

Nauka i szkolnictwo wyższe

2/24/2004

półrocznik

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



Strategiczne problemy
szkolnictwa wyższego

Rada Redakcyjna

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

Redaguje zespół

Ireneusz **Białecki** (redaktor naczelny)
Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**
Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**
Adam **Gałkowski**

Opracowanie graficzne
Wojciech **Freudenreich**

Redaktorzy tomu
Ireneusz **Białecki**, Adam **Gałkowski**

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”, Warszawa 2004

ISSN 1231-02-98



NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

2/24/2004, półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

Tadeusz **Szulc**, Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce
a realizacja procesu bolońskiego 7

Ireneusz **Białecki**, Szkoły wyższe jako miejsce tworzenia
i współtworzenia polityki naukowo-technicznej 37

Dominik **Antonowicz**, W poszukiwaniu nowego paradygmatu
zarządzania uniwersytetami w Polsce 56

Dorota **Jolkiewicz**, Założenia i cele unijnego programu edukacyjnego
Socrates/Erasmus a ich realizacja w polskich szkołach wyższych 73

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Sytuacja edukacyjna i zawodowa
absolwentów studiów licencjackich
– wstępna diagnoza na przykładzie województwa podkarpackiego 87

Jan **Piskurewicz**, Prace nad przygotowaniem prawa
o ochronie własności naukowej i udział w nich Marii Skłodowskiej-Curie 103

Ireneusz **Białecki**, Przegląd artykułów
zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych 116

2005-07-12
Opis
739 883

Summaries 121

Informacje o autorach 124



449828 II / 2004²⁴

BIBL. UAM
2004 EO 1897

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

2/24/2004, semi-annual, Warsaw

Editorial 5

Tadeusz **Szulc**, Dynamics of transformations
in Poland's higher education in the light of the Bologna process 7

Ireneusz **Białecki**, Higher education institutions
as creators and co-creators of S&T policies 37

Dominik **Antonowicz**, In search of a new university
management paradigm in Poland 56

Dorota **Jółkiewicz**, Background and goals of the EU Socrates/Erasmus
educational programme and their implementation
in Poland's higher education institutions 73

Elżbieta **Drogosz-Zabłocka**, Educational and occupational situation
of graduates with a Bachelor's degree
– initial diagnosis based on Podkarpackie voivodship data 87

Jan **Piskurewicz**, Preliminary work on the law of intellectual
property protection in science and Maria Skłodowska-Curie's
participation in the process 103

Ireneusz **Białecki**, Review of articles in foreign scientific journals 116

Summaries 121

Notes on the authors 124

Od Redakcji Pojęcia „społeczeństwo wiedzy” i „gospodarka oparta na wiedzy” weszły w ostatnich latach na stałe do słownika socjologicznego, a nawet do tzw. powszechnego obiegu. Stanowią one dzisiaj ważny przedmiot zainteresowania analityków, bywają także punktem odniesienia dla autorów prognoz. Jest to o tyle zrozumiałe, że te pojęcia-klucze najtrafniej, najpełniej i chyba najkrócej ilustrują aspiracje cywilizacyjne współczesnych społeczeństw. Ich interpretacje i uwarunkowania stanowią dla Ireneusza Białeckiego punkt wyjścia do rozważań nad *szkolami wyższymi jako miejscem tworzenia polityki naukowej*.

Realizacja aspiracji cywilizacyjnych nie jest jednak możliwa bez nowoczesnej edukacji. Budowa dobrze zorganizowanego, efektywnego systemu szkolnictwa wyższego, które w krajach rozwiniętych kształci dzisiaj miliony młodych ludzi, wydaje się obecnie najważniejszym strategicznym problemem tej sfery życia społecznego. Zadanie to w większości krajów rozwiniętych zajmuje coraz wyższą pozycję na liście narodowych priorytetów. A jak jest w Polsce?

Niektórzy specjaliści z dziedziny organizacji i zarządzania szkolnictwem wyższym reprezentują pogląd, iż potrzebna jest najpierw strategia rozwoju szkolnictwa wyższego, a następnie – nowa ustawa (była o tym mowa także w poprzednim numerze półrocznika). Opracowanie takiej strategii nie było dotychczas możliwe, zaś prace nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym trwają od lat i napotykać rozmaite bariery wynikające ze sprzecznych interesów zainteresowanych stron. Postępująca integracja naszego kraju z Unią Europejską przyspieszyła jednak myślenie „strategiczne”, coraz więcej dyskutuje się na temat Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013, a w nim także nad rolą edukacji i nauki w przyszłości kraju. Z tematyką tą ściśle koresponduje artykuł Tadeusza Szulca, dość szczegółowo ukazujący *dynamikę przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce w minionym piętnastolecu w kontekście realizacji procesu bolońskiego*. O ile jednak tekst ten – swego rodzaju raport – odnosi się do przeszłości i *status quo*, a zatem stanowi punkt wyjścia do rozważań nad przyszłością, o tyle artykuł Dominika Antonowicza *W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce* ma charakter propozycji zmian w dziedzinie organizacji i zarządzania polskimi uczelniami.

Istnieje wiele powodów po temu, by zmieniać polski system edukacji. Niż demograficzny ograniczy napływ pieniędzy z czesnego. Partnerzy szkół wyższych, finansująca je administracja centralna, studenci, a także władze lokalne coraz częściej i precyzyjniej formułują swoje oczekiwania. Z ich spełnieniem wiąże się finansowanie. W debacie ciągle podkreśla się, że uczelnie powinny tworzyć wiedzę stosowaną; nawiązywać lepsze kontakty z biznesem prywatnym. Zmusza to szkoły wyższe do sprawniejszego i bardziej elastycznego zarządzania. Czy model uniwersytetu przedsiębiorczego jest odpowiedzią na te oczekiwania?

Elżbieta Drogosz-Zabłocka, autorka raportu z badań losów zawodowych absolwentów studiów licencjackich, pokazuje na przykładzie województwa podkarpackiego, iż problem „rozchodzenia się” kierunków i programów studiów wyższych z potrzebami rynku pracy wciąż jest aktualny. Ale istnieją też dowody na to, że uczelnie polskie potrafią coraz skuteczniej korzystać z szans, jakie stwarza członkostwo naszego kraju w Unii Europejskiej i wspólnotowe programy edukacyjne. Pisze o tym Dorota Jolkiewicz. Od wątku szkolnictwa wyższego nieco odbiega artykuł Jana Piskurewicza, który przypomina nietatwe narodziny prawnych regulacji ochrony własności intelektualnej w Europie oraz udział w nich

Marii Skłodowskiej-Curie; ale odbiega tylko pozornie, gdyż problem poruszony przez autora artykułu przypomina o sobie w nowych, nie znanych dawniej wcieleniach, także na terenie uczelni.

Oddawany do rąk Czytelników numer półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nie wyczerpuje najważniejszych *strategicznych problemów szkolnictwa wyższego w Polsce* i na świecie, bo i nie byłby w stanie tego uczynić. Chodzi natomiast o zasygnalizowanie wybranych tematów, zdaniem Redakcji jednych z najistotniejszych, które nieustannie powracają w dyskusjach, zasługują na poważną debatę, oczekują rozwiązań.

Adam Gałkowski
Ireneusz Białecki

Tadeusz Szulc

Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego*

Na tle uwarunkowań europejskich i światowych autor omawia przemiany, jakie nastąpiły w ostatnich piętnastu latach w polskim szkolnictwie wyższym, w tym rozwój szkolnictwa niepublicznego, tworzenie państwowych wyższych szkół zawodowych oraz zmiany liczby studentów i kierunków kształcenia.

Analizuje rozkład liczbowy ludności z wyższym wykształceniem i liczbę studentów w poszczególnych województwach oraz problemy dostępności do studiów.

Omawia stopień i zakres realizacji procesu bolońskiego w Polsce, wymianę międzynarodową studentów, ocenę jakości kształcenia, a także rozwój kadry naukowej, w tym efekty kształcenia na studiach doktoranckich. Kolejną część poświęca wyzwaniom, jakie stoją przed szkolnictwem wyższym w realizacji Deklaracji Lizbońskiej, przyjętej przez Radę Europy, oraz Narodowego Planu Rozwoju Polski na lata 2007–2013.

Uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego

Postęp cywilizacyjny, jaki dokonał się w XX wieku, jest największy w całym dotychczasowym rozwoju ludzkości. Ekspertki szacują, że obecnie dwie trzecie przyrostu PKB pochodzi z tytułu rozwoju intelektualnego społeczeństwa. Ocenia się, że w połowie XXI wieku 70% stanowisk pracy będzie wymagać wyższego wykształcenia, a 20% ludzi dorosłych będzie produkować niezbędne człowiekowi dobra w skróconym do 20–25 godzin tygodniu pracy. W czasie, gdy przedsiębiorcy będą wymagali coraz mniej pracy, pracownicy będą musieli posiadać coraz więcej kompetencji, a sztaby uczonych będą poszukiwać nowych, konkurencyjnych, doskonalszych rozwiązań technicznych i technologicznych.

Masowa komputeryzacja i rozwój systemów telekomunikacyjnych spowodowały wiele rewolucyjnych zmian w nauce, edukacji, przemyśle, kulturze i życiu społecznym. Global-

* Artykuł został przygotowany na konferencję „Edukacja i nauka w Narodowym Planie Rozwoju Polski na lata 2007–2013”, zorganizowaną 18 października 2004 roku w Politechnice Wrocławskiej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu we współpracy z Ministerstwem Nauki i Informatyzacji.

na gospodarka, oparta na światowych sieciach cyfrowych, staje się standardem XXI wieku i tworzy nowe związki międzyludzkie. Eksperti szacują, że w najbliższych 20 latach motorem postępu będą: w 32% techniki informacyjne, w 20% biotechnologie, w 15% rozwiązania interdyscyplinarne.

W społeczeństwie industrialnym ważnym zadaniem kształcenia było nauczenie zasad odtwarzania wiedzy, natomiast w społeczeństwie informacyjnym jest nim edukacja twórców wiedzy. Istotnym sposobem wyrażania wiedzy coraz powszechniej staje się oprogramowanie, a język oprogramowania, podobnie jak język angielski, staje się podstawową formą zawodowego porozumiewania się ludzi. Kreatywność, interdyscyplinarność, samodzielność, umiejętność globalnego postrzegania zjawisk i zdolność do współpracy stają się najważniejszymi cechami pracownika. Umiejętności te studenci i słuchacze różnych form kształcenia powinni zdobywać nie tylko w uczelni, lecz z uczelnią, z jej wizją i koncepcją rozwoju, a pogłębiać i rozwijać w kształceniu ustawicznym. Czas zdobywania wiedzy na całe życie przechodzi w czas jej zdobywania przez całe życie.

Najbardziej intratne zatrudnienie znajdować będą nie pracownicy, ale ich kompetencje. Wiedza konwencjonalna będzie pozwalała na utrzymanie się na rynku, a wiedza niekonwencjonalna – twórcza – na konkurowanie na rynku. Już obecnie w Stanach Zjednoczonych 30% zatrudnionych pracuje na stanowiskach o charakterze twórczym. Nigdy grupa twórców nie brała tak istotnego udziału w tworzeniu dochodu narodowego.

Szybki przyrost wiedzy, krótki czas jej aktualności, pojawianie się nowych dyscyplin, będą wymuszać przyspieszenie czasu wprowadzania na rynek nowych odkryć. Ta sytuacja stwarza konieczność ustawicznego kształcenia dorosłych, ale też innego spojrzenia na cały proces edukacji od przedszkola do studiów wyższych. Kształcenie ustawiczne staje się nie tylko formą dokształcania, ale systemem działań celowych zmierzających do pomnażania i kumulowania wiedzy przez całe życie.

Kształcenie multimedialne na odległość, przy wykorzystaniu Internetu i interaktywnej telewizji, stwarza alternatywę dla kształcenia tradycyjnego, bez ograniczania miejsca i czasu. Jego rozwój nie zdominuje tradycyjnego przekazu, ale stanie się dodatkową ważną formą kształcenia, zwłaszcza ludzi dorosłych. Jest też istotną alternatywą kształcenia dla osób niepełnosprawnych. Ta forma indywidualizacji nauczania stwarza szansę na wyzwolenie wielu ważnych przymiotów osobowości uczących się, takich jak np. zaangażowanie emocjonalne, samoocena, dyscyplina. Od jakości programów, metod i materiałów dydaktycznych zależeć będzie skuteczność zastąpienia bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. W porównaniu z nauczaniem tradycyjnym ilość wiedzy przyswajanej tą metodą, skuteczność nauczania, zrozumienie tematu, tempo uczenia, aktywność i oszczędność czasu są wyższe o blisko 50%. Jednak kontakt nauczyciela ze słuchaczem pozwala również na przekazywanie wiedzy ukrytej, która często jest ważniejsza od informacji.

W ostatnim trzydziestoleciu rozwinięte kraje świata podjęły intensywne działania zmierzające do rozwoju i doskonalenia systemów edukacji. Wskaźnik skolaryzacji dla młodzieży podejmującej studia wyższe zwiększył się do blisko 60%, a kształceniem ustawicznym objęto ponad 30% społeczeństwa. W tych krajach udział ludności z wyższym wykształceniem stanowi 20–25%. Zapóźnienie Polski i niektórych krajów Europy Środkowej jest pod tym względem znaczne, gdyż udział osób z wyższym wykształceniem niewiele przekracza 10%. Kształceniem ustawicznym objęte jest tylko kilka procent osób aktywnych zawodowo, a liczba godzin tej formy kształcenia na jednego pracownika jest prawie 10 razy niższa niż

w krajach wysoko rozwiniętych. W ostatnich latach wzrost liczby studentów w Polsce jest jednym z najwyższych w Europie (tabela 1)¹.

Tabela 1
Wzrost liczby studentów w niektórych krajach świata w latach 1995–2000

Kraj	Liczba studentów		Wzrost (%)
	1995	2000	
Czechy	191 604	215 207	12,32
Dania	166 545	202 821	21,78
Finlandia	213 995	270 000	26,17
Francja	2 091 668	2 161 064	3,32
Hiszpania	1 591 863	1 540 596	-3,23
Litwa	75 539	99 140	31,24
Niemcy	2 144 169	2 055 000	-4,26
Polska	785 470	1 572 500	200,20
Słowacja	91 553	125 896	37,51
Węgry	179 563	298 504	66,24
Ukraina	1 541 000	1 931 000	25,31
USA	14 261 778	14 500 000	1,67

Europa, przez stulecia lider postępu i rozwoju w świecie, traci swoją pozycję na rzecz innych regionów. Jako przykład mogą posłużyć Nagrody Nobla przyznane w minionym stuleciu. Krzysztof Pawłowski obliczył, że udział w nich europejskich uczonych zmalał z blisko 100% na początku XX wieku do 26% w końcu stulecia. W tym czasie umocnił się prymat Stanów Zjednoczonych i wzrósł udział krajów Azji².

Wymienione wyżej fakty, a także opóźnienie we wdrażaniu nowoczesnych technologii oraz spadek konkurencyjności europejskiej gospodarki spowodowały, że Rada Europy przyjęła w Lizbonie program, który przewiduje, że do 2010 roku gospodarka europejska stanie się najbardziej konkurencyjną i dynamicznie rozwijającą się gospodarką świata – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do rozwoju, tworzącą nowe miejsca pracy i większą spójność społeczną. Program przyjęty przez Radę Europejską zmierza do utworzenia wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej, ale też wspólnej przestrzeni naukowej, prowadzącej do tworzenia społeczeństwa wiedzy. Program ten w zakresie kształcenia zakłada:

- osiągnięcie poziomu edukacji, który będzie mógł być wzorem dla świata pod względem jakości i użyteczności;
- zapewnienie spójnego systemu edukacji, umożliwiającego obywatelom swobodny wybór miejsca kształcenia i pracy;
- ułatwienie powszechnego dostępu do edukacji;
- uznawanie w Unii Europejskiej kwalifikacji szkolnych i zawodowych oraz wiedzy i umiejętności zdobytych w innych krajach;

¹ Dane przedstawione w tabelach i na rysunkach – jeśli nie zaznaczono inaczej – pochodzą ze źródeł Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

² Por. K. Pawłowski: *Społeczeństwo wiedzy – szanse dla Polski*, Kraków 2004, s. 25–26.

- zapewnienie kształcenia ustawicznego przez całe życie;
- otwarcie edukacji europejskiej dla współpracy z innymi regionami oraz uczynienie jej atrakcyjną dla studentów i nauczycieli akademickich z całego świata.

