmiany przepisów a zarządzanie w uczelni

W HEP nr 13 z 2000 r. H. van den Bosch i C. Teelken analizują i przedstawiają ocenę przez środowisko akademickie konsekwencji zmian przepisów ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego dla zarządzania i wewnętrznych relacji strukturalnych w uczelniach holenderskich (artykuł nosi tytuł *Organization and Leadership in Higher Education. Learning from Experiences in the Netherlands*).

W okresie powojennym najważniejszą rolę w holenderskim szkolnictwie wyższym odegrały dwie ustawy: ustawa o strukturze zarządzania uniwersytetem (WUB) z 1969 r. oraz ustawa o modernizacji struktury zarządzania uniwersytetem (MUB) z 1997 r.

Ustawa WUB dawała szkołom samorządność oraz strukturę w postaci zarządów (*boards*) i rad (*councils*). Na poziomie wydziałów wprowadzona struktura obejmowała zarząd i radę wydziału, komisje edukacyjne oraz departamenty.

Zasadą proponowaną przez WUB było jasne rozdzielenie kompetencji między ciałami odpowiedzialnymi za określanie zasad i ocenę kształcenia (radą, zarządem i komitetami edukacyjnymi) a ciałami odpowiedzialnymi za wdrożenie wprowadzanej polityki (departamentami). W wyniku tej ustawy rada wydziału odpowiadała za politykę edukacyjną oraz za zasady regulujące procesy kształcenia i egzaminów, natomiast zarząd wydziałowy odpowiadał za nadzór i wdrożenie tej polityki. Kompetencje komisji edukacyjnych, złożonych z równej liczby nauczycieli akademickich i studentów, obejmowały doradzanie we wszystkich sprawach edukacji (w tym z własnej inicjatywy). Do zadań departamentu należało wdrażanie zasad kształcenia i egzaminowania.

To rozdzielenie zadań miało według ustawodawcy uczynić proces decyzyjny bardziej demokratycznym. Departament działał jak „demokratyczna katedra”, przez samo członkostwo w zespole departamentu kadra akademicka i w pewnym sensie także studenci zostali włączeni w sprawy należące dawniej do profesora. Ustawa wprowadziła także rozdzielenie organizacji kształcenia i badań oraz ciał zarządzających.

W końcu lat osiemdziesiątych w Holandii rozgorzała dyskusja nad wpływem organizacji uczelni na jakość kształcenia oraz nad organizacją badań. Krytykowano fragmentaryzację terytorialną uczelni, fakt, iż funkcje administracyjne dotyczące treści nauczania, polityki edukacyjnej i kontroli jakości podzielone były według specjalności. Kursy nauczania miały charakter zamknięty i „samonapędzający się”. Powołanie szkół badawczych miało spowodować likwidację funkcjonalnej integracji funkcji administracyjnych dotyczących badań. Proponowano też, by funkcje administracyjne dotyczące treści nauczania zostały przekazane zarządom edukacyjnym, w których skład mieli wejść specjaliści do spraw edukacji, studenci, reprezentanci środowiska lokalnego, przedstawiciele danej specjalności. Miano w ten sposób stworzyć wewnętrzny rynek, na którym dostawca usług – kadra akademicka – już nie dyktuje warunków, a organizacja do spraw programów nauczania działa jako klient. Tak zwany Raport de Moora z 1995 r. wykazywał, że kształt edukacji jest wynikiem preferencji poszczególnych nauczycieli i departamentów. Słabym punktem był brak spójności programów nauczania, co zdarzało się zwłaszcza wówczas, gdy w jego realizacji uczestniczyło

wiele departamentów. Eksperymenty z nowymi metodami nauczania i formami pracy należały do indywidualnych nauczycieli. Brak koordynacji powyżej poziomu kursu kształcenia był powodem dublowania pracy nawet między małymi kierunkami. Aby zmienić tę sytuację, zaproponowano wprowadzenie systemu, w którym władza decyzyjna leżałaby w rękach jednej osoby (dziekana lub dyrektora szkoły). Rekomendacje zmian stały się podstawą prac nad nową ustawą MUB. Według jednych ustawa ta położyła ostateczny kres demokracji i przywilejom lat sześćdziesiątych, według innych jej celem było przekształcenie uniwersytetów w profesjonalne organizacje badań i kształcenia.

Deklarowanym celem ustawy jest poprawa jakości badań i kształcenia w szkołach wyższych dzięki stworzeniu organizacji decyzyjnych oraz zintegrowaniu administrowania i zarządzania. Uczelnie mogą teraz wybrać między modelem „podzielonej” i „niepodzielonej” zasady reprezentacji. W przypadku systemu niepodzielonego rady wydziału pozostały, ale utrzymały jedynie rolę doradczą lub zatwierdzającą. W systemie reprezentacji podzielonej stworzono odrębne rady: do spraw studentów i do spraw kadry.

Nastąpiła także zmiana organizacji edukacji. Pierwsze instytuty edukacyjne stworzono jeszcze w 1988 r. w Uniwersytecie Nijmegen i do czasu ustawy MUB z 1995 r. powstały one jeszcze w dwu innych uczelniach: w Amsterdamie i Twente (praktyka wyprzedzała zmiany ustawowe). Celem ich powołania było stworzenie warunków do wzmocnienia władzy wykonawczej w kwestiach edukacyjnych na poziomie wydziału i kierunku studiów. Instytutem kieruje dyrektor, który przejął władzę dziekana. Odpowiada on za przygotowanie założeń dotyczących kształcenia i egzaminów. Zajęcia prowadzi kadra z dawnych departamentów, zwanych teraz „grupami profesjonalnymi” lub „grupami kompetencji”. Instytuty edukacyjne zajmują się polityką edukacyjną, organizacją i administracją edukacji oraz treściami kształcenia.

Dyrektor instytutu jest często wspierany przez koordynatorów poszczególnych programów oraz małą grupę personelu pomocniczego; odpowiada on za realizację zadań instytutu. W niektórych uczelniach powołano odrębne instytuty badawcze. Kadra prowadzi zarówno badania, jak i działalność dydaktyczną. Każdy pracownik akademicki jest jednocześnie członkiem grupy specjalistycznej, często dawnego departamentu.