Ministrowie edukacji 29 państw europejskich zadeklarowali w Bolonii gotowość do wspólnej unifikacji systemu, zakresu i jakości kształcenia. Ustalili potrzebę współpracy w zakresie:

- wprowadzenia trzech porównywalnych stopni edukacji na poziomie wyższym: licencjata lub inżyniera, magistra i doktora;
- tworzenia porównywalnych standardów edukacyjnych na kierunkach studiów;
- tworzenia krajowych i międzynarodowych systemów oceny jakości kształcenia;
- określenia zasad uznawalności wykształcenia i wydawania jednolitych dyplomów ukończenia studiów;
- ustalenia zasad kumulowania i przenoszenia osiągnięć edukacyjnych w formie punktów (ECTS);
- zwiększenia mobilności studentów i nauczycieli akademickich;
- określenia zasad i strategii kształcenia ustawicznego, obejmującego edukację przez całe życie.

Program ten ma tworzyć spójny, jednorodny system edukacyjny w Europie, sprzyjający migracji studentów w poszukiwaniu specjalistycznej, uzupełniającej wiedzy na innych uniwersytetach krajowych i zagranicznych. Każdego roku zakłada się wymianę do 10% studentów i 50 tys. wykładowców oraz zwiększenie liczby osób odbywających zagraniczne praktyki do 150 tys. Zdolniejsi studenci część studiów magisterskich powinni realizować na 2–3 różnych uczelniach europejskich. Troska o poprawę jakości kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji – poza doskonaleniem bazy oraz kadry oświatowej i akademickiej, a także powszechnym dostępem do technologii informatycznych – zmierza do optymalnego wykorzystania potencjału intelektualnego młodego pokolenia.

Program zaproponowany przez Radę Europejską został przyjęty przez ministrów edukacji, lecz również przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA), Europejskie Stowarzyszenie Szkół Wyższych (EURASHE), Stowarzyszenie Krajowych Związków Studentów Europy (ESIB), UNESCO-CEEPUS i inne. Kolejne konferencje ministrów edukacji i ekspertów (Sorbona 1998, Bolonia 1999, Praga 2001, Berlin 2003) wyznaczają etapy działań integracyjnych.

Realizacja wyznaczonych celów jest ważnym elementem doskonalenia systemów edukacji. Dla wielu uczelni są to działania łamiące dotychczasowe przyzwyczajenia i tradycję. Jednak od konsekwencji wdrażania nowych metod kształcenia zależeć będzie ich miejsce w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego. Przewiduje się, że państwa-sygnatariusze *Deklaracji Bolońskiej* do końca 2005 roku wprowadzą dwustopniowy system studiów i przeprowadzą ocenę standardów kształcenia.

Edukacja, ze względu na swój uniwersalny wymiar, uczestniczyć będzie w otwartej konkurencji na światowym rynku towarów i usług. Wprowadzenie na szeroką skalę kształcenia na odległość „przybliży” studentom najbardziej renomowane uczelnie świata i pozwoli im studiować w najbardziej ich satysfakcjonującej szkole wyższej. Podobne procesy obejmą również uczelnie krajowe, co znacznie utrudni szkołom słabszym utrzymanie się na rynku edukacyjnym. Już dzisiaj ponad 10 tys. studentów z Polski kształci się na uniwersytetach w innych krajach Unii Europejskiej, ale też ponad 8 tys. studentów z innych

krajów kształci się w Polsce. Dużą szansą dla uczelni jest podejmowanie i rozwój wspólnych studiów międzynarodowych.

Trwałą wartością szkolnictwa wyższego w Polsce jest rozwój szkół niepublicznych. Ich działalność powoduje m.in.:

- poszerzenie oferty kształcenia;
- wykorzystanie rezerw edukacyjnych tkwiących w zasobach intelektualnych kadry naukowej;
- stworzenie konkurencji dla kosztów i jakości kształcenia w szkołach publicznych;
- przybliżenie szkolnictwa wyższego do miejsca zamieszkania studentów;
- tworzenie lokalnych środowisk inteligencji i rozbudzanie ich aspiracji edukacyjnych.

Szkolnictwo to najszybciej rozwija się w krajach Europy Środkowej i Wschodniej (tabela 2).

Tabela 2

Studenci w uczelniach państwowych i prywatnych w nowych krajach Unii Europejskiej w roku akademickim 2000/2001

Kraj	Studenci uczelni				Liczba studentów na 10 tys. mieszkańców
	państwowych		prywatnych		
	liczba	%	liczba	%	
Czechy	213,2	99,0	2,0	1,0	209
Estonia	38,5	74,8	13,0	25,2	368
Litwa ^a	99,1	–	–	–	389
Łotwa	78,1	87,3	11,3	12,7	389
Polska ^b	1 312,7	70,6	545,9	29,4	483
Słowacja	125,0	99,3	8,4	0,7	233
Słowenia	65,0	95,7	2,9	4,3	357
Węgry	255,9	85,7	42,6	14,3	293

^a Uczelnie państwowe i prywatne razem.

^b Rok 2003.

Integralną częścią działań szkół wyższych są badania naukowe. Program Unii Europejskiej zakłada umacnianie funkcji międzynarodowych programów badawczych, aktywną wymianę pracowników naukowych oraz tworzenie krajowych i międzynarodowych centrów badawczych w zakresie najnowszych technologii, biologii, genetyki, biotechnologii itp., a także:

- zwiększenie mobilności uczonych;
- nowe, bardziej uniwersalne formy zatrudnienia;
- utworzenie europejskiej karty naukowca;
- wprowadzenie porównywalności wynagrodzeń pracowników nauki;
- wspólne inwestycje naukowe;
- rozwój europejskiego dialogu między badaczami;
- wprowadzenie Europejskiego Dnia Naukowca.

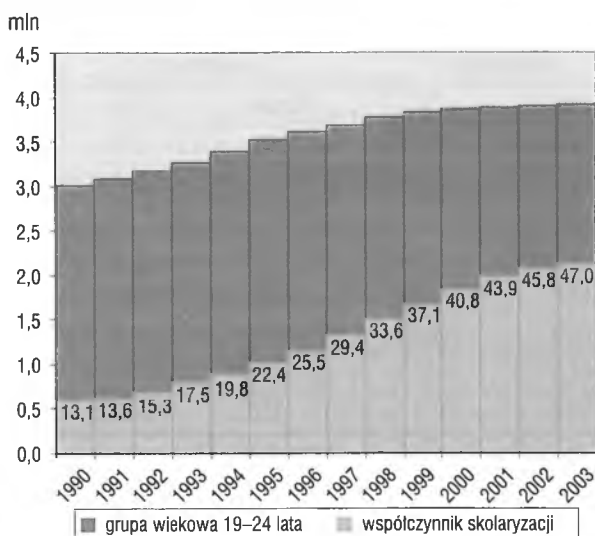
Szczególnej troski i spójnego programu wymagają studia doktoranckie.

Przemiany w polskim szkolnictwie wyższym w latach 1990–2004

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku znacznie rozszerzyła autonomię szkół wyższych i stworzyła przesłanki prawne do powstawania uczelni niepaństwowych, a *Ustawa o wyższych szkołach zawodowych* umożliwiła powoływanie tego rodzaju uczelni oraz kształcenie na poziomie licencjackim i inżynierskim. Ustawy te – wraz z polityką finansowania uczelni, tworzeniem zamiejscowych placówek kształcenia oraz możliwością pobierania opłat za studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne w uczelniach publicznych – znacząco wzbogaciły ofertę edukacyjną szkół wyższych. Oferta ta spotkała się z niespotykanym wzrostem aspiracji edukacyjnych młodzieży. W latach 1990–2004 liczba studentów wzrosła z 394 tys. do 1838 tys., a współczynnik skolaryzacji zwiększył się do 47,0% (rysunek 1). Jest to jeden z najwyższych wskaźników kształcenia na poziomie wyższym w Europie.

Rysunek 1

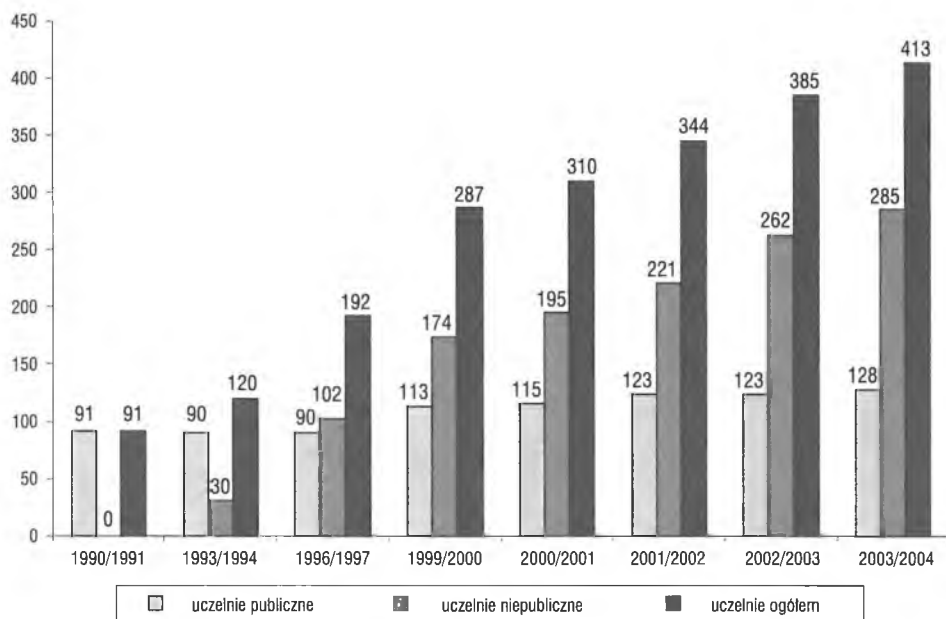
Współczynnik skolaryzacji dla grupy wiekowej 19–24 lata w latach 1990–2004 (w %)



Na mocy *Ustawy o wyższych szkołach zawodowych* do 2004 roku utworzono 30 państwowych wyższych szkół zawodowych, w których kształcą się 4,3% studentów. Kształcenie w tych szkołach rozpoczęto w ramach specjalności, a od 2004 roku realizowane jest na kierunkach studiów. Są to działania zmierzające do rozszerzenia oferty edukacyjnej, ale też do poprawy dostępności studiów dla młodzieży z małych miast i wsi.

W 2004 roku w Polsce funkcjonowało 413 uczelni (rysunek 2), w tym 128 państwowych szkół wyższych, w miarę równomiernie rozmieszczonych na terenie kraju (rysunek 3). Rozwój szkolnictwa niepublicznego, a także utworzenie państwowych wyższych szkół zawodowych oraz filii, wydziałów zamiejscowych i zamiejscowych ośrodków dydaktycznych spowodowało, że odsetek młodzieży wiejskiej na studiach zwiększył się, choć nadal jest dużo niższy niż młodzieży miejskiej. Spośród studentów, którzy rozpoczęli kształcenie na studiach stacjonarnych w 2003 roku 78% stanowi młodzież miejska, a 22% młodzież wiejska. Na stu-

Rysunek 2
Liczba szkół wyższych w latach 1990–2004



diach zaocznymi i wieczorowymi młodzież wiejska stanowi 24%. W państwowych wyższych szkołach zawodowych studiuje 37% młodzieży wiejskiej i 53% młodzieży z małych miast.

Od 1990 roku systematycznie wzrastała liczba studentów w uczelniach publicznych i niepublicznych, w tym zwłaszcza udział studentów kształcących się w systemie zaocznym, wieczorowym i eksternistycznym. Zgodnie z orzeczeniem Trybunału Konstytucyjnego w uczelniach publicznych liczba studentów na studiach zaocznym i wieczorowym nie powinna być wyższa od liczby studentów studiujących w systemie stacjonarnym. W roku 2003/2004 na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych studiowało 57% studentów. W tym samym roku udział studentów stacjonarnych w szkołach niepublicznych wyniósł tylko 21,6%.

Prawne możliwości tworzenia niepublicznych szkół wyższych w Polsce spotkały się z dużym zainteresowaniem różnych podmiotów i osób prywatnych. W okresie kilkunastu lat powstało 288 szkół niepublicznych, w których kształcą się blisko 30% studentów. Najwięcej niepublicznych szkół wyższych powstało w województwach mazowieckim, śląskim i małopolskim, a znacznie mniej na terenach Polski zachodniej i północnej (rysunek 4). Warunki kształcenia w tych szkołach są dość zróżnicowane. Pięć uczelni ma uprawnienia do doktoryzowania, a ponad 80 prowadzi kształcenie na poziomie magisterskim. Niekorzystnym zjawiskiem jest tworzenie przez szkoły publiczne i niepubliczne, często niezgodnie z prawem, jednostek zamiejscowych, które nie spełniają wymaganych kryteriów.

W uczelniach publicznych następował systematyczny wzrost liczby studentów kształcących się w systemie stacjonarnym oraz zaocznym i wieczorowym. W latach 1990–2004 liczba studentów studiów stacjonarnych wzrosła 2,5-krotnie, a zaocznym i eksternistycznym ponad 6-krotnie (rysunek 5).

Rysunek 3
Publiczne szkoły wyższe w 2004 roku



Źródło: „Perspektywy Press” 2004/2005, uzupełnione o nowe uczelnie utworzone w latach 2003 i 2004.

W uczelniach niepublicznych od 1990 roku liczba studentów wzrosła do 112 953 na studiach stacjonarnych i do 409 506 na studiach zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych (rysunek 6).

Łączny udział studentów stacjonarnych, w porównaniu z zaocznymi i wieczorowymi, malał w kolejnych latach od 77% w roku akademickim 1990/1991 do 53% w roku akademickim 2003/2004 (rysunek 7).

Rysunek 4
Niepubliczne szkoły wyższe w 2004 roku

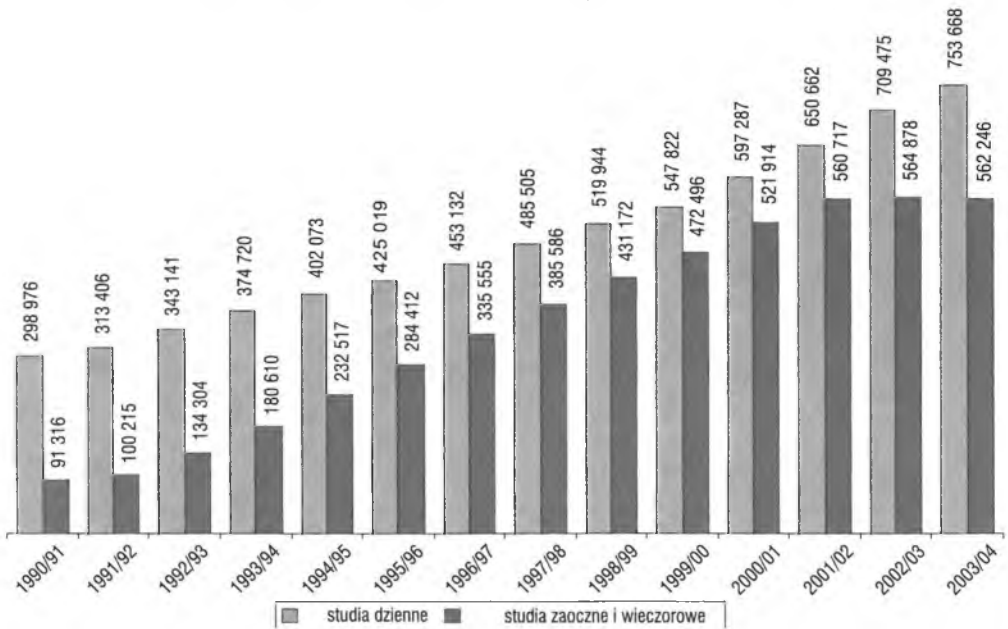


Źródło: „Perspektywy” 2004, nr 6/8, uzupełnione o szkoły utworzone w latach 2003 i 2004.

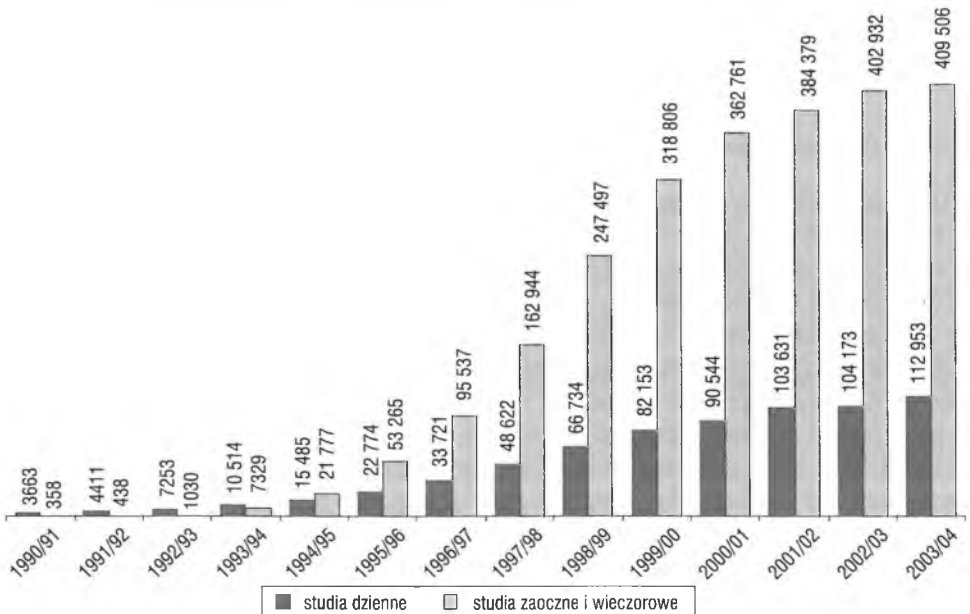
Odsetek studentów płacących za studia w uczelniach publicznych początkowo wzrastał, a obecnie utrzymuje się na w miarę stałym poziomie. W ostatnich 10 latach gwałtownie wzrosła liczba studentów szkół niepublicznych, w których studia są płatne (rysunek 8). W 2004 roku na studiach płatnych w uczelniach publicznych kształcą się 562 246 studentów, a w uczelniach niepublicznych 522 459.

W dyskusjach ciągle powraca dylemat dostępności do studiów i odpłatności za studia. Obecne rozwiązania prawne wzbudzają wiele wątpliwości ze względu na fakt, że za studia płaci ponad połowa studentów nie zawsze zamożnych, a z bezpłatnych studiów korzysta młodzież lepiej sytuowana i lepiej przygotowana przez rodzinę do studiów. Jest to więc system mało sprawiedliwy w sytuacji, gdy dostępność do studiów dla części młodzieży jest nadal utrudniona. Zmieniony system powinien ochraniać zdolną młodzież z najbiedniejszych rodzin, zwłaszcza gdy przewiduje się zwiększenie współczynnika skolaryzacji do 60%. Obecnie tylko 37% młodzieży wiejskiej podejmuje studia bezpłatne, a 63% płaci za studia.

Rysunek 5
Liczba studentów w uczelniach publicznych w latach 1990–2004

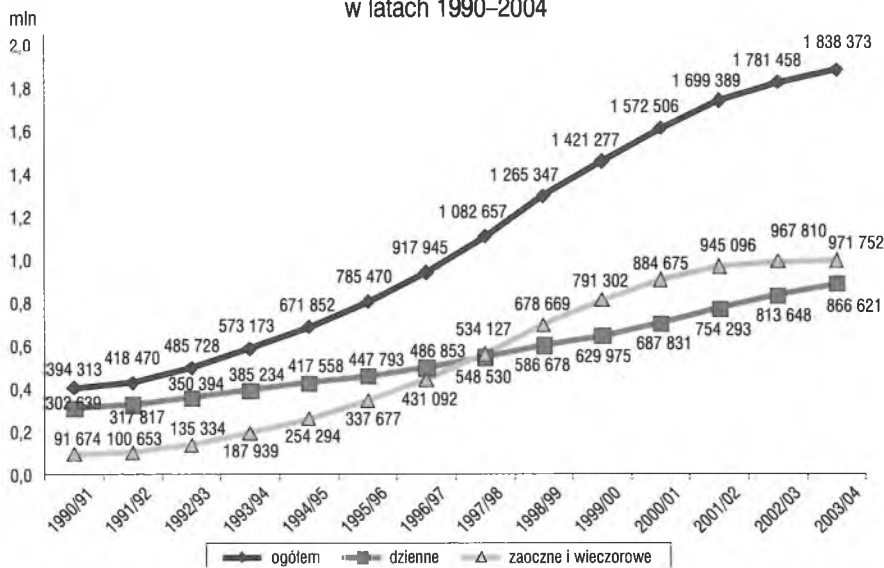


Rysunek 6
Liczba studentów w uczelniach niepublicznych w latach 1990–2004

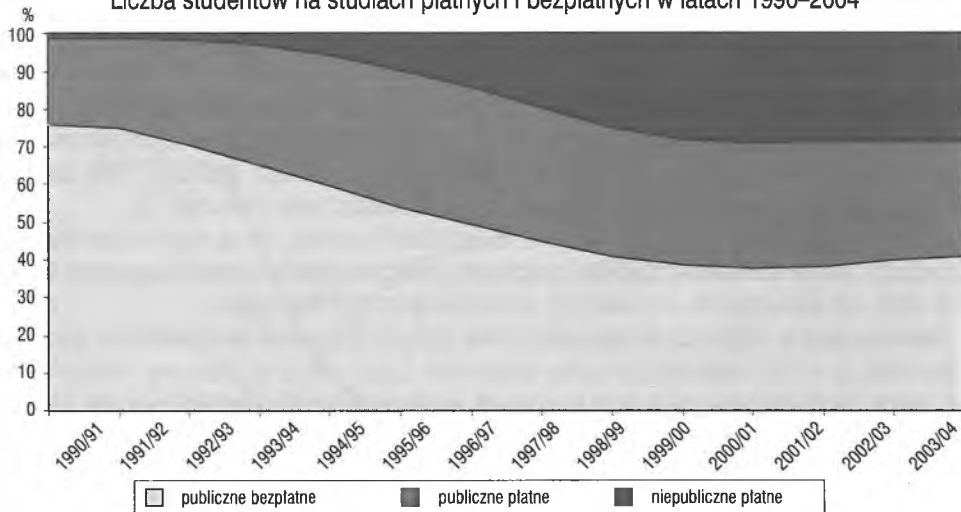


Rysunek 7

Liczba studentów na studiach dziennych oraz zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych w latach 1990–2004

**Rysunek 8**

Liczba studentów na studiach płatnych i bezpłatnych w latach 1990–2004



Od roku akademickiego 2001/2002 w uczelniach publicznych maleje udział studentów na studiach zaocznych i wieczorowych. Relacja między studentami stacjonarnymi a zaocznymi, wieczorowymi i eksternistycznymi najbardziej zmieniała się w latach 1992–1998, a w następnych latach utrzymuje się na zbliżonym poziomie (rysunek 9).

W uczelniach niepublicznych udział studentów stacjonarnych, zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych zmieniał się zwłaszcza w latach 1993–1998 (rysunek 10).

Dynamika zmian liczby studentów w latach 1990–2004 wskazuje, że od 2001 roku liczba studentów stacjonarnych relatywnie malała, a wzrastała liczba studentów zaocznych i wieczorowych. Szczególnie widoczny jest spadek dynamiki liczby studentów zaocznych w uczelniach niepublicznych. W roku 2000/2001 zrównała się ona z dynamiką wzrostu liczby studentów studiów stacjonarnych i w kolejnych latach maleje (rysunek 11). W uczelniach niepublicznych udział liczby studentów stacjonarnych do zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych jest prawie 5-krotnie niższy. Największa dynamika ich przyrostu łączy się z czasem tworzeniem tych szkół i obejmuje lata 1992–1998 (rysunek 12).

Obecnie najwięcej studentów kształci się w uniwersytetach oraz w uczelniach niepublicznych i uczelniach technicznych (tabela 3, rysunek 13).

W ostatnich latach zmieniają się preferencje wyboru przez studentów uczelni i kierunków studiów. Wynikają one ze zmniejszania przez niektóre szkoły wyższe limitu przyjęć (ze względu na trudności w zapewnieniu właściwych warunków do realizacji studiów) oraz ze zmian w preferencji wyboru kierunków przez studentów.

Na popularnych i jeszcze do niedawna modnych kierunkach studiów liczba kandydatów w ostatnich latach maleje. W wielu uczelniach część kierunków studiów ulega likwidacji, ze względu na trudności ze spełnieniem minimów kadrowych i innych warunków kształcenia. W ostatnich 4 latach liczba studentów kierunku zarządzanie i marketing zmniejszyła się o 9,6%, na kierunku historia o 3,2%, a na kierunku prawo o 2,2% (rysunek 14, tabela 4). Tylko w roku 2003/2004 w odniesieniu do roku 2002/2003 liczba studentów na kierunku zarządzanie zmniejszyła się o 34 449, a najbardziej wzrosła na kierunku stosunki międzynarodowe (o 5784).

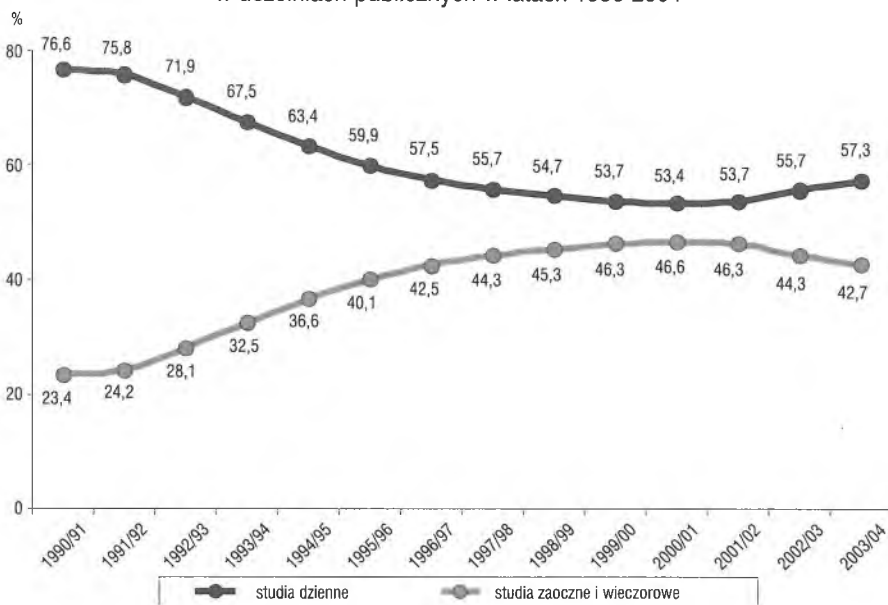
Nauka i edukacja są w procesie ciągłego rozwoju. Systematycznie zmieniane są programy studiów i doskonalone programy wykładanych przedmiotów. W miarę potrzeb tworzone są nowe kierunki studiów i specjalności. Tradycyjne kierunki studiów tracą coraz bardziej na znaczeniu i są marginalizowane na rzecz nowych kierunków i specjalności. Złą praktyką jest, że na nowych i najchętniej wybieranych kierunkach studiów udział studentów kształcących się w systemie stacjonarnym jest bardzo niski (rysunek 15).

Z danych przedstawionych na rysunku 15 i w tabeli 5 wynika, że na najpopularniejszych kierunkach udział studentów studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych wynosi 70–90%, co wskazuje na komercyjne wykorzystanie tych kierunków.

Uwarunkowane historycznie rozmieszczenie dużych środowisk akademickich powoduje, że studiuje w nich największa liczba studentów. Łączy się to w znacznej mierze z liczbą ludności legitymującej się w tych regionach wykształceniem wyższym (rysunek 17). Mimo utworzenia ponad 300 nowych uczelni dysproporcje te są nadal duże. Na przykład w woj. mazowieckim kształci się 362 808 studentów, a w woj. lubuskim 32 067. Bardziej niepokojące są dysproporcje udziału studentów w odniesieniu do liczby mieszkańców województw, np.: 7,1% w woj. mazowieckim, 3,2% w woj. lubuskim. Aż w 6 województwach (lubuskie, opolskie, warmińsko-mazurskie, podkarpackie, kujawsko-pomorskie i pomorskie) procent studentów w stosunku do ogólnej liczby mieszkańców wynosi poniżej 4. Mimo że część młodzieży z tych regionów studiuje w innych województwach, to jednak duże dysproporcje mogą wskazywać, że liczba młodzieży podejmującej studia w tych województwach jest mniejsza.

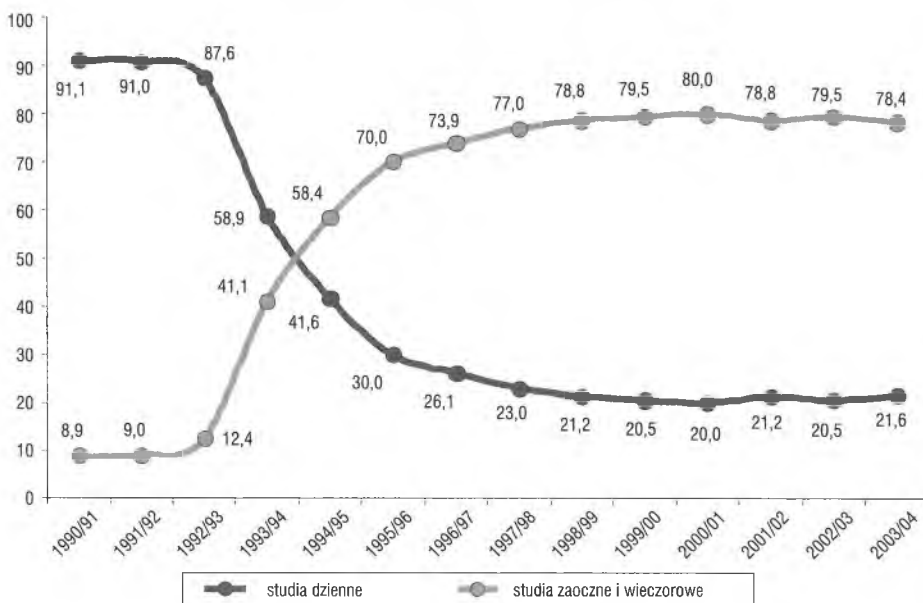
Rysunek 9

Udział studentów studiów dziennych oraz zaocznych i wieczorowych
w uczelniach publicznych w latach 1990-2004



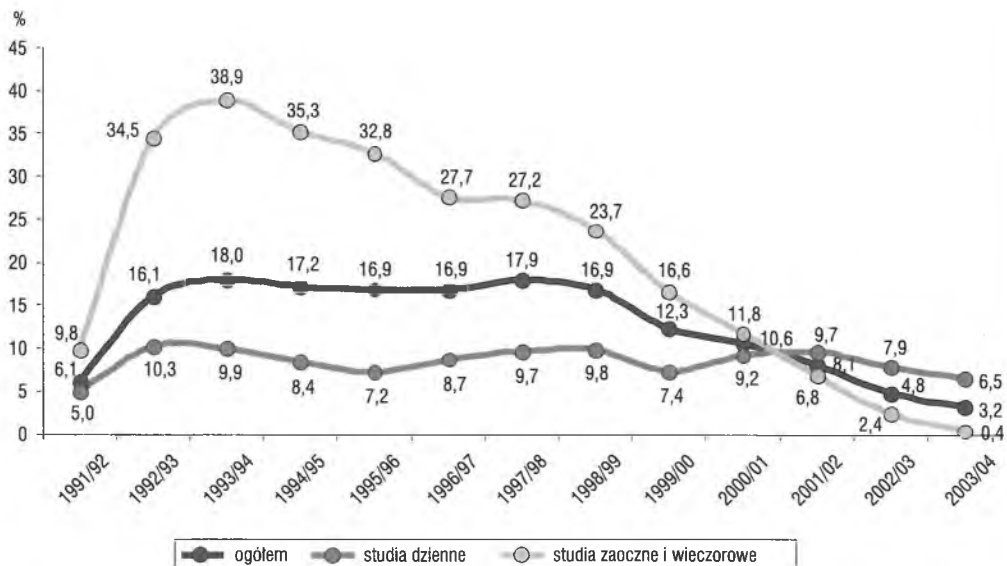
Rysunek 10

Udział studentów studiów dziennych oraz zaocznych i wieczorowych
w uczelniach niepublicznych w latach 1990-2004



Rysunek 11

Dynamika przyrostu liczby studentów poszczególnych systemów studiów w latach 1991–2004



Rysunek 12

Dynamika przyrostu liczby studentów w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 1991–2004