Autorzy artykułu przedstawiają wyniki badań opinii o zmianach w środowisku uczelnianym. Okazuje się, że zadowoleni ze zmian są przede wszystkim dziekani, członkowie zarządów, dyrektorzy instytutów edukacyjnych i badawczych oraz administratorzy z instytutów edukacyjnych, a mniej zadowoleni – zwykli „niefunkcyjni” pracownicy akademicy.

Jak można skomentować przedstawiony wyżej kierunek zmian w zarządzaniu z punktu widzenia ogólnych trendów i polskiej perspektywy?

Sytuacja szkolnictwa holenderskiego wydaje się typowym przykładem zmian w kierunku menedżeryzmu<sup>1</sup>, które rozpoczęły się najwcześniej, bo już w latach osiemdziesiątych, w Wielkiej Brytanii. Wzmocnienie władzy organów jednoosobowych kosztem organów kolegialnych, wprowadzenie zawodowych administratorów do zarządzania na poziomie wydziałów i instytutów, którzy decydują o sprawach merytorycznych (np. o treści programu nauczania) oraz o doborze kadry wykładowców nie może budzić entuzjazmu środowiska akademickiego. Jednocześnie z pewnością prowadzi to do uproszczenia procedur decyzyjnych i ułatwia proces decyzyjny. Stąd chyba bierze się pozytywna ocena reformy przez ad-

<sup>1</sup> Jest to zjawisko kilkakrotnie opisywane w naszym czasopiśmie. Por. np. J. Jablecka: *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12; J. Jablecka: *Misja organizacji – misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 1(16).

ministrację i mniej pochlebna ze strony uczonych. Z drugiej strony, należy zauważyć, że w Holandii nastąpiło instytucjonalne oddzielenie funkcji badawczej i edukacyjnej, w sytuacji, kiedy w kraju tym – podobnie jak w kilku innych krajach będących pod wpływem niemieckiego modelu uniwersytetu – od dawna panowała zasada jedności nauki i nauczania. Trudno jednak przesądzić, jakie będą skutki owych eksperymentów w dłuższym okresie, być może ten nowy model funkcjonowania struktur zarządzania okaże się efektywnym instrumentem polityki uczelnianej.

### Ocena jakości a różnice dyscyplinarne

Zadania badawcze, cele, oczekiwania dotyczące przywództwa, perspektywy, społeczne wartości, wzorce zachowań różnią się między dyscyplinami; rośnie znaczenie wiedzy transdyscyplinarnej i interdyscyplinarnej, ale w szkolnictwie wyższym wciąż dominują podziały dyscyplinarne. W HE nr 40 z 2000 r. J. Kekale (*Quality Assessment in Diverse Disciplinary Settings*) analizuje różnice kognitywne i społeczne między różnymi dyscyplinami naukowymi (fizyką, biologią, socjologią i historią) i na tym tle zastanawia się, w jakim stopniu różnice te powinny wpływać na zarządzanie i ocenę jakości. Kekale wykorzystuje w swej analizie charakterystykę dyscyplin nauki przeprowadzoną przez A. Bechera. W książce *Academic Tribes and Territories* Becher wyróżnia wymiar kognitywny i społeczny charakterystyki dyscyplin naukowych.

Wymiar kognitywny to podział na dziedziny twarde i miękkie oraz na wiedzę czystą i stosowaną:

- a) dziedziny twarde mają dobrze rozwiniętą strukturę teoretyczną, obejmującą ogólne prawa, wiedzę kumulatywną, dające się uogólnić wyniki;
- b) dziedziny miękkie mają niejasne granice i stosunkowo mało konkretną strukturę teoretyczną; skoncentrowane są na sprawach jakościowych, a nie ilościowych, oraz na szerokich, luźno określonych problemach.

Chociaż różnice nie są wyraźne, wiedza czysta to dziedzina samoregulująca się, natomiast wiedza stosowana jest otwarta na wpływy zewnętrzne.

Wymiar społeczny obejmuje charakterystykę dziedzin, które można usytuować na kontinuum od dziedzin zbieżnych (*convergent*) do rozbieżnych (*divergent*) oraz dziedzin wiejskich (*rural*) i miejskich (*urban*).

W dziedzinach zbieżnych utrzymuje się względnie stabilna elita oraz funkcjonują w miarę jednolite standardy i procedury. W dziedzinach rozbieżnych cechy te nie występują; badacze tolerują występowanie odchyień od standardowych sposobów myślenia.

W dziedzinach miejskich badacze zajmują wąskie obszary terenów intelektualnych, liczba badanych problemów jest względnie ograniczona, choć liczba badaczy pracujących nad nimi może być znaczna. Wzorce komunikacji są intensywne, a problemy uzyskują rozwiązania krótkookresowe. Badacze w dziedzinach wiejskich zajmują szersze tereny badawcze, które jednak trudno od siebie oddzielić. Liczba osób zajmujących się danym problemem jest niewielka. Rozwiązanie danego problemu badawczego zajmuje więcej czasu.

Na podstawie tej charakterystyki Kekale opisuje cechy czterech dyscyplin: fizyki, historii, ekonomii i socjologii. Fizyka jest nauką twardą, zbieżną i miejską. Historia to dziedzina miękka, względnie zbieżna i wiejska. Biologia jest wiejska, łączy elementy nauki twardej i miękkiej. Socjologia jest miękka, rozbieżna i wiejska.

Z badań cytowanego autora wynika, że ze względu na odmienne kryteria i podstawowe zadania dyscyplin ocena jakości staje się sprawą ryzykowną, łatwiejszą w dyscyplinach



twardych, czystych, miejskich i zbieżnych (takich jak fizyka), ale trudną w dyscyplinach miękkich, wiejskich, rozbieżnych (takich jak historia czy socjologia). Nie oznacza to, że ocena w tej drugiej grupie dyscyplin będzie niemożliwa; jest ona jednak bardziej niepewna, przebiega wolniej, a kryteria jakości są bardziej niewyraźne, nieokreślone. Tymczasem istnieje ryzyko występowania tendencji do stosowania tych samych kryteriów we wszystkich dyscyplinach.