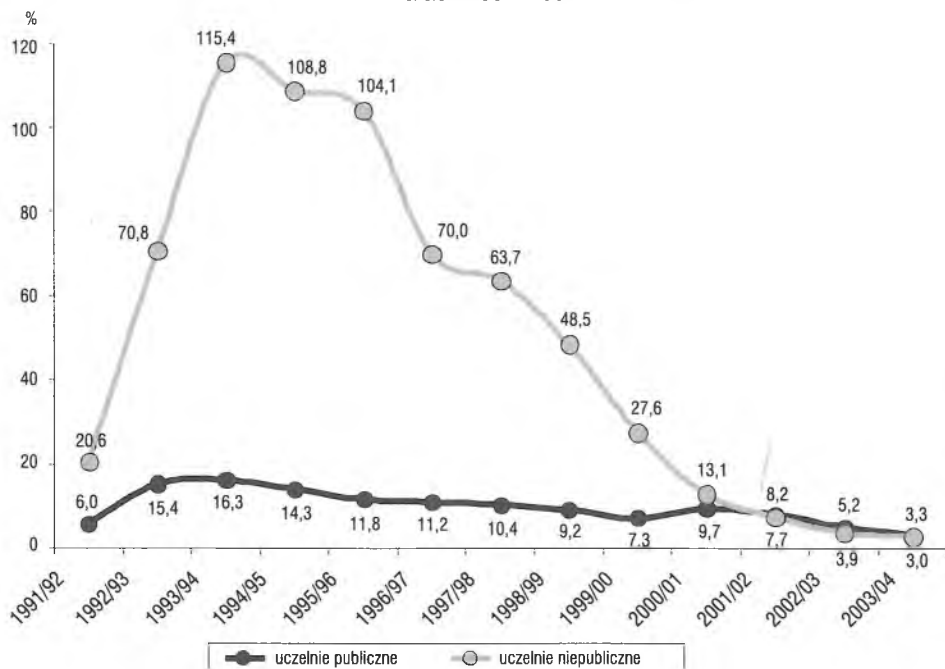


Tabela 3

Liczba studentów studiów stacjonarnych, zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych w poszczególnych typach uczelni w roku akademickim 2003/2004^a

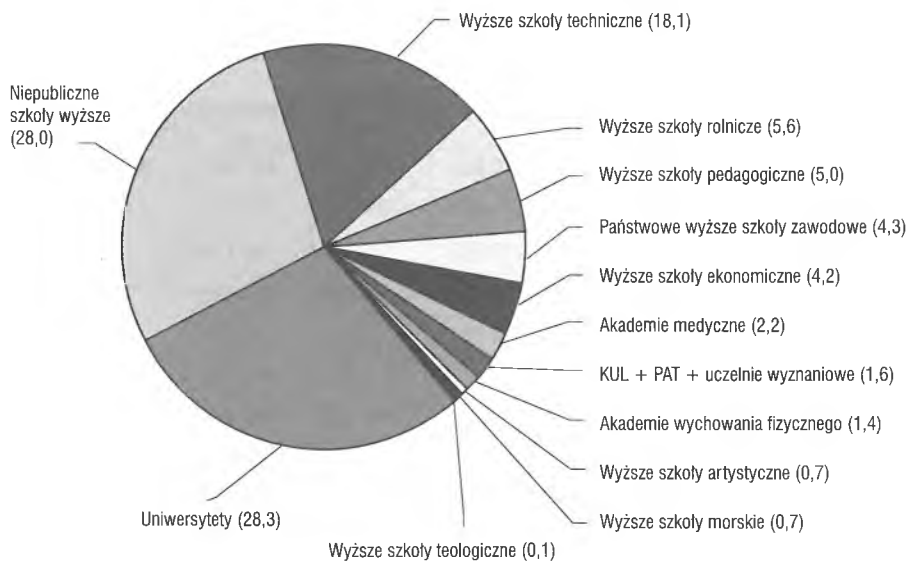
Uczelnie	Liczba studentów studiów				Ogółem
	dziennych	wieczorowych	zaocznych	eksternistycznych	
Publiczne	740 621	59 097	491 011	3 295	1 294 024
Uniwersytety	271 323	33 449	213 279	1 762	519 813
Wyższe szkoły techniczne	218 958	12 978	99 774	265	331 975
Wyższe szkoły rolnicze	61 686	1 869	38 322	266	102 143
Wyższe szkoły ekonomiczne	33 880	2 671	40 061	–	76 612
Wyższe szkoły pedagogiczne	44 045	1 682	45 623	614	91 964
Akademie wychowania fizycznego	13 072	1 172	10 459	120	24 823
Wyższe szkoły teologiczne	471	–	456	–	927
Państwowe wyższe szkoły zawodowe	52 152	1 034	26 195	–	79 381
Wyższe szkoły artystyczne	8 549	1 282	3 371	–	13 202
Akademie medyczne	30 795	2 947	6 984	268	40 994
Wyższe szkoły morskie	5 690	13	6 487	–	12 190
Niepubliczne	126 000	13 375	387 769	17 205	544 349
Szkoły wyższe niepaństwowe	84 183	11 323	316 994	15 750	428 250
Niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe	26 352	1 045	59 787	–	87 184
Katolicki Uniwersytet Lubelski	10 981	1 007	6 441	1 395	19 824
Wyższe szkoły teologiczne + Papieska Akademia Teologiczna	4 484	–	4 547	60	9 091
Papieska Akademia Teologiczna	2 066	–	–	–	2 066
Inne wyznaniowe	2 418	–	4 547	60	7 025
RAZEM	866 621	72 472	878 780	20 500	1 838 373
Uczelnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu	806 122	67 223	850 950	18 777	1 743 072
Katolicki Uniwersytet Lubelski + Papieska Akademia Teologiczna	13 047	1 007	6 441	1 395	21 890
Uczelnie innych resortów	45 034	4 242	16 842	268	66 386
Uczelnie wyznaniowe	2 418	–	4 547	60	7 025
RAZEM	866 621	72 472	878 780	20 500	1 838 373

^a Bez obcokrajowców oraz studentów wojskowych szkół wyższych oraz szkół Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji.

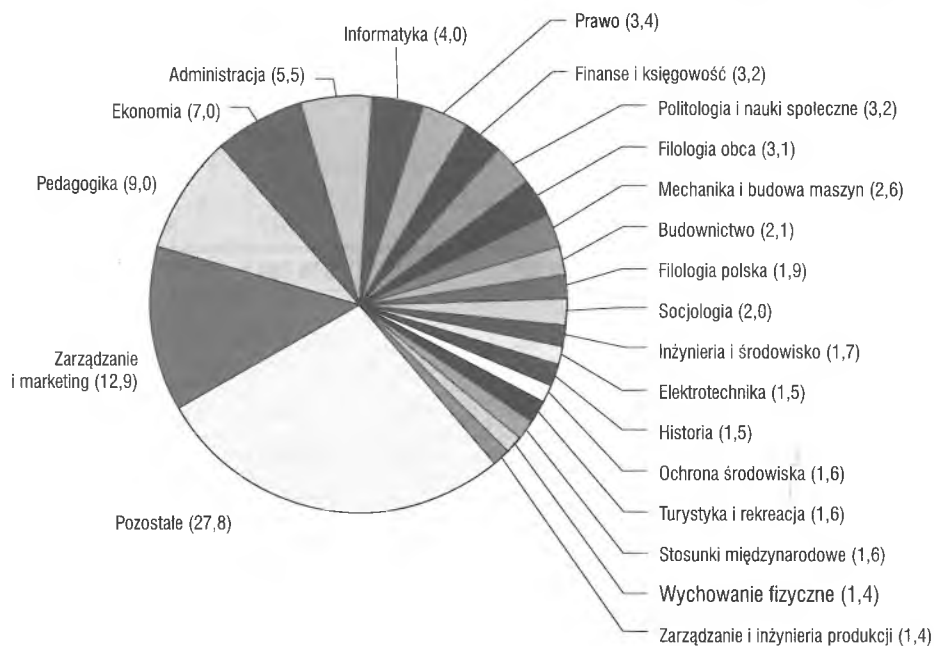
Źródło: dane GUS z listopada 2003 r.

Rysunek 13

Udział studentów w poszczególnych typach uczelni w roku akademickim 2003/2004 (w %)

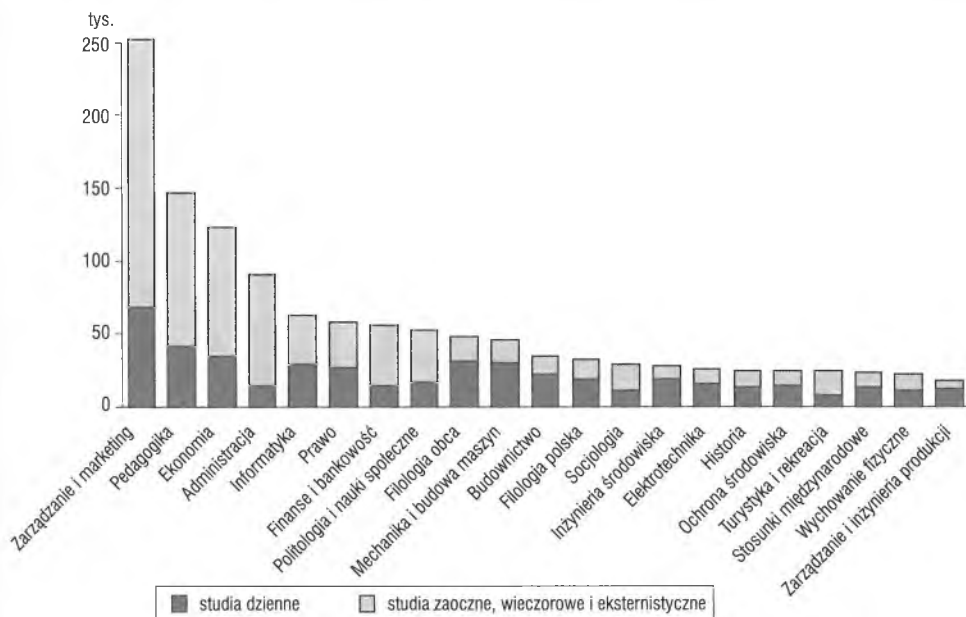
**Rysunek 14**

Najpopularniejsze kierunki studiów w roku akademickim 2003/2004 (w %)



Rysunek 15

Liczba studentów na najpopularniejszych kierunkach studiów w roku akademickim 2002/2003



Rysunek 16

Ludność z wykształceniem wyższym w 2002 roku

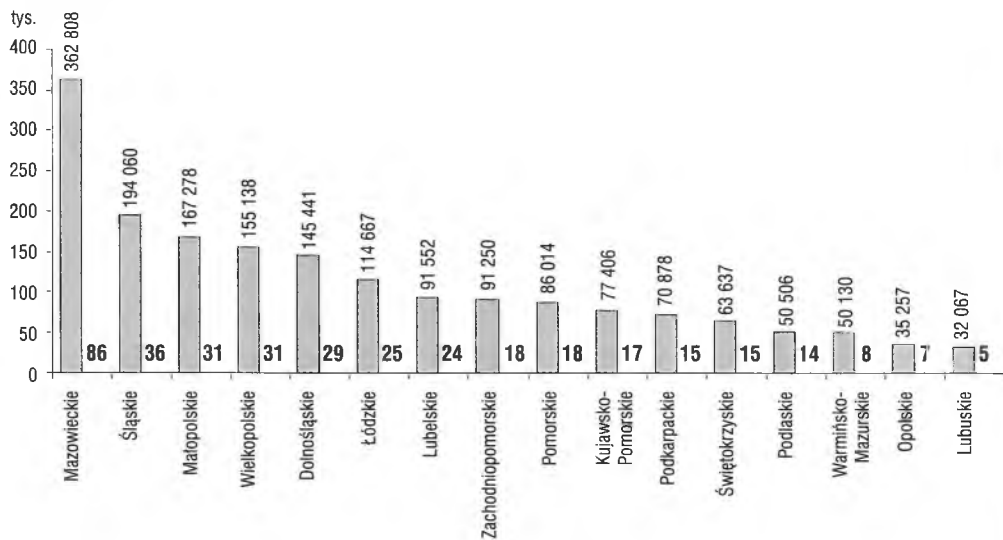


osoby z wykształceniem wyższym w relacji
do osób w wieku 15 lat i więcej
Polska = 10,2%

Źródło: Narodowy Spis Powszechny 2002. Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna.

Rysunek 17

Liczba uczelni i studentów w poszczególnych województwach w roku akademickim 2002/2003



Rysunek 18

Liczba studentów w poszczególnych województwach w podziale na systemy studiów w roku 2003

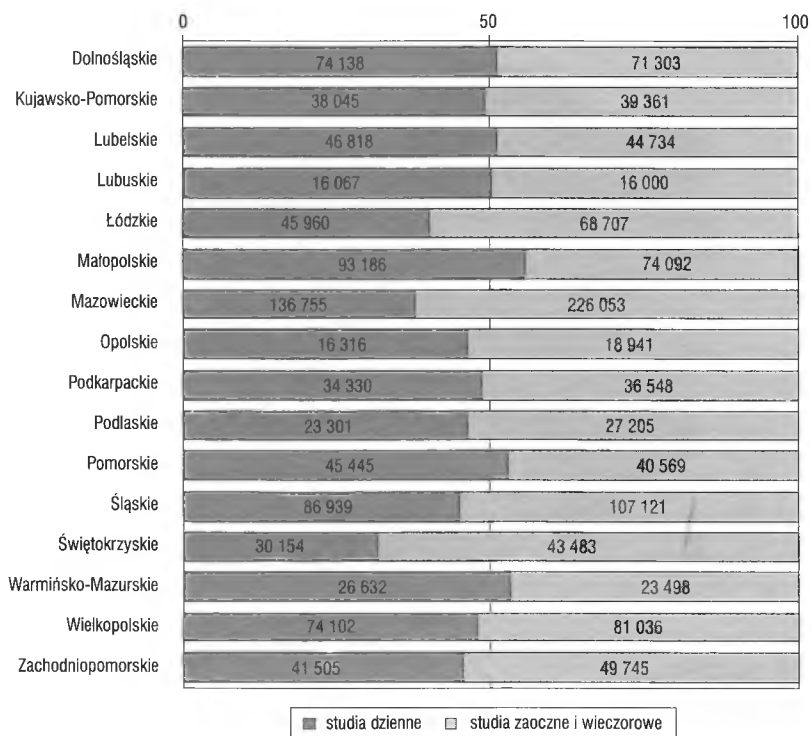


Tabela 4

Zmiana udziału studentów w najpopularniejszych kierunkach studiów w latach 1999–2004

Kierunek studiów	Rok akademicki				Zmiana (w %)
	1999/2000		2003/2004		
	liczba	%	liczba	%	
Zarządzanie i marketing	241 442	17,4	218 380	12,9	-9,6
Pedagogika	122 635	8,8	151 955	9,0	23,9
Ekonomia	104 376	7,5	118 898	7,0	13,9
Administracja	73 859	5,3	93 651	5,5	26,8
Informatyka	32 261	2,3	67 525	4,0	109,3
Prawo	58 536	4,2	57 275	3,4	-2,2
Finanse i bankowość	52 238	3,8	54 043	3,2	3,5
Politologia i nauki społeczne	41 122	3,0	54 069	3,2	31,5
Filologia obca	37 651	2,7	52 223	3,1	38,7
Mechanika i budowa maszyn	40 807	2,9	43 747	2,6	7,2
Budownictwo	29 437	2,1	35 725	2,1	21,4
Filologia polska	33 023	2,4	32 953	1,9	-0,2
Socjologia	17 197	1,3	33 800	2,0	96,5
Inżynieria środowiska	23 561	1,7	28 616	1,7	21,5
Elektrotechnika	23 931	1,7	25 681	1,5	7,3
Historia	25 652	1,9	24 820	1,5	-3,2
Ochrona środowiska	20 223	1,5	26 618	1,6	31,6
Turystyka i rekreacja	14 129	1,0	27 772	1,6	96,6
Stosunki międzynarodowe	10 951	0,8	27 634	1,6	152,3
Wychowanie fizyczne	19 551	1,4	22 988	1,4	17,6
Zarządzanie i inżynieria produkcji	2 997	0,2	23 596	1,4	687,3

Tabela 5

Udział studentów studiów dziennych oraz zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych w najpopularniejszych kierunkach studiów w roku akademickim 2002/2003

Nazwa kierunku	Studia		Razem
	dzienne	zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne	
1	2	3	4
Zarządzanie i marketing	68 286	184 180	252 466
Pedagogika	41 368	104 800	146 168
Ekonomia	34 385	89 250	123 635
Administracja	15 019	75 626	90 645

1	2	3	4
Informatyka	29 319	32 968	62 287
Prawo	26 451	32 361	58 812
Finanse i bankowość	14 286	41 384	55 670
Politologia i nauki społeczne	16 921	35 962	52 883
Filologie obce	31 640	16 957	48 597
Mechanika i budowa maszyn	30 065	15 490	45 555
Budownictwo	22 988	12 104	35 092
Filologia polska	19 409	3 645	33 054
Socjologia	10 972	18 006	28 978
Inżynieria środowiska	18 849	9 585	28 434
Elektrotechnika	16 010	10 296	26 306
Historia	13 689	11 515	25 204
Ochrona środowiska	14 891	10 175	25 066
Turystyka i rekreacja	7 915	16 407	24 322
Stosunki międzynarodowe	13 073	10 296	23 369
Wychowanie fizyczne	11 332	11 123	22 455
Zarządzanie i inżynieria produkcji	11 866	6 505	18 371

Tabela 6

Liczba studentów w poszczególnych województwach w roku 2003

Województwo	Liczba studentów	Procent ogólnej liczby studentów	Procent studentów w stosunku do liczby ludności
1	2	3	4
Mazowieckie	362 808	20,3	7,1
Śląskie	194 060	10,9	4,1
Małopolskie	167 278	9,4	5,2
Wielkopolskie	155 138	8,7	4,6
Dolnośląskie	145 441	8,1	5,0
Łódzkie	114 667	6,4	4,4
Lubelskie	91 552	5,1	4,2
Zachodniopomorskie	91 250	5,1	5,4
Pomorskie	86 014	4,8	3,9
Kujawsko-Pomorskie	77 406	4,3	3,7
Podkarpackie	70 878	4,0	3,4
Świętokrzyskie	63 637	3,6	4,9
Podlaskie	50 506	2,8	4,2

1	2	3	4
Warmińsko-Mazurskie	50 130	2,8	3,5
Opolskie	35 257	2,0	3,3
Lubuskie	32 067	1,8	3,2
RAZEM	1 788 089	100,0	4,7

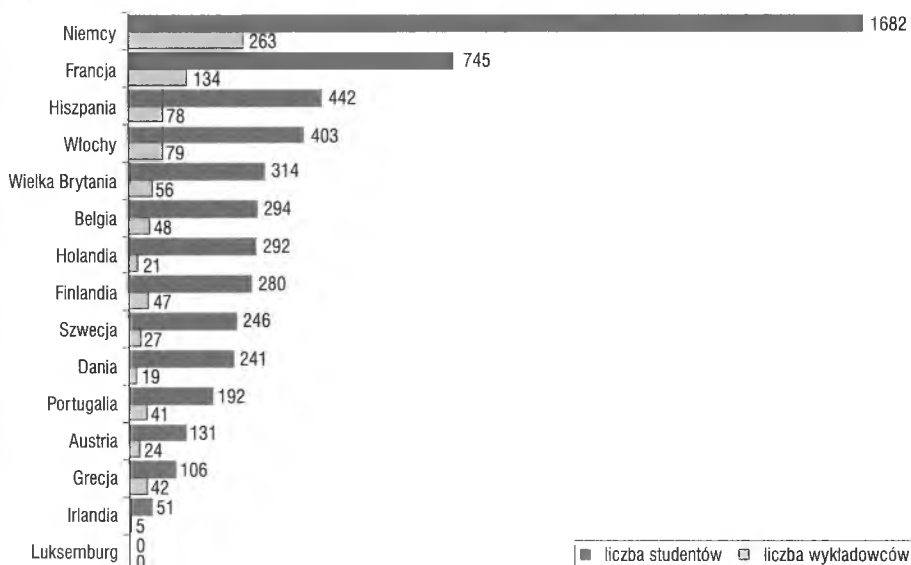
Kolejnym niekorzystnym zjawiskiem jest duży udział studentów na studiach płatnych. Poza specyfiką województwa mazowieckiego, a zwłaszcza Warszawy, na płatnych studiach studiowało: w woj. świętokrzyskim 68,3%, w woj. łódzkim 59,9%, a także powyżej 50% w województwach: śląskim, podlaskim, opolskim, podkarpackim i kujawsko-pomorskim (rysunek 18). Są to w większości mniej zamożne województwa, a ich mieszkańcy z trudem znajdują środki na opłatę czesnego.

Realizacja procesu bolońskiego

Polskie uczelnie od początku aktywnie włączyły się do realizacji ustaleń zawartych w *Deklaracji Bolońskiej*. W 2002 roku utworzono Państwową Komisję Akredytacyjną, która ocenia jakość kształcenia oraz wydaje opinie o możliwości tworzenia uczelni, filii, wydziałów zamiejscowych, zamiejscowych ośrodków dydaktycznych i nowych kierunków studiów. W latach 2002–2003 spośród 210 skontrolowanych kierunków studiów uczelni publicznych i niepublicznych 70% oceniono pozytywnie, 25% warunkowo, a 5% otrzymało ocenę negatywną. Negatywne oceny otrzymały też kierunki na renomowanych uczel-

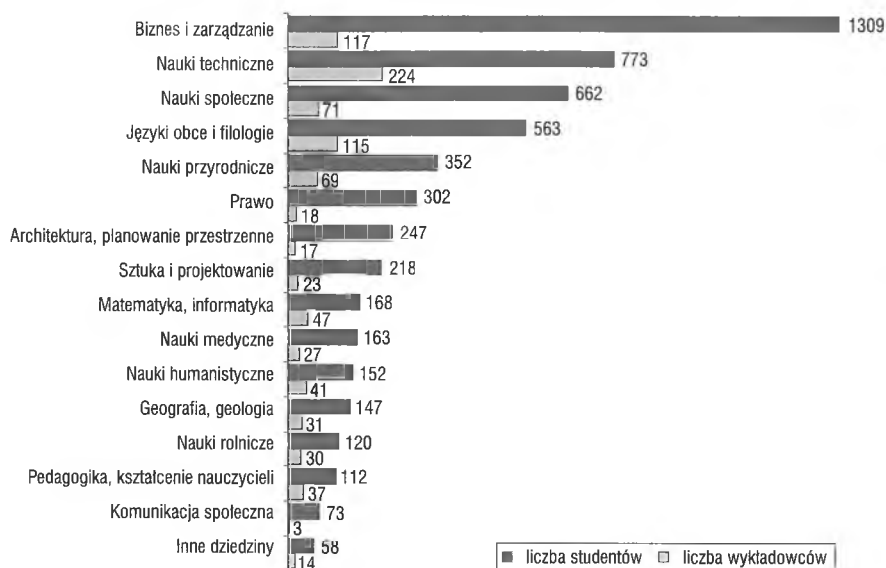
Rysunek 19

Wyjazdy zagraniczne polskich studentów i wykładowców w ramach programu Erasmus w roku akademickim 2002/2003 według krajów docelowych



Rysunek 20

Wyjazdy polskich studentów i wykładowców w ramach programu Erasmus w roku akademickim 2002/2003 według dziedzin studiów



niach. Kolejnym etapem działania PKA jest prowadzenie oceny przez zespoły ekspertów z udziałem przedstawicieli uczelni zagranicznych.

W 2004 roku uczelnie publiczne na 85% kierunków studiów, a uczelnie niepubliczne na 35% kierunków wprowadziły zasady przenoszenia osiągnięć edukacyjnych studentów w formie punktów ECTS. Ta zasada szacowania i przenoszenia osiągnięć powinna uwzględniać uzyskiwaną wiedzę, kompetencje i umiejętności.

W 2004 roku wydano rozporządzenie w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnię, wraz z suplementem, które obowiązuje od 1 stycznia 2005 roku.

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego kończy weryfikację standardów kształcenia na kierunkach studiów. Obecnie realizowanych jest 105 kierunków studiów i ponad 500 specjalności. Zatwierdzono standardy w zawodach medycznych. Dwa stopnie kształcenia (licencjat/inżynier i magister) wprowadzono na blisko 60% kierunków w uczelniach publicznych i prawie na wszystkich kierunkach w uczelniach niepublicznych.

W ostatnich latach udział szkół wyższych w programie Tempus, a następnie Socrates/Erasmus stworzył możliwości wzrostu międzynarodowej wymiany pracowników i studentów. W roku akademickim 2002/2003 5419 studentów część studiów realizowało na uniwersytetach europejskich, a w wymianie uczestniczyło też 884 nauczycieli akademickich (rysunki 19 i 20). Nowe możliwości w zakresie edukacji stwarza program Erasmus Mundus.

Najwięcej studentów i pracowników naukowych przebywało na uniwersytetach w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Włoszech.

Pomoc materialna dla studentów

Jednym z warunków zwiększenia dostępności młodzieży do studiów jest pomoc materialna. W 2004 roku (zgodnie z nową ustawą) pomocą tą zostali objęci wszyscy studenci, niezależnie od formy studiów i typu uczelni. Na stypendia w 2004 roku przeznaczono 1,538 mld złotych, co stanowi średnio ponad 800 zł na studenta. Równocześnie zwiększono pulę środków przeznaczoną na kredyty studenckie. Kredytami objęto również doktorantów. Zwiększono podstawę dochodowości przy ubieganiu się o kredyty do 1400 zł na członka rodziny, podniesiono miesięczną wielkość kredytu do 600 zł i wydłużono do 2 lat czas rozpoczęcia spłaty kredytu po studiach. W 2004 roku z kredytów korzystało prawie 220 tys. studentów (rysunki 21 i 22).

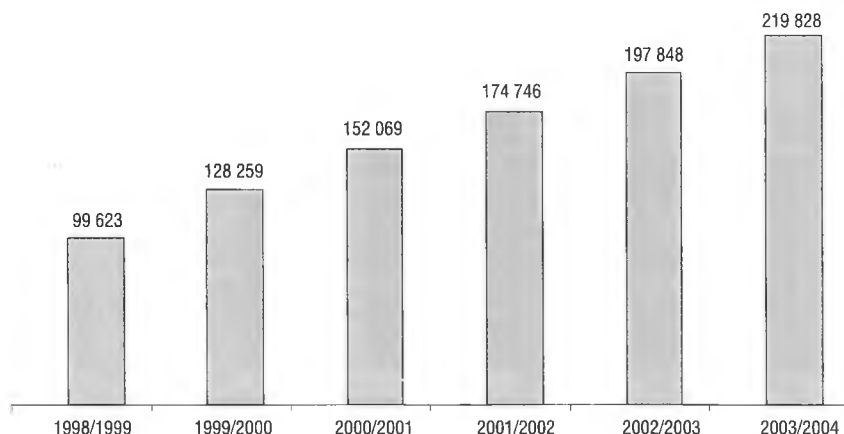
Niezależnie od tej formy studenci mogą otrzymywać pomoc stypendialną ze środków uczelni, fundacji, Europejskiego Funduszu Społecznego, narodowego programu stypendialnego; kolejną formą są stypendia fundowane przez samorządy, stypendia dla osób niepełnosprawnych i inne.

W czasie, gdy liczba studentów wzrosła ponad 4,5-krotnie, liczba nauczycieli akademickich zwiększyła się o niewiele ponad 60% (rysunek 23). Oznacza to, że obecnie na jednego nauczyciela akademickiego przypada średnio ponad 20 studentów, a na niektórych kierunkach znacznie więcej, co zmniejsza możliwość bezpośredniego kontaktu studentów z kadrami dydaktycznymi. Zwiększanie liczby godzin nadliczbowych i obciążanie nauczycieli akademickich dydaktyką nie służy jakości kształcenia i ich rozwojowi naukowemu. Dalszy rozwój szkolnictwa wyższego wymaga zwiększenia liczby i jakości kadry naukowo-dydaktycznej. Zatem szczególnej troski wymaga poziom kształcenia młodej kadry naukowej, w tym doktorantów (rysunek 24), na co niezbędne są dodatkowe środki finansowe. To oni za kilka lub kilkanaście lat będą decydować o jakości polskiej nauki i edukacji.

Ze środków budżetu państwa na badania przeznaczają się 0,34 PKB (rysunek 25). Znaczne obciążenie finansów publicznych państwa stwarza zagrożenie dla realizacji programu rozwoju nauki, który zakłada, że do 2010 roku Polska przeznaczać będzie na badania 1,2% PKB.

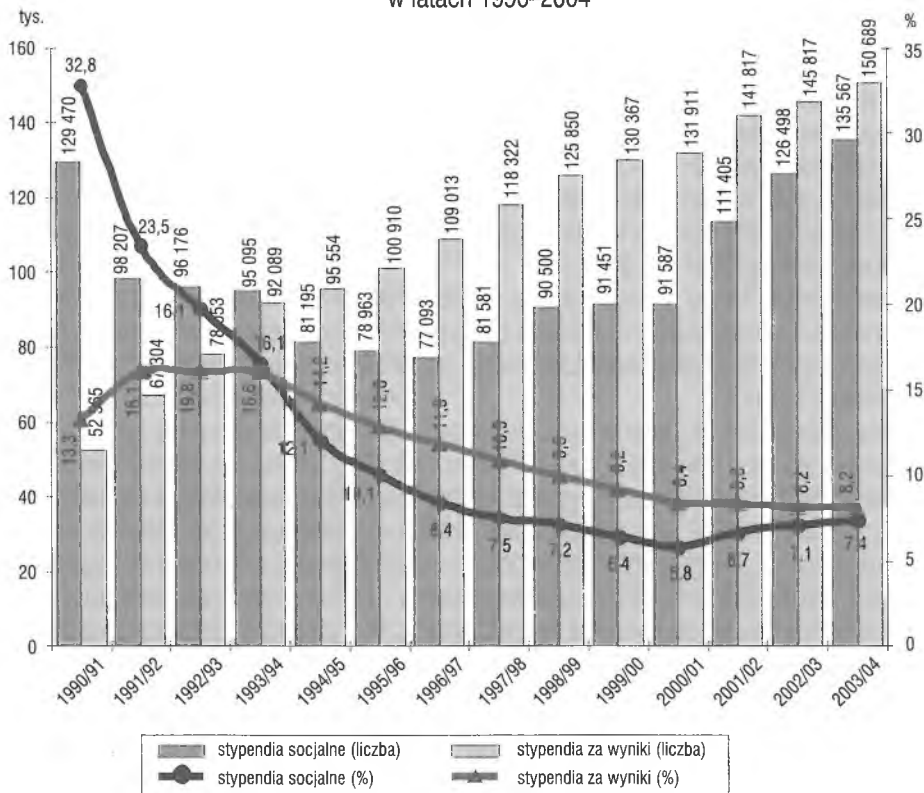
Rysunek 21

Liczba studentów korzystających z kredytów studenckich w latach 1998–2004



Rysunek 22

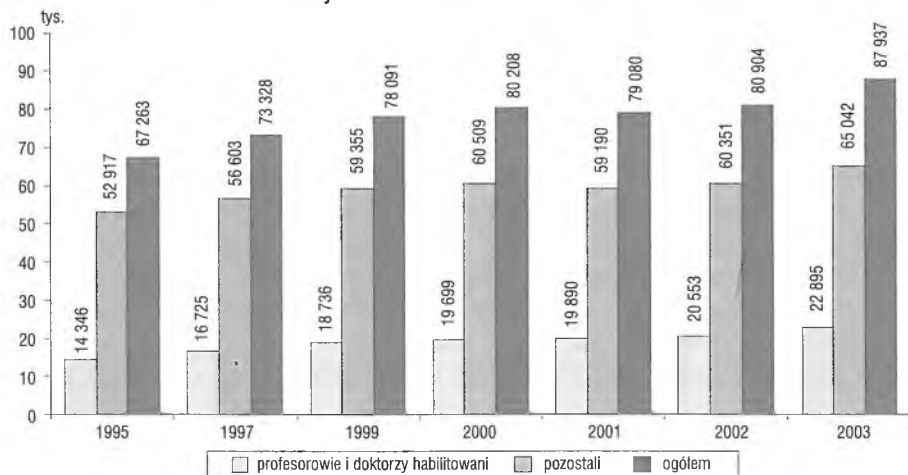
Studenci uczelni państwowych otrzymujący stypendia socjalne i za wyniki w nauce w latach 1990–2004^a



^a Na rysunku nie zostały uwzględnione zmiany wprowadzone w 2004 roku.