Ostatnie zdanie z artykułu Kekale jest niezwykle ważne dla polskich warunków; stało się ono przyczyną umieszczenia artykułu w niniejszym przeglądzie prasy. W Polsce, od momentu powstania Komitetu Badań Naukowych i wprowadzenia zasady oceniania jako podstawy rozdziału grantów, finansowania statutowego itp., u wielu uczonych zabierających głos w sprawie uzdrowienia nauki występuje tendencja do traktowania jej jako homogenicznej całości oraz do stosowania wobec wszystkich dziedzin oraz dyscyplin jednakowych zasad oraz kryteriów typowych dla nauk ścisłych: fizyki, chemii, matematyki. Wszelkie porównania jakości między dyscyplinami wymagałyby stosowania jednolitych kryteriów lub wskaźników, tymczasem, jak widać z analizy przeprowadzonej w omawianym artykule, takie porównania za pomocą identycznych kryteriów są bezzasadne i nie pokazują niczego sensownego. Ograniczenia finansowe na naukę w Polsce powodują, że także w uczelniach istnieją naciski ze strony części kadry, aby w sposób efektywny rozdzielać środki na badania własne. Należy uważać, by podstawą decyzji alokacyjnych nie stały się porównania jakości naukowej między poszczególnymi wydziałami, reprezentującymi różne dyscypliny naukowe. Nawet wykorzystanie do porównań takiego wskaźnika jak liczba uzyskanych grantów przez różne wydziały może być czynnikiem niesprawiedliwie zwiększającym różnice zasobności różnych wydziałów, bo niekoniecznie świadczy o poziomie danej dyscypliny. Nie we wszystkich naukach uczeni potrzebują grantów, by móc realizować badania o wysokiej jakości.

### Krajowe systemy oceny jakości

J. Brennan i T. Shah (*Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries*, HE 2000, nr 40) przedstawiają przemyslenia oparte na międzynarodowych, przeprowadzonych w czternastu krajach, badaniach nad efektami krajowych i instytucjonalnych systemów jakości w szkolnictwie wyższym. Konstruują oni konceptualny model relacji między oceną jakości a instytucjonalną zmianą, biorąc pod uwagę różnice kontekstów.

Według niektórych badaczy istnieje ogólny model oceny jakości, którego elementy to: narodowe ciało koordynujące, samoocena instytucjonalna, zewnętrzna ocena środowiskowa i publikowanie raportów. Jak jednak wykazują badania Brennana i Shah, istnieją także ważne różnice dotyczące tego, kto ocenia, co ocenia, jak ocenia i jak często to robi. Interesujące są wyróżnione przez autorów trzy mechanizmy wpływu oceniania, tzn. nagrody, zmiana polityki i struktury oraz zmiana kultury szkolnictwa wyższego, a także implikacje oceniania dla wartości akademickich, menedżerskich, pedagogicznych oraz związanych z zatrudnieniem i stosunkami władzy.

Badania Brennana i Shah są istotne w polskim kontekście. Do tej pory niektóre uczelnie wprowadziły wewnętrzne systemy zapewniania jakości, powstały także, z oddolnych inicjatyw, niezależne od państwa instytucje zwane akredytacyjnymi. W ramach trwających od kilku lat prac i debaty nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym toczy się gorąca dyskusja nad nazwą, usytuowaniem i funkcjami instytucji akredytacyjnej. Nie ma jednak jasności oraz

jednoznacznego stanowiska uczonych i administracji w kwestii roli instytucji akredytacyjnej (lub instytucji do spraw oceny jakości). W związku z tym warto zauważyć, iż z analizowanego artykułu wynika, że nie ma jednego, uniwersalnego, najlepszego wzorca.

### Zapewnianie jakości

W kontekście rozważań nad tworzeniem w Polsce systemu oceny jakości i dość powszechnego – mimo różnic w szczegółach – poparcia dla stworzenia procedur akredytacji, ciekawe wydają się ostatnie zdarzenia w Wielkiej Brytanii, gdyż rozwiązania przyjęte w tym kraju stały się wzorcem dla wielu polskich zwolenników oceny jakości. Ze wzmianki w THES z 6 kwietnia 2001 r. wynika, iż sześć uczelni (University College London, London School of Economics, Oxford, Cambridge, Edinburgh, Birmingham) chce oswobodzić się z rozwiązań dotyczących zapewniania jakości przez Quality Assurance Agency (QAA), agencji niepopularnej z powodu obciążeń biurokratycznych, jakie powoduje jej działalność. Uczelnie te szukają odpowiedzi na pytanie, jak instytucje szkolnictwa wyższego mogłyby same regulować jakość i przedstawiać do wiadomości publicznej informacje na temat jakości. Chcą one, by zlikwidowano QAA i powołano konsorcjum instytucji, rozważają też stworzenie międzynarodowego konsorcjum instytucji szkolnictwa wyższego do spraw jakości.

### Pozyskiwanie funduszy na badania

THES z 2 marca 2001 r. omawia lobbing polityczny w Stanach Zjednoczonych o zdobycie funduszy na badania. Problem ten jest szczególnie interesujący, podczas bowiem gdy w Polsce i w innych krajach postkomunistycznych oraz w państwach Europy Zachodniej wprowadza się konkurencyjne *quasi*-rynkowe formy finansowania badań akademickich, oparte na zasadach stosowanych od drugiej wojny światowej w Stanach Zjednoczonych, w tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych następuje upolitycznienie procesu dystrybucji środków. Proces zwany żartobliwie *pork barrel*, czyli lobbing polityczny, polega na tym, że uczelnie omijają procedury ocen środowiskowych (*peer review*) dotyczące kwalifikacji wniosków, na podstawie których agencje federalne przyznają różnego rodzaju dotacje, np. na duże instalacje czy inwestycje. Uniwersytety zwracają się bezpośrednio do członków Kongresu Stanów Zjednoczonych, namawiając, by ten przyznał danej agencji federalnej nie ogólną dotację, ale fundusze celowe, z przeznaczeniem na konkretne wydatki (i dla konkretnej uczelni).

Z artykułu można się dowiedzieć, że polityczny lobbing w 2000 r. był dość częsty, w wyniku jego oddziaływania uniwersytety uzyskały bowiem ok. 1,1 mld dolarów, co stanowiło 10% ich funduszy na badania.