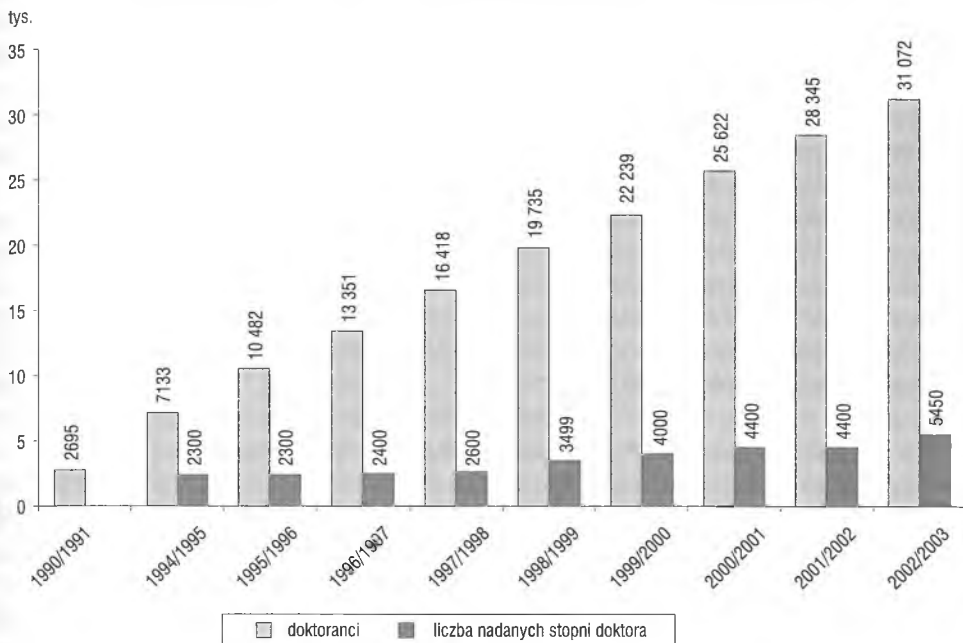
Rysunek 23

Liczba nauczycieli akademickich w latach 1995–2003



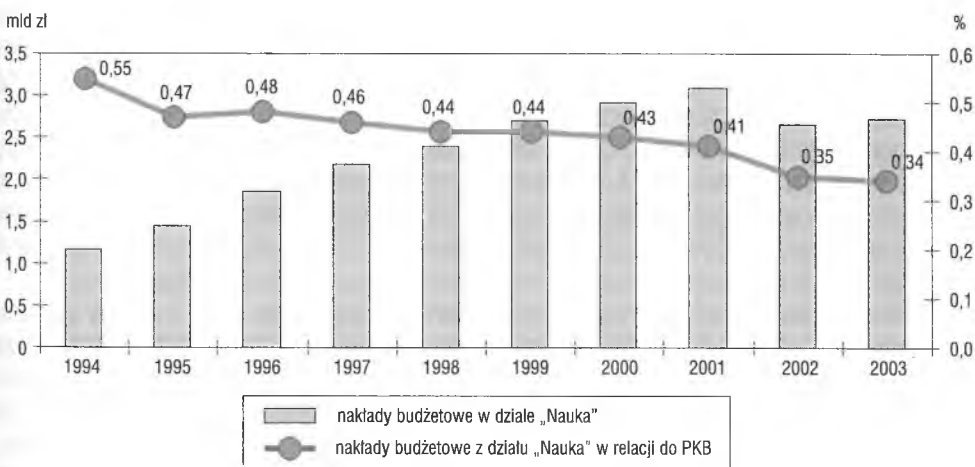
Rysunek 24

Liczba doktorantów i osób z nadanym stopniem doktora w latach 1990–2003



Rysunek 25

Nakłady budżetu państwa z działu „Nauka” oraz nakłady budżetu państwa z działu „Nauka” w relacji do PKB w latach 1994–2003



Szkolnictwo wyższe w Narodowym Programie Rozwoju Polski

Polsce potrzebne są prężne, zintegrowane ośrodki akademickie, zapewniające wysoką jakość kształcenia na poziomie wyższym, sprzyjające tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy. Należy tworzyć warunki i mechanizmy wspomagające najlepsze uczelnie publiczne i niepubliczne, prowadzące badania na najwyższym poziomie, zdolne do konkurencyjności na światowym rynku naukowym i edukacyjnym. Finansowanie badań należy uznać za inwestycję strategiczną w rozwój kraju umacniającą miejsce Polski w Unii Europejskiej.

Rozwój nowoczesnych technik i technologii oraz nowe zasady organizacji produkcji generują zapotrzebowanie na specjalistów wyposażonych w najnowszą, ciągle weryfikowaną wiedzę, co stwarza wysokie wymagania w zakresie elastyczności programów i unowocześniania procesu kształcenia. Od początku procesu edukacji szkolnej należy zwiększyć zainteresowanie młodzieży matematyką oraz innymi naukami ścisłymi, a także organizacją, zarządzaniem i przedsiębiorczością, przystosowując tę edukację do potrzeb zmieniającego się rynku pracy. W większym niż dotychczas zakresie trzeba też wykorzystywać w edukacji uczonych instytutów Polskiej Akademii Nauk oraz jednostki badawczo-rozwojowe, a także śmiało włączać do procesu dydaktycznego najlepszych przedstawicieli gospodarki. Na większości kierunków studiów należy zwiększyć liczbę nauczycieli akademickich, by przywrócić właściwy kontakt studentów z kadrą dydaktyczną, zwłaszcza z profesorami.

Większej skuteczności edukacji powinna sprzyjać indywidualizacja studiów, upowszechnianie sylabusów i nowych ofert edukacyjnych, oceny wykładowców, ale też poszukiwanie lepszego systemu weryfikowania wiedzy studentów na egzaminach końcowych. Temu celowi mają służyć zmienne ścieżki edukacyjne, ułatwiające kumulowanie osiągnięć w zdobywaniu kolejnych umiejętności. Kształcenie dla przyszłości wymaga uczenia twórców, ale także wysokiej klasy odtwórców wiedzy. Obserwowane często zmiany nazw wydziałów, kierunków, specjalności, katedr i jednostek organizacyjnych nie oznaczają rzeczywistych zmian nowoczesności. Współpraca z przedsiębiorstwami powinna kreować nowe formy kontaktu studentów z przyszłymi zakładami pracy (praktyki, wolontariaty). Trzeba też uregulować sprawy praktyk zawodowych, wydzielając m.in. dodatkowe środki na ich finansowanie, by mogły dopełnić teoretyczną część standardów kształcenia i przybliżyć studentom przyszłe miejsca pracy. Studentów, wzorem wielu innych krajów, należy angażować do badań naukowych, przygotowywania zajęć dydaktycznych oraz prowadzenia innych prac, włączając ich pełniej w nurt życia uczelni. W tym celu konieczne jest dostosowanie przepisów dotyczących zasad doraźnego zatrudnienia studentów w szkołach wyższych.

Uczelnie akademickie to również duże organizmy gospodarcze, które powinny być profesjonalnie zarządzane. Dobór kierowniczej kadry administracyjnej, a także właściwe jej przygotowanie do zarządzania oraz profesjonalność kadry pochodzącej z wyboru, jest warunkiem efektywnego kierowania uczelnią. Jest to problem wymagający wnikliwej analizy, regulacji prawnych oraz skoordynowanych działań Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Państwowej Komisji Akredytacyjnej i Konferencji Rektorów.

Wyzwaniem dla szkół wyższych są zmiany struktury i skali działania. Tradycyjne, często rozproszone struktury wewnętrzne i liczne małe uczelnie zlokalizowane w jednym śro-

dowisku nie sprzyjają optymalizacji wykorzystania ich potencjału naukowego i dydaktycznego. Konieczne jest łączenie jednostek i uczelni w większe organizmy lub prowadzenie innych działań zmierzających do wykorzystania ich potencjału intelektualnego i bazy materialnej, a także do podejmowania działań interdyscyplinarnych w skali środowiska, kraju i w programach międzynarodowych.

Mimo nowych poszukiwań Humboldtowska zasada łączenia nauki z edukacją w dalszym ciągu wydaje się niezastąpiona. Badania naukowe w szkołach wyższych i współpraca z gospodarką służą doskonaleniu jakości kształcenia i są ważną metodą transferu wiedzy do praktyki. Wiedza zachowana tylko w świadomości ludzi nie ma większego znaczenia społecznego. Rzeczywistej wartości nabiera dopiero po spożytkowaniu i oszacowaniu jej efektów. Z dobrze użytej wiedzy czerpie korzyści pracownik, uczelnia, przedsiębiorstwo i społeczeństwo. Przyjmuje się, że skuteczność ścieżek transferu wiedzy do praktyki wynosi: przez studentów ok. 50%, przez doktorantów 5%, przez słuchaczy studiów podyplomowych 10%, przez pracowników nauki 25%. Przedsiębiorczość akademicka jest sumą przedsiębiorczości jej pracowników, studentów i absolwentów.

Gospodarka oparta na wiedzy nie jest cudowną receptą, bezboleśnie rozwiązującą problemy, lecz systemem, który – właściwie wykorzystany – daje nadzieję na osiąganie celów w narastającej konkurencji. Tego systemu nie można nabyć, lecz trzeba tworzyć tak, aby był spójny ze stanem gospodarki i jej rozwojem. Mimo wielu działań dystans, jaki istnieje między Polską a krajami Unii Europejskiej w zakresie innowacyjności i tworzenia gospodarki opartej na wiedzy, maleje zbyt wolno.

Mniejsze zapotrzebowanie na pracowników dydaktycznych w dyscyplinach podstawowych i technicznych w dłuższej perspektywie wpłynie negatywnie na wzrost liczby i rozwój kadry, co zmniejszy konkurencyjność polskiej nauki w tych dyscyplinach. Istnieje potrzeba wprowadzenia mechanizmów regulacji w tym zakresie, m.in. przez zlecenie uczelniom dodatkowych zadań kształcenia w dyscyplinach i kierunkach ważnych dla gospodarki.

Aktywność uczelni powinna obejmować program preinkubacji przedsiębiorczości, a także doradztwo w zakresie przygotowywania projektów biznesowych i ochrony własnych pomysłów. Innowacyjność i własność intelektualna powinny być ważnym elementem edukacji oraz wyróżnikiem twórczej działalności pracowników i studentów. Tworzenie uczelnianych i międzyuczelnianych jednostek innowacyjnych oraz promowanie badań o charakterze użytkowym staje się nieodzownym elementem aktywnego funkcjonowania uczelni i realizacji polityki państwa. Ograniczenie szans rozwoju najzdolniejszym studentom i doktorantom będzie powodowało odchodzenie części z nich do uczelni zagranicznych, co staje się zagrożeniem dla rozwoju edukacji i nauki w Polsce.

Polskie przedsiębiorstwa w coraz to nowych sektorach poddawane są globalnej konkurencji. Muszą przyjmować narzucane im standardy, co stwarza znaczne trudności. Bez wsparcia naukowego często nie mogą podejmować równorzędnej konkurencji. Przedsiębiorstwa oczekują konkretnych rozwiązań, ale nieśmiało włączają się do współfinansowania badań. Szacuje się jednak, że ponad 84% wyników badań nie nadaje się do bezpośredniego wdrożenia, co wymaga nowego podejścia do ich planowania i finansowania. Skuteczność zastosowania wiedzy zależy od twórców, od systemu zarządzania wiedzą oraz od przygotowania przedsiębiorstw do jej przyjęcia. Rozwojowi badań o charakterze wdrożeniowym nie sprzyja też fakt, że ponad 95% firm zagranicznych nie korzysta z osiągnięć polskich uczonych.

Błogi spokój w wielu środowiskach naukowych musi zostać zburzony przez potrzebę wsparcia konkurencyjności gospodarki. Obecnie sferą konkurencji nie jest produkcja, lecz obszar wiedzy i dostęp do ludzkich umysłów. Uczelnie od lat działają w skali międzynarodowej, lecz nie przyjmują do wiadomości tego, że wstępują w okres globalizacji badań i dydaktyki, że są odpowiedzialne nie tylko za odkrycia, ale i za ich wykorzystanie. Zatem współpraca z przemysłem, tworzenie własnych funduszy wdrożeniowych staje się koniecznością. Mechanizmy oceny działalności pracowników i jednostek naukowych powinny uwzględniać te aspekty. Sumą działań na rzecz innowacji i wdrożeń powinny być: wsparcie finansowe, właściwe, trwałe regulacje prawne, baza informacyjna i jej przetwarzanie oraz motywacja twórców i promocja osiągnięć.

Uczelnie satysfakcjonujące prestiżem studentów i doktorantów oraz oferujące unikatowe programy naukowe i edukacyjne stają obecnie do konkurencji na rynku międzynarodowym. Wartością konkurencyjną jest proponowanie kształcenia w unikatowych dyscyplinach, z wykorzystaniem najnowszych technik i metod nauczania, co będzie je wyróżniało spośród innych. Nowoczesna szkoła wyższa nie może tylko nauczać, lecz musi tworzyć warunki do uczenia się w określonej dyscyplinie, uczyć działania w zespole, przewodzenia, zarządzania i rozwijania własnej wyobraźni. Należy dążyć do połączenia polskiej tradycji akademickiej z nowymi wyzwaniem, by rozwiązania dobre, a nie nowe, kreowały najwyższe wartości.

Warunkiem rozwoju europejskiej przestrzeni nauki i edukacji jest wymiana pracowników nauki i studentów. Mobilność polskich studentów jest wciąż symboliczna, gdyż kształtuje się w granicach 0,3–0,5%, podczas gdy w krajach Unii Europejskiej wskaźnik ten wynosi 2,3%, a zakłada się, że w najbliższych latach powinien wzrosnąć do 10%. Jest to ważny element tworzenia europejskiej przestrzeni wiedzy i edukacji. Uczelnie powinny zabiegać o uczestniczenie w prestiżowym programie Erasmus Mundus oraz w podejmowaniu kształcenia wspólnie z innymi uniwersytetami europejskimi w ramach programu Joint Degrees (wspólna edukacja, wspólne dyplomy).

Rozwój społeczeństwa informacyjnego wymaga gruntownej przebudowy myślenia. Należy przygotować się do powszechnego wdrożenia kolejnych generacji technologii informacyjnych, wchodzących w fazę dojrzałości technologicznej z powszechnym szerokopasmowym dostępem do Internetu wraz z wykorzystaniem kart chipowych nowej generacji. Zjawiska te będą obejmować sprawy gospodarcze i społeczne, ale także nowe funkcje nauki i edukacji w czasie, gdy nowe pokolenie dorasta w otoczeniu cyfrowych środków przekazu. Nowoczesne techniki informacyjne, wykorzystywane w całej edukacji, będą ważnym środkiem aktywizacji młodzieży w procesie kształcenia.

Uniwersytety powinny nieustannie prowadzić debatę na temat ich miejsca i roli w zmieniającym się świecie. Powracającą w Polsce dyskusję dotyczącą zmian kariery naukowej należy łączyć z porządkowaniem systemu naboru kadr i wartościowania ich osiągnięć w nauce i dydaktyce oraz sposobu zatrudnienia, zbieżnego z systemem obowiązującym w państwach, od których chcemy przyjąć model kariery naukowej.

Przedstawione sprawy nie rozwiązują dylematów szkolnictwa wyższego, lecz inspirują do stawiania kolejnych pytań:

- Dlaczego nie ma dostatecznego zainteresowania uczonych w podejmowaniu badań innowacyjnych i działań na rzecz ich wdrażania?

- Jak stworzyć nierutynowe warunki dla najbardziej utalentowanych twórców i potencjalnych odkrywców?
- Jak tworzyć skodyfikowane programy badawcze i zarządzać nimi, by nie hamować działań oryginalnych twórców?
- Ile zachować regulacji, a ile wolności w zarządzaniu edukacją i badaniami naukowymi?
- Czy obecne regulacje prawne sprzyjają podejmowaniu ryzykownych decyzji innowacyjnych?
- Jak weryfikować przydatność zawodową coraz liczniejszych zastępów różnie wykształconych i różnie przygotowanych do pracy absolwentów szkół wyższych?
- Jak pozyskać dla uczelni trwałe dochody?
- Jak zaktywizować współpracę z gospodarką i własną działalność innowacyjną, by zapewnić lepsze wykorzystanie potencjału naukowego?
- Jak zwiększyć udział firm i funduszy prywatnych w finansowaniu nauki i dydaktyki (udział funduszy prywatnych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe wynosi w Europie 0,6%, a w Stanach Zjednoczonych 1,2%)?
- Jak wdrożyć w uczelniach program zarządzania wiedzą, jakością, technologią informacyjną i zasobami ludzkimi?
- Czy dotychczasowy model uczelni w Polsce jest w stanie sprostać nowym wyzwaniom?