Prestiżowe organizacje i towarzystwa naukowe od kilkunastu lat krytkowały ten proceder. Według nich odciąga on pieniądze od badań o wysokiej jakości i podważa system akademickich ocen wewnątrzśrodowiskowych, który ma korzenie jeszcze w okresie wojennym. System ów odpowiadał za procedurę selekcji projektów badawczych na podstawie ocen uczonych, a tym samym izolował naukę od wpływów politycznych. Wobec *peer review* zgłaszano zastrzeżenia, twierdzono, iż jest to system nieobiektywny, czego dowodem miał być fakt, że fundusze na badania koncentrują się od lat w stu uniwersytetach badawczych

na ponad 3,5 tys. uczelni, przy czym połowę środków federalnych na badania otrzymuje 50 uczelni. Właśnie to zjawisko stało się przyczyną rozszerzania procedury nacisków politycznych, szczególnie preferowanej przez uczelnie przegrywające konkurencję i uzasadnianej potrzebą wzmocnienia ich potencjału naukowego. Omijanie procedury ocen wewnątrzśrodowiskowych i lobbing wobec kongresmenów zaczęły się jeszcze w początku lat osiemdziesiątych. Były to wówczas sporadyczne przypadki, które od początku budziły oburzenie w środowisku nauki. W środowiskach akademickich uważa się, że nie tylko *peer review*, ale także dystrybucja środków w wyniku nacisków politycznych nie jest ani sprawiedliwa, ani obiektywna. Zdolności merytoryczne nie są przecież równo rozłożone w środowisku nauki; także wpływy polityczne poszczególnych uczelni są zróżnicowane, a w efekcie największe środki otrzymują uczelnie reprezentowane przez najbardziej wpływowych członków kongresu. I tak, w wyniku lobbingu dziesięć uniwersytetów otrzymało jedną czwartą ogółu funduszy przyznanych kanałami politycznymi a trzydziestu pięciu największych beneficjentów dostało ponad połowę funduszy. Jak wykazały badania, tylko ośmiu z nich poprawiło swą konkurencyjność w walce o granty, a jedenastu zanotowało spadek. Podstawowy argument na rzecz lobbingu, jakim było wzmocnienie potencjału badawczego w wyniku bardziej równomiernego i sprawiedliwego podziału, nie znalazł, jak widać, potwierdzenia w faktach. Według autora artykułu rozdział środków drogą politycznego lobbingu w porównaniu z tradycyjną metodą ocen oznacza więc minimalne korzyści, a raczej stratę funduszy.

### Studia doktoranckie

System kształcenia doktorów w zorganizowanej formie studiów doktoranckich był charakterystyczny dla amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego po drugiej wojnie światowej, w Europie dominowała forma zdobywania stopni raczej poprzez asystenturę. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych także w Europie zaczęto wprowadzać studia doktoranckie. Jednym z państw, które wprowadziły ten system była Wielka Brytania. Jednak kształt organizacyjny i program studiów doktoranckich w poszczególnych krajach różni się, nie ma jednolitego wzorca tych studiów.

W notce zamieszczonej w THES z 13 kwietnia 2001 r. możemy przeczytać, że w jedenastu brytyjskich uczelniach zapowiedziano poszerzenie programu studiów doktoranckich. Okazuje się, że absolwenci tych studiów wolą system amerykański, angielski jest ich zdaniem zbyt wąski, specjalistyczny, dostosowany jedynie do podjęcia pracy badawczej po ukończeniu studium, nie pozwala absolwentom studiów doktoranckich na prowadzenie działalności dydaktycznej poza wąską specjalizacją.

Wnioski z opisanych tu doświadczeń brytyjskich w porównaniu z systemem amerykańskim wydają się ciekawe dla Polski. Podobnie jak przypadku różnic między profilem studiów licencjackich i magisterskich, które nie są jednoznaczne w naszym kraju, nie stworzono jasnej koncepcji studiów doktoranckich; sądząc po umieszczeniu tych studiów w ramach wydziałów, są one jednak chyba bardziej zbliżone profilem do modelu brytyjskiego niż amerykańskiego. Może warto byłoby się zastanowić, jakie kwalifikacje powinny one dawać. A może powinny istnieć różnice między różnymi grupami dziedzin? Inny ważny problem wiążący się z profilem tych studiów to odpowiedź na pytanie, czy powinno się nastawić na kształcenie doktorów tylko dla nauki, czy także na potrzeby praktyki oraz czy i jak różnicować profil kształcenia zależnie od przyszłego miejsca pracy absolwentów.

## **Wpływ gospodarki opartej na wiedzy na strukturę popytu na kształcenie**

W notce umieszczonej w THES z 13 kwietnia 2001 r. zawarte są rozważania na temat wpływu globalizacji na to, kto będzie głównym klientem szkół wyższych. Jak piszą autorzy notatki, gospodarka oparta na wiedzy i globalizacja spowodują, że studia tradycyjne, podejmowane bezpośrednio po szkole średniej, zostaną zdominowane przez edukację dla dorosłych, wzrośnie liczba studentów uzupełniających studia magisterskie i słuchaczy studiów doktoranckich oraz liczba krótkich kursów. Ważne jest jednak to, że konsekwencje postępującej globalizacji i gospodarki opartej na wiedzy nie wystąpią w mglistej przyszłości, w niektórych krajach są one faktem. W Finlandii już obecnie 150 tys. studentów studiuje na studiach tradycyjnych, a 200 tys. na studiach dla dorosłych.

Informacja ta wydaje się ważna dla polskiej polityki edukacyjnej oraz dla strategii szkół wyższych, które jak najszybciej powinny umieścić kwestie zmian w strukturze kształcenia w swoich planach działania. Jeśli tego nie uczynią, mogą je w procesie edukacji ustawicznej zastąpić organizacje, które obecnie nie należą formalnie do sfery szkolnictwa wyższego, a które w coraz większym zakresie prowadzą w Polsce różnego rodzaju nietradycyjne formy kształcenia, takie jak krótkie kursy doksztalcania czy nabywania nowych kwalifikacji.

## **Wykorzystanie badań nad edukacją w polityce edukacyjnej**

W THES można przeczytać krótką informację, że po raz pierwszy przygotowywana jest w Wielkiej Brytanii strategia badań nad edukacją. Chodzi o dostosowanie badań do potrzeb praktyki oraz o wykorzystanie badań jako podstawy decyzyjnej, gdyż dotychczas wyniki badań jedynie sporadycznie wpływały na procesy decyzyjne.

Przedstawione w powyższej informacji zjawisko jest interesującym przykładem rosnącej ingerencji państwa w autonomię badań, ale jednocześnie przykładem wyraźnych tendencji do racjonalizacji procesów decyzyjnych na szczeblu rządowym poprzez wykorzystywanie ekspertyz naukowych.

# Summaries

## **Janusz Goćkowski** **Scientific Career and Style of Research**

The researcher has four definitions of scientific career to choose from: 1) scientific career as the road to status and the role of scientific authority; 2) scientific career as the road to status and the role of "lord of the field" – the patron of many clients; 3) scientific career as the road to authorised mastery, travelled faster than by peers; 4) scientific career as the road to power and wealth thanks to competence in a specific area of knowledge. If we choose to study scientific career as the road to status and the role of scientific authority (so important in the theatre of scientific life), we must try to find out if the effort to become an authority is undertaken in a circle whose style of research can be said to be determined by "the line of investigative problem solving". The author also discusses the nature of scientific research, careers in "scholar" science and careers in the science of "researchers cum theorists". The article ends with several conclusions concerning the picking out and backing of persons with intellectual and moral potential disposing towards becoming a scholar who aspires to be a scientific authority and the adequate moulding of the "basic personality of the actor of scientific life" who acts according to the "line of investigative problem solving".

## **Andrzej Strzalecki** **The Personality, Cognitive and Axiological Determinants of Scientific Creativity**

The author discusses the psychological determinants of scientific creativity within the framework of his own model of "Creative Behaviour Styles" which includes such dimensions as efficacy of the personality system, efficacy of the cognitive system and axiological autonomy. He outlines the theoretical structure of the model and the results of its empirical validation in the field of science and practice (creative enterprise). He also presents the results of a study of psychological temporality and its relations to subjective probability of successful realisation of life goals.

## **Renata Siemieńska** **Academic Careers and Their Context – A Cross-generation Comparison**

The author discusses selected aspects of the setting in which Polish higher educational establishments have been functioning since 1990 and compares the dynamics of academic careers over several generations, making allowance for the two sexes and the disciplines in which these careers are pursued. Her main concern and hypothesis focus on the relations between the conditions of scientific research and education offered by the higher education

system in Poland in the nineties and the dynamics of scientific careers. Reduced financing of academic teaching and research and the deteriorating material situation of people employed in this sector have led to the slowing down of scientific careers in terms of the time needed to obtain consecutive degrees. The next hypothesis which the author puts to test is concerned with the changing structure of research staffs. Deteriorating conditions on two dimensions, the possibility of conducting scientific research, and the possibility of achieving satisfactory material rewards from work at research institutes and higher education institutions, have changed the structure of employment. For these reasons and also because of the increasing proportion of female students, observed earlier, the number of women on university faculties is continuing to grow, albeit slowly.

The author bases her discussion on analysis of statistical data on higher education institutions throughout the country and a case study of one of the biggest university in Poland.

**Małgorzata Dąbrowa-Szeffler**  
**The Polish Post-graduate Training System – An Evaluation Based  
on a Questionnaire Survey**

This article discusses the model of post-graduate training in countries belonging to the OECD (on the basis of reports prepared by OECD experts and statistical reports). The system and structure of post-graduate studies in Poland are presented against this backdrop together with an attempt to evaluate their effectiveness. Statistical data and data from the literature are confronted with post-graduate students' opinions concerning their courses (on the basis of the preliminary results of a survey of second-year post-graduates).

**Financial Support for Students in Europe. Recent Debates and Latest  
Tendencies (Fragment of the EURYDICE Report)**

The problem of financial support for students, which has been subject to debate over the last decade, is widely reviewed. The analysis focuses mainly on the nineties in order to highlight most urgent matters, even if other issues may also have been discussed in certain countries. Above all, the authors discuss the role of student fees in the financing of higher education and the role of grants and/or loans in the system of material aid for students. They focus mainly on the students' own contributions. Another issue which is central to political debate is the balance between support for students versus support for families. The problem of student independence is often discussed in this context. The main focus of research in various countries is how to evaluate the outcomes of material support policies and the effectiveness of such policies in terms of reducing unequal access to higher education.

**Krzysztof Leja**  
**Student – Certainly a Beggar but is He Really a Prince?**

The author discusses some of the problems relating to the forms of material support for students practised by public higher educational establishments. Against the backdrop of the current condition in these establishments he discusses the evolution of the system of material assistance for students of Gdańsk Polytechnic in 1990-2000 on the basis of

source materials published by the Central Office of Statistics and the Ministry of National Education as well as Gdańsk Polytechnic's financial reports. The author draws attention to the fact that insufficient material support for students is an additional barrier for school-leavers living away from academic centres and negotiating whether or not to go to college.

**Hanna Gulczyńska**  
**Students' Opinions on Various Forms of Public Support**

This article is the next in a series of presentations of the results of a study of students attending public and non-public colleges. It presents analyses and conclusions concerning young people's opinions and evaluations of the public system of material support (particularly the newly introduced bank credits for students) as well as their level of information in this area. A discussion of the inequalities and barriers to higher education due to level of education and family residence was presented in the previous issue of this journal (2/16/2000). As will be demonstrated, young people are very poorly informed about the available forms of public financial support and tend to be critical and suspicious of such new solutions as bank credits. The present system of material support for students is very limited. Young people who go to college tend to count on themselves and their families if they have sufficient educational aspirations for their children and can afford to help. Despite these drawbacks, the number of higher educational establishments and demand for their services are increasing because young people are ambitious and determined and are aware of the instrumental value of a college degree. However, existing barriers are blocking access of many potential candidates to the universities and colleges or to the most prestigious ones whose degrees are more widely recognised and open the way to better jobs.

**Ireneusz Bialecki**  
**Reforming Higher Education – Policy Directions**

If universities are to do their job really well they must modify their structure, organise themselves more flexibly so as to guarantee more effective realisation of their teaching and research objectives and supervise the quality of this realisation more efficiently. Good organisation means better control and more effective utilisation of resources (didactic and research). This article discusses two problems: the need for contracts regulating the mutual responsibilities of universities and their staffs and the need to develop separate didactic and research structures furthering more efficient and flexible approaches to research and teaching utilising selected elements of market solutions within and without the universities.