Szkoły wyższe muszą wypracować odważne koncepcje organizacji i działania oraz narkreślić nową wizję rozwoju. W nowych warunkach sukcesy odnosić będą uczelnie o wyrazistym wizerunku, proponujące produkt naukowy i edukacyjny najwyższej jakości, unikatowy w skali innych uczelni. W środowisku akademickim należy zakończyć rywalizację lokalną na rzecz tworzenia konsorcjów, sieci uczelni, a także pełnego ich łączenia się w jeden organizm. Nowe, oryginalne produkty mogą tworzyć i kreować tylko instytucje silne naukowo i ekonomicznie, ale też umiejące je zareklamować i sprzedać. Uczelnie nie nadążające za awangardą będą marginalizowane do lokalnego oddziaływania. W Stanach Zjednoczonych 33 z 2 tys. uniwersytetów wykorzystuje 50% środków finansowych przyznawanych przez rząd federalny.

Nową drogą sukcesu dla uczelni jest wdrożenie niestandardowych metod kształcenia, dostosowanie programów nauczania do rynku pracy i oczekiwań studentów. W wielu uczelniach będzie to burzyło dotychczasowy stan działań i przyzwyczajęń, które w małych środowiskach akademickich, przy źle pojmowanej demokracji i autonomii, będą hamulcem szybkich, skutecznych zmian, a w dalszej perspektywie staną się przyczyną likwidacji tych szkół.

Wypracowanie najlepszych rozwiązań dla aktywności edukacji, nauki i rozwoju szkół wyższych wymaga szerokiej dyskusji w całym środowisku akademickim, w atmosferze poszanowania różności poglądów i twórczej krytyki. Uczelnie, poprzez analizę silnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń (metoda SWOT), powinny ponownie opracować swoje misje i strategie rozwoju. Powinny też poddać się procedurom oceny jakości ISO oraz wdrożyć niezbędne programy naprawcze, a dzięki zastosowaniu technologii *foresight* – dążyć do rozpoznania globalnych trendów w rozwoju reprezentowanych dyscyplin naukowych i kierunków kształcenia (ich uwarunkowań politycznych, społecznych i ekonomicznych), zmierzających do rozwiązywania problemów gospodarczych i społecznych. O sukcesie zdecyduje w pierwszej kolejności poziom naukowy i dydaktyczny kadr, a zwłaszcza ich aktywność, otwartość na zmiany i nieustające twórcze poszukiwanie. Skuteczność wy-

korzystania wiedzy zależy od twórców, od systemu zarządzania wiedzą oraz od przygotowania przedsiębiorstw do jej przyjęcia. Nie możemy rozważać, czy szkoły wyższe są w stanie sprostać rosnącym wymaganiom, należy bowiem szukać metod działania pozwalających na sprostanie wyzwaniom. Warto jest się trudzić nad „wpatrywaniem się w przyszłość”, bo – jak wskazują wieloletnie badania japońskie – dobrze opracowane hipotezy sprawdzają się w blisko 70%. Więcej uwagi należy poświęcać promocji uczelni, gdyż jest to istotny warunek przyszłych sukcesów w zdobywaniu środków finansowych na badania i rozwój oraz wzrostu atrakcyjności studiowania.

Należy pamiętać o przesłaniu Adama Mickiewicza: „Bóg może ten świat zburzyć i drugi postawić, ale bez woli naszej nie można go zbawić”.

Ireneusz Białecki

Szkoły wyższe

jako miejsce tworzenia i współtworzenia polityki naukowo-technicznej¹

Spółeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy działają dobrze, kiedy istnieje odpowiednia infrastruktura techniczna, związana z informatycznymi urzadzzeniami do tworzenia i przekazywania wiedzy oraz infrastruktura mentalna związana z instytucjami tworzenia wiedzy i doksztalcania. Takimi instytucjami sà m.in. szkoły wyższe. Aby sprostać nowym wymaganiom, powinny one być sprawniej zarządzane, mieć bardziej elastyczną strukturę i, rezygnując w pewnym stopniu z dotychczasowego etosu, nastawić się na tworzenie wiedzy stosowanej. Ważna dla wprowadzenia zmian w szkołach wyższych jest reorganizacja wewnętrznych zasad funkcjonowania. Jest to pierwszy warunek przeobrażeń. Najistotniejszym zasobem szkoły wyższej jest praca naukowa i dydaktyczna. Można i trzeba poprawić administrowanie tymi zasobami. Drogą do tego jest przedefiniowanie umowy, „kontraktu” zawartego między szkołą i pracownikiem naukowym: sprecyzowanie, co szkoła „kupi” od pracownika i co daje w zamian. Drugim warunkiem przeobrażeń jest odpowiednia polityka państwa wobec szkół wyższych. Niektóre jej instrumenty można poprawiać.

Wprowadzenie

Nie miejsce tu, by wdawać się w rozważania terminologiczne, warto jednak najogólniej określić, jaki sens nadajemy pojęciom „spółeczeństwo wiedzy” i „gospodarka oparta na wiedzy”, bo to wyjaśni zadania, jakie przypisujemy szkołom wyższym oraz polityce naukowo-technicznej.

Spółeczeństwo wiedzy. Obecnie wiele i coraz więcej przedsięwzięć indywidualnych lub zbiorowych łączy się z tworzeniem i wykorzystaniem nowej wiedzy. Odnosi się to zarówno do przedsięwzięć gospodarczych, jak i nie nastawionych na zysk; ze sfery zarów-

¹ Artykuł jest poprawioną wersją opracowania przygotowanego na zlecenie Departamentu Strategii i Rozwoju Nauki Ministerstwa Nauki i Informatyzacji. Za zgodę na jego opublikowanie dziękuję Panu Dariuszowi Drewniakowi i Pani Angeline Sarocie.

no prywatnej, jak i publicznej. Wykorzystywanie nowej wiedzy w przedsięwzięciach zbiorowych bądź indywidualnych prawie zawsze oznacza odchodzenie (w pewnej przynajmniej mierze) od zastanych wzorów i rutyny. Nie oznacza wszakże wykonywania podobnych działań w całkowicie nowy sposób. Powodem wprowadzania nowych technologii działania nie jest sama zmiana. Zazwyczaj celem zakładanym (choć niekoniecznie realizowanym) jest racjonalizacja – zastąpienie dotychczasowego działania usprawnieniem, działaniem, które prowadzi do lepszej jakości, do celu osiąganego szybciej lub taniej. Nowa wiedza – tworzona lub wykorzystywana w działaniu – czasem powstaje „na miejscu”, niekiedy jest transferem wiedzy tworzonej gdzie indziej (np. w instytutach badawczych), czasem powstaje w wyniku doksztalcania zespołów zaangażowanych w dane przedsięwzięcie. Przystosowanie transferowanej wiedzy do wykonywanych zadań, doksztalcenie, tworzenie nowych elementów prawie zawsze jest procesem społecznym. Łączy się z organizowaniem obiegu informacji, uzgadnianiem celów i pojęć, z debatą. Racjonalizacja przedsięwzięć gospodarczych oraz poprawa jakości prowadzone są często w kontakcie z wszelkiego rodzaju partnerami zainteresowanymi przedsięwzięciem – z użytkownikami bądź klientami.

Nowe właściwości produktu czy dotychczas stosowanej technologii powinny odpowiadać potrzebom oraz oczekiwaniom rozmaitych grup odbiorców i zwykle prowadzi się nad nimi debatę. Nowe kosmetyki są prezentowane w czasopismach kobiecych, a ich działanie jest testowane i komentowane przez użytkowniczki i specjalistów. Narty z chipem regulującym ich elastyczność, stosownie do zmieniających się warunków, nie znajdują odbiorców, jeżeli ich nowe właściwości nie zostaną przekonująco rozreklamowane i nie trafią do wyobraźni przyszłych nabywców. Nowa wiedza, towarzysząca nowym produktom i przedsięwzięciom zawsze jest i powinna być upowszechniana. Powstają przy tym problemy dostępu do niej, obiegu informacji, zdefiniowania grupy odbiorców. Są to problemy z dziedziny zarządzania wiedzą, marketingu czy teorii komunikacji, które, w związku z intensywnością krążenia i upowszechniania wiedzy, nabierają znaczenia niezależnie od tego, czy nowy, dodany komponent wiedzy należy do obszaru biotechnologii, czy fizyki lub medycyny.

Wzrost liczby przedsięwzięć skojarzonych z tworzeniem i upowszechnianiem nowej wiedzy następuje także poza gospodarką, w działaniu służb publicznych, takich jak np. służba zdrowia, ubezpieczenia czy oświata.

W tradycyjnym ujęciu związek między badaniami a przedsięwzięciem gospodarczym przedstawiano następująco: badania prowadzą do ustaleń, które zostają wykorzystane do wprowadzenia innowacji bądź usprawnień zwiększających konkurencyjność danego przedsięwzięcia gospodarczego na rynku. Dzięki wprowadzonej innowacji zmniejsza się koszt wytwarzania lub podnosi się wydajność czy wreszcie pojawia się jakaś nowa wartość dodana, powiększająca wartość rynkową produktu. W takim ujęciu (modelu) kluczowym pojęciem jest innowacja, a początkiem wszystkiego jest badanie przeprowadzone w instytucie, umiejscowionym często w szkole wyższej. W społeczeństwie informacji, w gospodarce opartej na wiedzy, tworzenie i wykorzystanie nowej wiedzy staje się zbytnie powszechnym aspektem wszelkiej działalności (nie tylko zresztą gospodarczej), by je lokalizować w wyspecjalizowanych instytucjach naukowych prowadzących badania w tradycyjnie ukształtowanych dyscyplinach. Jeśli trzymać się przyjętej terminologii, uznając że podłożem wszelkich usprawnień są innowacje, wówczas ten ostatni termin należy rozumieć szeroko. Nie jest to tylko innowacja procesu technologicznego, ale także wszelkie prowadzące do usprawnień zmiany w projektowaniu, marketingu i organizacji pracy. Bar-

dzo często większe znaczenie ma nie samo wprowadzenie innowacji, lecz jej upowszechnienie jako wzoru dobrej praktyki i przekonanie do niej jak najliczniejszych rzesz użytkowników. Nie sama innowacja, tylko jej dyfuzja daje przewagę na rynku.

Wykorzystanie ustaleń nauki w społeczeństwie wiedzy zmienia swój charakter, zmienia się stosunek do uczonych i instytucji naukowych, zmieniają się oczekiwania wobec nich...

W myśl zaprezentowanego powyżej podejścia gospodarka oparta na wiedzy (GOW) to gospodarka prowadzona w społeczeństwie wiedzy, to działalność ekonomiczna, w której znaczna część przedsięwzięć wykorzystuje nową wiedzę lub kojarzy się z jej wytwarzaniem. Jeśli wspominałem o społeczeństwie wiedzy, to dlatego, by zwrócić uwagę, że GOW nie może się rozwinąć poza odpowiednim środowiskiem społecznym – środowiskiem o utrwalonych wzorach postępowania się wiedzą, nie tylko zresztą w działaniach gospodarczych. Bez utrwalenia się i upowszechnienia nawyków poszukiwania, przetwarzania oraz przekazywania wiedzy trudno oczekiwać budowy GOW. Bariery rozwoju GOW, na którą często zwraca się w Polsce uwagę, jest mała chłonność na innowacje i wiedzę małych oraz średnich przedsiębiorstw (które wytwarzają ponad połowę PKB i zatrudniają ponad 60% polskiej siły roboczej). Bez nawyków poszukiwania wiedzy, dokształcania się i przetwarzania zdobytych informacji – z jednej strony, oraz bez odpowiedniej infrastruktury ułatwiającej zdobywanie nowej wiedzy i inwestowanie w nowe przedsięwzięcia – z drugiej – trudno będzie budować GOW.

Istotne jest pytanie o to, czy wytwarzanie oparte na nowoczesnych technologiach, ale prowadzone w sposób niezmienny i rutynowy, nie podlegające zmianom w długich okresach, może być także cechą charakterystyczną GOW, czy też ważną właściwością GOW jest stała zmiana, ciągłe wprowadzanie do podejmowanych przedsięwzięć elementów nowej wiedzy. Od odpowiedzi na to pytanie w jakimś stopniu zależą zadania szkół wyższych i polityki naukowo-technicznej. Jeśli bowiem GOW polega jedynie na wysoce zautomatyzowanym wytwarzaniu opartym na najnowocześniejszych technikach i zasadach organizacji – bez tworzenia nowej wiedzy na miejscu kojarzonej z wytwarzaniem – wówczas zadania szkół wyższych i polityki naukowo-technicznej mogą być znacznie zawężone i ograniczone przede wszystkim do transferu *know-how* z zagranicy. Takie podejście znajduje zwolenników wśród tych, którzy uznają, że rozwój gospodarczy nie musi być następstwem wzrostu nakładów na badania, lecz może mieć źródła przede wszystkim zewnętrzne, związane z importem technologii. Trudno się z tym zgodzić: GOW polega właśnie na tym, że przy wytwarzaniu dóbr i usług tworzy się nową wiedzę, nie zaś odtwarza starą. Jeśli więc GOW rozumieć (do czego się skłaniamy) jako wytwarzanie produktów i usług, podczas którego wykorzystywana jest ciągle nowa wiedza, wówczas wyłaniają się takie oto cechy, które i szkoły wyższe w swojej misji i polityce naukowo-technicznej powinny brać pod uwagę:

- Społeczeństwu i gospodarce potrzebna jest **wiedza stosowana** – tworzona lub adaptowana z ustaleń nauki z myślą o konkretnym zastosowaniu.
- Wiedza ta często przybiera postać *know-how*, gdzie elementy wiedzy naukowej z różnych dyscyplin zwykle wymieszane są z elementami wiedzy organizacyjnej i tworzeniem nowych procedur (**interdyscyplinarność**).
- Społeczeństwo i GOW działają dobrze, kiedy stosowna wiedza pojawia się w odpowiednich miejscach w odpowiednim czasie. Do tego potrzebna jest **infrastruktura techniczna i mentalna**: urządzenia (technologie informacyjne i komunikacyjne – ICT)

do przekazywania, przetwarzania i magazynowania informacji oraz chęć poszukiwania nowej wiedzy i jej tworzenia w zespołach zaangażowanych w nowe przedsięwzięcia. Pierwszy warunek – to wyposażenie w komputery, serwery i inne urządzenia do przesyłania danych oraz odpowiednie oprogramowanie. Drugi – to rozpowszechniona skłonność i umiejętność uczenia się i dokształcania, a także umiejętności komunikowania i pracy zespołowej oraz dostępność odpowiedniej wiedzy w postaci szkoleń, ekspertyz, instrukcji, analiz.

- Nowa wiedza potrzebna jest na ogół **zespółom** ludzi projektujących nowe przedsięwzięcia w różnych miejscach struktury społecznej i gospodarki. Twórcy wiedzy i politycy powinni pamiętać, że przygotowują wiedzę, która będzie przetwarzana i wykorzystywana w heterogenicznych zespołach ludzi.
- Oprócz tworzenia infrastruktury technicznej i mentalnej dla społeczeństwa wiedzy, potrzebna jest także „produkcja” wiedzy naukowej, potrzebne są **badania w dziedzinach uznanych za priorytetowe**²: takich, które stymulują rozwój gospodarki i zapewnią jej przewagę konkurencyjną. Czyli potrzebne jest to, co uznaje się, oprócz nauczania, za tradycyjną rolę szkół wyższych.

Jak widać, jest to szersze niż tradycyjne rozumienie wiedzy, w którym nauka i badania naukowe stanowią tylko jej część. Wymienione powyżej cechy tej wiedzy nakładają na uczelnie nową rolę, odmienną od tradycyjnych wyobrażeń. Jeżeli szkoły wyższe chcą w znacznie większym stopniu uczestniczyć w GOW, muszą tworzyć inną wiedzę, w trochę inny sposób niż robiły to dotąd. Przede wszystkim powinna to być w większym niż dotychczas stopniu wiedza stosowana, tworzona z myślą o wykorzystaniu, powstająca w ściślejszej współpracy z partnerami z otoczenia szkoły. A więc w badaniach naukowych rzadziej powinno się poszukiwać odpowiedzi na pytania sformułowane przez ekskluzywne środowiska naukowe określonej dyscypliny, częściej powinny to być pytania z zewnątrz, spoza dyscypliny, formułowane nie przez twórców, ale przez użytkowników wiedzy. Szkoły wyższe powinny łączyć tworzenie wiedzy stosowanej z bogatą ofertą dokształcania w szerokim wachlarzu form (kursy, szkolenia, konsultacje, seminaria) czy też np. tworząc bazy danych i sieci w partnerskim przedsiębiorstwie. Warto zapytać, jaka organizacja szkoły wyższej sprzyja wypełnieniu zarysowanej powyżej roli, tworzeniu tak scharakteryzowanej wiedzy. Zapewne powinny zostać spełnione przynajmniej trzy warunki. Powinna to być szkoła wyższa:

- sprawnie i po menedżersku zarządzana;
- o elastycznej strukturze, umożliwiającej szybkie adaptowanie się do zmieniających się celów;
- o innej kulturze, o etosie odmiennym od dotychczasowego, odwołującego się do wolności nauczania i badań, kolegalności przy podejmowaniu decyzji czy prymatu poznania i badań teoretycznych nad wiedzą interdyscyplinarną i stosowaną.