**Jan Kozłowski**  
**The Systems Approach to Science and Innovation Policy Studies**

In recent years the complexity of systems has been one of the central problems of science and innovation policy studies. Thinking in terms of systems now lies at the basis of every decision process leading to the development of policy programmes. The purpose of this article is to discuss the need to adopt a systems approach to the diagnosis of the science and innovation system in Poland, the advantages of such an approach, and

suggestions for improvement of the present system. The following thesis is put forward: science and innovation systems, like all other complex social systems, behave in non-linear, counterintuitive and unpredictable ways. Since science and innovation systems are complex, non-linear social systems, science and innovation policies in developed countries are based on research, experimentation and statistics, strategy outcome evaluation, benchmarking and foresight techniques. The knowledge on which decisions are based must be continually verified because ignorance leads not only to waste of public funds but also to investments whose negative effects are far-reaching. Before any political decisions are made they are submitted to expert discussion and public debate. Governmental decision-making dynamics which ignore this fact not only fail to meet OECD standards and the practice of developed countries but may also do the country much harm.

Arnold Pabian

### **The Quality of Service Offered to Students in Higher Education Institutions**

Higher education institutions offer services to students whom we may call clients. Since these institutions act on a competitive market they want to have as many clients as possible. In order to attract new clients and keep those whom they have already managed to recruit, they ought to make every effort to satisfy or even delight them with their services. The potential sources of this satisfaction (delight) lie in the quality of didactic services as well as the non-didactic catering for students-to-be, students and ex-students. This article discusses these service targets and the basic conditions which higher education institutions must fulfil if they are to fully satisfy (delight) the student. It also points out the need for marketing research to evaluate actual satisfaction (delight) and their dynamics.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

### **Higher Education in France - Functional Structure and Change**

This article presents the French higher education system which is very heterogeneous and rather original. It draws attention to the variety of educational institutions, their recruitment policies, market position, sources of financing, and types of diplomas issued. Special attention is given to the conditions of access to higher education in the university and non-university sectors. Nothing more than a secondary school certificate is needed to go to university. High-school graduates who want to go to higher schools of engineering, commerce and above all the *grandes écoles* (typically French, prestigious higher education establishments) must go through a selection procedure (entrance examinations, school certificate competitions, qualifying interviews etc.). This typically French method of recruitment means that real selection takes place during the first year of studies of the first educational cycle and failure is a mass experience. This article discusses the reforms which have been introduced within the last decade to reduce the scale of failure and the action taken to improve the accessibility of higher education and the conditions of studying and student life (the *Université 2000* plan). The author also quotes recent announcements of further reforms which are to bring the French educational system more in line with European solutions, made by the minister of education.



„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1/17/2001

## Kronika

### Konferencja „Uwarunkowania kariery naukowej w Polsce” (Warszawa, 22 lutego 2001 r.)

Konferencja została zorganizowana przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Komitet Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Stanowiła ona podsumowanie etapu projektu badawczego „Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy”, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych, a realizowanego w Centrum przez dr hab. Małgorzatę Dąbrowę-Szeffler.

Wstępne wyniki ogólnopolskich badań ankietowych studentów IV roku studiów i doktorantów II roku studiów doktoranckich, przeprowadzonych w ramach tego grantu przez dr Hannę Gulczyńską i dr Ewę Świerzbowską-Kowalik, zostały wykorzystane w dwóch referatach: *Wpływ systemu kształcenia doktorantów na rozwój kadr naukowych w Polsce (z uwzględnieniem wyników badań ankietowych)* – (dr hab. Małgorzata Dąbrowa-Szeffler) oraz w referacie dr Hanny Gulczyńskiej i dr Ewy Świerzbowskiej-Kowalik *Czynniki motywujące do podejmowania kariery naukowej (w świetle badań ankietowych)*. W ramach grantu zostały ponadto przygotowane referaty: dr Elżbiety Drogosz-Zabłockiej (*Uwarunkowania kariery naukowej na podstawie wyników badań*) oraz dr hab. Jana Pi-skurewicza (*Udział instytucji naukowych i pozarządowych w przygotowaniu kadr dla nauki*).

Na zaproszenie organizatorów referaty przygotowali także: prof. dr hab. Janusz Goćkowski (*Kariera naukowa a styl pracy naukowej*), prof. dr hab. Renata Siemieńska (*Wzory karier naukowych w latach dziewięćdziesiątych i ich determinanty*), prof. dr hab. Andrzej Strzałęcki (*Osobowościowe i poznawcze wyznaczniki twórczości w nauce*), prof. dr hab. Mirosław Żelazny (*O pewnym polskim modelu kariery zawodowej – kariera jako służba słabszym grupom społecznym*).

Część referatów została opublikowana w niniejszym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”, a część (na podstawie porozumienia organizatorów) w „Zagadnieniach Naukoznawstwa” (nr 2/2001).

W dyskusji dominowały następujące wątki:

- a) motywacji do podejmowania kariery naukowej i do pozostania w nauce;
- b) wpływu modelu studiów doktoranckich na podejmowanie kariery naukowej;
- c) wpływu rynku pracy na karierę naukową.

Konferencja miała na celu przedstawienie uwarunkowań kariery naukowej z punktu widzenia zainteresowania różnych dyscyplin wiedzy. W dyskusji przewijał się kontekst psy-

chologiczny, socjologiczny i ekonomiczny, chociaż ten ostatni zdominował jej końcowe fragmenty. Chodziło bowiem o losy absolwentów studiów doktoranckich – czy mają motywację, ale i szansę na pozostanie w nauce?

Z referatów i dyskusji wynika, że studia doktoranckie tworzą warunki do pozostania w nauce, jednak rzeczywistość ekonomiczna (możliwości zatrudnienia w uczelni czy w placówkach badawczych) nie sprzyja podejmowaniu takich decyzji. Dr Julita Jabłecka zwróciła uwagę na fakt, że polskie firmy – w odróżnieniu od przedsiębiorstw zachodnioeuropejskich i amerykańskich – nie zgłaszają zapotrzebowania na absolwentów studiów doktoranckich. Dyskutowano też nad modelem doktorantury: czy powinien on być jednolity w szkolnictwie wyższym i w placówkach badawczych oraz na czym powinno polegać optymalne finansowanie studiów doktoranckich (źródła, forma). W tym kontekście prof. dr hab. Salomea Kowalewska uznała za zjawisko niekorzystne dla rozwoju nauki niski udział doktorantów kształconych w PAN w stosunku do doktorantów studiujących w szkołach wyższych i dociekała przyczyn tego zjawiska.

Prof. dr hab. Andrzej Strzałecki uzasadniał tezę, iż twórczości kształcić się nie da, można tylko pomóc jej się rozwinąć.

Prof. dr hab. Renata Siemieńska podkreśliła znaczenie kontaktów międzynarodowych dla rozwoju kariery naukowej. Skrytykowała występującą w niektórych dyscyplinach „prowinjonalizację”, czyli brak więzi z nauką europejską (nie mówiąc o nauce światowej).

Jednym z końcowych wątków dyskusji był problem kariery kobiet w nauce. Z poglądem prezentowanym w referacie prof. Renaty Siemieńskiej, że mają one utrudniony dostęp do tej kariery, polemizował dr hab. Jan Piskurewicz. Głos na ten temat zabierały także inne osoby, lecz opinie pozostały zróżnicowane, także w odniesieniu do tezy, iż kobiety raczej zajmują niższe stanowiska w nauce, nie opanowane przez mężczyzn ze względu na małą atrakcyjność tych stanowisk.

W dyskusji pojawiały się także wątki związane z możliwościami kariery i pracy absolwentów szkół wyższych.

*Małgorzata Dąbrowa-Szefler*

**Ogólnopolska konferencja  
„Podniesienie jakości studiów warunkiem przetrwania i rozwoju  
na rynku usług edukacji wyższej”  
(Łódź 5-6 kwietnia 2001 r.)**

Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, kierowana przez prof. dr hab. Jerzego Dietla, organizuje tego typu konferencje corocznie. W 2000 r. tematem była rola szkoły wyższej w rozwoju społecznym i ekonomicznym regionu.

Program konferencji obejmował cztery sesje.

W trakcie pierwszej sesji („Kierunki usprawniania jakości studiów”) referat wprowadzający, zatytułowany *Problemy budowania jakości w uczelni*, wygłosiła prof. dr hab. Janina Józwiak. Następnie przedstawiono doniesienia i komunikaty koncentrujące się przede wszystkim na ewaluacji procesu kształcenia oraz na różnych aspektach praktycznych tego pro-

cesu. W dyskusji podniesiono m.in. kwestię przygotowywania prac dyplomowych i czynników determinujących ich poziom oraz zagadnienie oceny nauczycieli akademickich.

Drugą sesję („Studia w opinii młodzieży”) zainauguowały referaty wprowadzające prof. dr hab. Marii Wójcickiej (*Co myślimy o naszych studiach? Opinie studentów II roku studiów*) oraz prof. dr hab. Aurelii Polańskiej (*Współodpowiedzialność studenta za jakość swojej pracy na studiach*). W trakcie tej i następnej sesji swoje prace przedstawili nagrodzeni absolwenci szkół wyższych, biorący udział konkursie „Moje studia a wyzwania przyszłego życia zawodowego”, ogłoszonym przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości.

Trzecia sesja („Rynek usług edukacyjnych – perspektywy, konkurencja i współpraca między uczelniami”) rozpoczęła się od referatu wprowadzającego dr Piotra Bieleckiego (*Uznawanie, regulacja oraz zapewnienie jakości nieoficjalnego sektora studiów wyższych w krajach Unii Europejskiej*). Doniesienia wygłoszone w czasie sesji i komunikaty przedstawione przez moderatora sesji, prof. dr hab. Jolantę Kulpińską, dotyczyły przede wszystkim wyzwań rynku pracy wobec rynku usług edukacyjnych.

Czwarta sesja („Kryteria oceny jakości studiów”), z referatem wprowadzającym dr Barbary Minkiewicz i dr Stanisława Maciōła (*Certyfikacja dyplomów jako instrument zapewniania jakości kształcenia*), poświęcona była kwestiom związanym z akredytacją. O zewnętrznych systemach zapewniania jakości mówiła dr Ewa Chmielecka, przedstawiając przegląd najnowszych tendencji.

Obrazy podsumował i konferencję zamknął prof. dr hab. Jerzy Dietl.

*Jan Piskurewicz*

**Międzynarodowa konferencja**  
**„Kształtujące się uniwersytety: nowe szkolnictwo wyższe**  
**– instytucje i ich rola w rozwoju regionalnym”**  
**(Zielona Góra, 12-13 maja 2001 r.)**

Organizatorami konferencji było pięć instytucji: Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego (EUROREG), Katedra Trwałego Rozwoju UNESCO, Europejskie Centrum Edukacji Wyższej (CEPES), Polski Komitet do spraw UNESCO oraz Urząd Marszałkowski w Zielonej Górze. Podczas konferencji zorganizowano sześć sesji: „Uniwersytet i region”, „Kształtowanie się nowego uniwersytetu”, „Uniwersytet i różnicowanie kulturowe”, „Publiczne i prywatne partnerstwo w szkolnictwie wyższym”, „Kształtujące się uniwersytety – przyszłość szkolnictwa wyższego”.

Uniwersytety znajdują się pod rosnącą presją otwierania swych bram dla coraz większej liczby studentów, stwierdził Wojciech Falkowski, sekretarz generalny Polskiego Komitetu do spraw UNESCO. Jednym ze źródeł owej presji są rządy, zaniepokojone wzrastającym bezrobociem. W następstwie umasowienia, szkoły wyższe stają się fabrykami. Prowadzi to do obniżenia standardów nauczania oraz zmniejszenia zakresu badań naukowych.

Harri Lönnberg i Jaana Puukka przedstawili problemy powiązań z regionem uniwersytetu w Turku. W sześciomilionowej Finlandii jest dwadzieścia uniwersytetów. Drugi pod względem wielkości mieści się w Turku, dawnej stolicy kraju. Turku jest stolicą regionu południowo-za-

chodniego, charakteryzującego się wysokim tempem wzrostu gospodarczego. Uniwersytet jest zarządzany w sposób odpowiadający pełnionej przez niego roli czynnika rozwoju gospodarczego i społecznego. Władze regionalne oczekują od uczelni zaspokojenia potrzeb w dziedzinie kształcenia, badań i życia kulturalnego, wkładu do formułowania strategii rozwoju regionalnego oraz pomocy we włączeniu regionu do gospodarki światowej. Wehikulem realizacji strategii regionalnej tego uniwersytetu jest m.in. park nauki – wspólna własność uniwersytetu, miasta i regionu. Wokół parku skupiają się trzy zespoły przemysłowe: biotechnologiczny, informatyczny i nowych materiałów. Badania naukowe prowadzone na uniwersytecie uwzględniają potrzeby tych zespołów.

Sole Parrelada i Joseph Coll z Uniwersytetu Katalońskiego w Barcelonie podkreślili m.in., że aby móc wpływać na życie regionu, uniwersytet musi uelastyczyć swoją organizację i stać się przedsiębiorczy. Ireneusz Białecki omówił relacje między badaczem a uniwersyte-tem oraz uniwersyteciem a jego otoczeniem w kategoriach gry, która powinna być prowadzo-na na zasadach, które sprzyjałyby wyborom zapewniającym wygraną dla wszystkich stron. Julita Jabłocka przedstawiła *success story* – dzieje Wyższej Szkoły Biznesu – National Lo-uis University w Nowym Sączu, Jan Kozłowski – rozważania prognostyczne nad przyszło-ścią uniwersytetów, a Marek Kwiek – kulturalne i społeczne determinanty zmian w uniwer-sytetach. Materiały z konferencji zostaną opublikowane w czasopiśmie Europejskiego Cen-trum Edukacji Wyższej (CEPES).

*Jan Kozłowski*

## Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

**Ireneusz Białecki** – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował dwie książki na temat nierówności w dostępie do wykształcenia oraz wiele prac poświęconych strukturze społecznej, strukturze wykształcenia i socjologii polityki. Był jednym ze współautorów czterech raportów z serii *Polacy*, opublikowanych pod redakcją Władysława Adamskiego (1980; 1981; 1985; 1990). Jest członkiem zespołu redakcyjnego kwartalnika „Res Publica Nowa” oraz Rady Redakcyjnej miesięcznika „Higher Education”, wydawanego przez Kluwer Academic Publishers. W latach 1994-1996 kierował zespołem, który przygotował raport *Education in Changing Society*, stanowiący podstawę przeglądu polityki edukacyjnej w Polsce przez ekspertów OECD; był także kierownikiem zespołu realizującego polską część badań międzynarodowych nad alfabetyzmem funkcjonalnym.

**Janusz 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 Polskiego Towarzystwa Socjologicznego 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).

**Hanna Gulczyńska** – doktorat z polityki społecznej uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: aspiracje edukacyjne i ich realizacja a zapotrzebowanie rynku pracy; możliwości i potrzeby dorosłych w zakresie kształcenia.

**Małgorzata Dąbrowa-Szeffler** – doktor habilitowany nauk ekonomicznych, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, zastępca dyrektora Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, członek komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Zajmuje się ekonomicznymi problemami nauki i szkolnictwa wyższego, w tym polityki naukowej i technicznej, a ostatnio głównie finansowaniem szkół wyższych oraz mobilnością pracowników nauki.

**Elżbieta Drogosz-Zabłocka** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wy-

zszego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką szkolnictwa zawodowego na różnych poziomach kształcenia zawodowego, a zwłaszcza relacjami między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy.

**Julita Jabłecka** – doktor nauk ekonomicznych, specjalista z zakresu organizacji i zarządzania, sekretarz naukowy Komitetu Naukoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1990-1991 uczestniczyła w przygotowaniu nowych rozwiązań legislacyjnych dotyczących nauki. Zainteresowania badawcze: przemiany w nauce oraz w szkolnictwie wyższym w Polsce i na świecie, procesy decyzyjne w nauce, ewaluacja jako instrument zarządzania.

**Krzysztof Leja** – absolwent Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej Politechniki Gdańskiej. Rozprawę doktorską z dziedziny ekonomii na temat efektywności i jakości w działalności szkół wyższych na przykładzie wybranych uczelni technicznych obronił na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Jest zastępcą dyrektora administracyjnego ds. gospodarczych Politechniki Gdańskiej.

**Jan Kozłowski** – doktor nauk humanistycznych, specjalista z zakresu historii nauki oraz polityki naukowej, naczelnik Wydziału Statystyki i Informacji w Komitecie Badań Naukowych, pracuje także w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1974-1991 pracownik Instytutu Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, w latach 1994-1995 krajowy koordynator raportu OECD *Reviews of National Science and Technology Policy*,

w latach 1994-1996 przewodniczący Podzespołu VI Komitetu Ekonomicznego Rady Ministrów ds. Członkostwa Polski w OECD. Autor trzech książek, a także wielu artykułów oraz prac przeglądowych i popularyzatorskich dotyczących polityki naukowej, polityki informacyjnej, naukometrii i historii nauki.

**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: zarządzczo-marketingowe problemy racjonalizacji działania przedsiębiorstw. Autor około stu publikacji z tej dziedziny, m.in. książek *Marketing w budownictwie* (1999), *Biznesplan* (2000) .

**Renata Siemieńska** – doktor habilitowany, profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Socjologii Oświaty i Wychowania Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Społecznymi Problemami Płci i Kobiet Instytutu Studiów Społecznych UW, kierownik Katedry UNESCO Kobiety - Społeczeństwo – Rozwój. W latach 1991-1998 członek Rady Powierniczej i prezydent United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW). Autorka publikacji poświęconych kształtowaniu się systemów wartości i stosunków etnicznych ujmowanych w perspektywie międzykulturowej, problemom socjalizacji i edukacji, a także uwarunkowaniom politycznym, ekonomicznym i kulturowym sytuacji kobiet.

---

**Andrzej Strzałecki** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie oraz w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W UKSW pełni funkcję dyrektora Instytutu Psychologii oraz kierownika Katedry Psychologii Ogól-

nej. Prowadzi badania nad twórczością w dziedzinie nauki i działalności praktycznej, w tym nad twórczą przedsiębiorczością, a także nad przestrzenią i czasem psychologicznym (subiektywnym) oraz nad percepcją, odbiorem i rozumieniem reklamy.

---

Opracowanie redakcyjne:  
**Ewa Wosik**

**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](mailto:viola@mercury.ci.uw.edu.pl)

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery  
łącznie z dostawą pod wskazany adres,  
wynosi **20 zł**