² Na przykład w dokumencie *Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2013 roku*, Warszawa, kwiecień 2004 (http://www.kbn.gov.pl/analizy/20040518_kierunki.html#r5) formułuje się priorytety w dziedzinach określonych jako: 1) Info, 2) Techno, 3) Bio. W innym, wcześniejszym dokumencie *Założenia reformy systemu organizacji i finansowania nauki* (www.kbn.gov.pl/pub/kbninfo) dziedziny te określono jako: 1) biotechnologia, w tym inżynieria genetyczna; 2) informatyka i telekomunikacja; 3) mikroelektronika i nanotechnologie; 4) robotyzacja i automatyzacja; 5) nowe technologie materiałowe; 6) alternatywne i odnawialne źródła energii; 7) ochrona zdrowia i środowiska.

Być może w niedalekiej przyszłości do pełnienia takiej roli lepiej nadawać się będą niepaństwowe szkoły wyższe. Z natury rzeczy są one bardziej „wyczulone” na zmieniające się oczekiwania bliższego i dalszego otoczenia. Jeszcze jednak tak nie jest. Obecnie rzadko się zdarza, by szkoła niepubliczna prowadziła badania (podstawowe lub stosowane). Także oferta dydaktyczna tych uczelni odwołuje się do tradycyjnego podziału na specjalizacje i kierunki; opiera się też na ogół na pełnym cyklu studiów licencjackich lub magisterskich, nie uwzględniając na większą skalę doksztalcania. Tak czy inaczej, nowej, zarysowanej powyżej roli sprzyja raczej finansowanie z wielu źródeł niż w przeważającym stopniu z budżetu państwa. Pełnienie tej roli ułatwiłoby także zarządzanie typu menedżerskiego i obecność we władzach uczelni partnerów z zewnętrznego otoczenia zainteresowanych współpracą. O organizacji sprzyjającej silniejszym związkom z otoczeniem oraz aktywniejszej roli w tworzeniu i przekazywaniu wiedzy stosowanej będzie jeszcze mowa. W tym miejscu warto zauważyć, że rolę szkół wyższych w GOW można rozmaicie projektować: bardziej lub mniej tradycyjnie. Zapewne jedną z przeszkód w przeobrażeniach i przygotowaniu nowej roli (misji) szkoły wyższej będzie naturalny opór środowisk akademickich oraz przywiązanie do tradycyjnych wyobrażeń o „wieży z kości słoniowej”, „instytucji długiego trwania” i ponadczasowej misji poszukiwania prawdy³. Trzeba więc pamiętać, że szkoły wyższe mogą pozostać przy swojej tradycyjnej roli, a wiedza stosowana może powstawać w dużym stopniu poza klasycznymi strukturami instytucji akademickich. Zadaniem odpowiednio projektowanej i debatowanej polityki administracji centralnej jest właśnie określenie przyszłej roli szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy.

Polityka państwa wobec szkół wyższych

Wydaje się, że w Polsce znajdujemy się u schyłku okresu przejściowego, charakteryzującego się szeroką autonomią szkół wyższych. Państwo – podobnie jak w wielu innych krajach Unii Europejskiej – ograniczyło swoją kontrolę nad szkołami wyższymi. W Polsce, z pewnymi ograniczeniami wprawdzie, dzisiaj sama uczelnia rozstrzyga, kogo uczyć, czego uczyć i jakie prowadzić badania. Mówiąc bardziej precyzyjnie: od uczelni zależą zasady rekrutacji, a także liczba przyjęć na rozmaite kierunki oraz wydziały studiów dziennych i zaocznych. Program nauczania w szkołach wyższych jest określony ramowo przez „**standardy nauczania dla kierunków studiów**” (DzU 2001, nr 65, poz. 924), ustalone przez wybieraną przez środowisko akademickie samorządową Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Warto zauważyć, że kierunki studiów nadal definiowane są tylko w pewnym stopniu przez wymagania zawodowe, w znacznym zaś – przez tradycyjnie rozumianą dyscyplinę nauki⁴ – określoną raczej przez tradycje akademickie niż rynek pracy czy potrzeby społeczeństwa wiedzy i wiedzę nowego typu.

³ W wielu wypadkach te wyobrażenia nieźle służą interesom pewnych grup pracowników naukowych, uzasadniających wieloletowość zasadą wolności nauczania.

⁴ Wyróżnikiem **kierunku studiów**, oprócz określonego zakresu przygotowania zawodowego, powinien być przede wszystkim wyodrębniony obszar działalności naukowej lub artystycznej, charakteryzujący się własną metodologią, związany z jedną lub kilkoma dyscyplinami naukowymi bądź artystycznymi, do których uprawiania przygotowuje się, na poziomie magisterskim, przyszłego absolwenta. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego: *Standardy nauczania dla kierunków studiów* (www.men.waw.pl/szk-wyz/strategia/standardy.php).

Szkoły wyższe mają także dużą autonomię w dziedzinie badań naukowych: od nich zależy podział funduszy z największej puli środków przeznaczanych na badania, obejmujących działalność statutową. Zwykle są one dzielone wedle tzw. zasady historycznej lub na podstawie osiągnięć badawczych placówek. Trudno sobie wyobrazić mechanizmy i motywacje, które umożliwiałyby przesunięcie znacznych środków odpowiednio do zmieniającego się zapotrzebowania otoczenia niezależnie od stanu zatrudnienia, układu interesów i tradycyjnie respektowanej zasady osiągnięć naukowych. Także większość pozostałych środków na badania przyznawanych uczelniom przez Ministerstwo Nauki oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu – o których podziale nie decydują wewnętrzne, autonomiczne struktury uczelni – odbywa się według zasad konkursu. Tylko niewielka ich część przyznawana jest na badania wyznaczone przez potrzeby praktyki; na podstawie projektów celowych i zamawianych. Autonomia uczelni sprawia zatem, że zarówno decyzje o nauczaniu, jak i o kierunkach badań podejmowane są samodzielnie i niekoniecznie zgodnie z potrzebami otoczenia czy linią polityki naukowej. Dawniej państwo w znacznie większym stopniu rozstrzygało o kierunkach badań i nauczania. Obecnie administracja centralna dużej mierze wycofała się z tej roli. Jest to po części, jak się zdaje, świadoma polityka. Objawiła się ona regulacjami przyznającymi więcej uprawnień szkołom akademickim oraz ich reprezentacjom mającym charakter samorządowych ciał buforowych⁵. Zapewne przyczynił się do tego także brak w budżecie pieniędzy na nauczanie i badania. Utrudniał on sterowanie (prowadzenie polityki) za pomocą rozdzielania dodatkowych zamówień i kontraktów.

Sytuacja Polski nie jest przypadkiem odosobnionym, chociaż inne kraje europejskie przeszły tę fazę wcześniej, od połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Nigdzie kilkakrotny wzrost liczby studiujących nie spowodował proporcjonalnego wzrostu finansowania. Na ogół państwo wycofywało się lub ograniczało bezpośredni nadzór nad działalnością uczelni. Niezależnie od typu relacji między administracją centralną i szkolnictwem wyższym wzrosła niezależność uczelni od władz centralnych. Wycofanie się państwa z bezpośredniego nadzoru nad działalnością szkół wyższych nie zawsze oznaczało wzrost ich autonomii. Typ sterowania narzucający szkołom, co i jak mają robić został zastąpiony przez rozliczanie finansowanych zadań. Wydaje się jednak, że ważniejsze jest pojawienie się i rosnąca rola partnerów społecznych. Coraz więcej funduszy na badania i nauczanie pochodzi spoza kasy państwowej. Pieniądze te określają kierunek działalności badawczej i dydaktycznej uczelni oraz charakter jej związków z otoczeniem. W Polsce głównym sponsorem szkół wyższych nadal jest państwo, otrzymują one znacznie mniej pieniędzy od partnerów ze swojego otoczenia i trudno zauważyć, by modyfikowało to w istotny sposób działalność uczelni. Ścisłejsze związki z partnerami spoza szkoły niewątpliwie prowadzą do tego, że uczelnia w swej działalności bardziej uwzględnia oczekiwania otoczenia, naucza i bada to, na co znajdują się odbiorcy. Ma to swoje zalety, zbliża uczelnie do życia, czy jednak regulacja działania uczelni przez jej związki z otoczeniem zastępuje rolę, z której wycofało się państwo? Państwo, przynajmniej w teorii, występuje wobec szkół wyższych jako reprezentant interesu ogólnego, jak mediator interesów i zadań, które nie zawsze znajdują bezpośrednich przedstawicieli, a leżą w interesie ogółu lub interesie przyszłości. Wydaje się, że w tym miejscu regulacja rynkowa wprowadzana przez partnerów szkoły nie zas-

⁵ Między innymi Rada Główna Szkolnictwa Wyższego czy Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP).

tępuje państwa. O kierunkach nauczania decyduje popyt kandydatów na studia. Nie zawsze i nieprecyzyjnie odzwierciedla on potrzeby rynku pracy. Istnieją też problemy z komunikacją: uczelnie łatwiej dostosowują się do zmieniającego się wprawdzie, ale przybierającego postać przewidywalnych trendów popytu na regularne studia niż do zapotrzebowania na dokończanie, ponieważ zapotrzebowanie to jest słabiej rozpoznawalne, często także nie stają za nim – uruchamiające popyt – dostateczne ilości pieniędzy.

W ostatnich latach nastąpił żywiołowy wzrost liczby studentów na kierunkach: biznesu i zarządzania, ekonomii, prawa i administracji, psychologii, socjologii oraz na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych. Nie wzrosła natomiast (lub zwiększyła się nieznacznie) liczba studiujących na kierunkach technicznych i biologicznych. To wzrost liczby studentów w wymienionych specjalnościach kierunków społecznych na studiach płatnych (w mniejszym stopniu bezpłatnych) w szkołach publicznych i prywatnych przyczynił się w znacznym stopniu do zwiększenia współczynnika skolaryzacji – do poziomu jednego z najwyższych w tej grupie wieku w krajach Unii Europejskiej. Niewątpliwie wzrost ten był odpowiedzią na rosnący popyt na studia. Trudno jednak stwierdzić, że te właśnie specjalności są najbardziej poszukiwane na rynku pracy. Od kilku lat dużo się mówi o „nadprodukcji” prawników i specjalistów w dziedzinie zarządzania. Nabór na te kierunki powoli zaczyna spadać. Naukę w szkołach podstawowych i średnich rozpoczęły już roczniki uczniów z nizu demograficznego, trudno więc także mówić o braku nauczycieli, jednak liczba studentów na kierunkach pedagogicznych nie maleje. Wydaje się, że tak gwałtowny wzrost odsetka studiujących właśnie zarządzanie, prawo i kierunki pedagogiczne nie tyle odpowiada potrzebom rynku pracy, ile jest następstwem swoistego kompromisu między popytem i podażą; popytem na jakiegokolwiek studia i dyplom oraz podażą określoną przez możliwości prywatnych i publicznych szkół wyższych. Łatwo jest bowiem zwiększać liczbę przyjęć na studia humanistyczne czy społeczne, na których niemal jedyną barierą jest wielkość sal wykładowych. Trudniej o przyrost miejsc na kierunkach technicznych i biologicznych, na których wyposażenie w laboratoria i sale ćwiczeń musi odpowiadać liczbie przyjętych, chociaż te właśnie dziedziny – biotechnologia, nauki ścisłe i techniczne – będą podstawą rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

Popyt i partnerzy społeczni – a więc regulacja rynku – nie zastąpią zatem roli państwa w tworzeniu przez uczelnie kapitału ludzkiego dla społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Podobnie regulacja rynku bez interwencji państwa nie wesprze polityki zwalczającej marginalizację. Trudno się bowiem spodziewać, że uczelnie same z siebie będą np. oferować dokończanie dla osób starszych, bezrobotnych czy najślabiej wykształconych. To samo można powtórzyć w odniesieniu do polityki naukowej: partnerzy i rynek nie wyręczą państwa (administracji centralnej), chociaż odgrywają pozytywną rolę: skłaniają uczelnie do reagowania na potrzeby otoczenia (bliższego i dalszego), zachęcają do tworzenia wiedzy stosowanej, wymuszają większą efektywność. Wydaje się, że kraje, które w ostatnich dziesięcioleciach osiągnęły znaczny wzrost PKB i odniosły sukcesy w dziedzinie nowoczesnych technologii – Korea Południowa, Finlandia i Irlandia – zawdzięczają to nie tylko trafnym wyborom w skali makro, ale także właściwej polityce państwa⁶.

⁶ Oprócz innych znanych osiągnięć Finlandia i Irlandia zajmują czołowe pozycje w dwóch zbiorczych wskaźnikach Eurostatu (*Composite indicators of investments and performance in the knowledge-based economy*) mierzących inwestowanie w GOW i wydajność GOW (zob. *Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation Key Figures 2003-2004*, Community Research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003, tak-

Jednak obecnie w Polsce państwo nie realizuje polityki naukowej w odniesieniu do szkół wyższych. Nawet nie dlatego, że nie ma na nią pieniędzy i nie dlatego, że nie chce, ale przede wszystkim z tej przyczyny, że nie ma instrumentów prawnych i organizacyjnych⁷. Jeśli z pewnym uproszczeniem przyjąć, że podstawowymi, najbardziej ogólnymi celami polityki naukowej jest budowa GOW, tworzenie wiedzy stosowanej dla gospodarki i społeczeństwa oraz realizacja priorytetów badawczych, nie ma instrumentów, struktur, organizacji i mechanizmów pozwalających na realizowanie tych celów. Brakuje partnerów oraz procedur rozliczania przez użytkowników wiedzy tworzonej z myślą o nich w uczelniach.

Sposoby realizacji polityki wobec szkół wyższych

Mówiąc o instrumentach polityki wobec szkół wyższych, mam na myśli: kontrakty, partnerstwo prywatno-publiczne, wskaźniki, rozliczanie z wykonania finansowanych zadań, ewaluację w rozmaitych formach oraz debatę.

Coraz powszechniejsze 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 szkoły ustalają zatem w coraz mniejszym stopniu same środowiska akademickie, coraz bardziej liczą się interesy zewnętrznych partnerów uczelni – tych, którzy mają wpływ na ustalenie zasad finansowania (np. na tworzenie przeliczników w algorytmie).
- Ewaluacja zewnętrzna – od której wyników zależeć będzie (bezpośrednio lub pośrednio) finansowanie – zapewne w przyszłości stanie się standardem. Można tak przewidywać analizując zmianę sytuacji wielu uczelni w Europie i Stanach Zjednoczonych. Niezależnie od tego, czy są to uczelnie państwowe, czy prywatne; czy finansowane przez władze lokalne, stanowe, z budżetu centralnego (przez podatników), 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 dotyczące 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 (zgodnie z którymi np. wysoko ocenia się liczbę cytowań w szanowanych czasopiśmie czy liczbę wypromowanych doktorów).

Wymogi efektywności, wskaźniki i parametry określające jakość oraz zadania dydaktyczne i badawcze wprowadzają rygory ograniczające autonomię szkoły, zobowiązują także na ogół do racjonalizacji zarządzania. Uzgodnieniu wskaźników, ocenie efektywności w wykonaniu zadań towarzyszy debata. Umożliwia ona porozumiewanie się partnerów z otoczenia uczelni, wyważenie ich interesów, wprowadzenie przejrzystych kryteriów oce-

że: www.cordis.lu/indicators/publications.htm). Finlandia, Korea Południowa i Irlandia mają także bardzo skuteczne systemy edukacyjne. Finlandia i Korea zajęły pierwsze miejsca w teście umiejętności PISA/OECD w 2000 roku, także Irlandia ułożyła się w czołówce.

⁷ Projekt ustawy nieco zwiększającej uprawnienia państwa został dopiero przygotowany przez Kancelarię Prezydenta.

ny, a także publiczne rozliczanie przez opinię publiczną. Dawniej państwo częściej określało zasady podziału pieniędzy oraz zadania dydaktyczne i badawcze. Zastąpienie roli państwa przez debatę i uzgodnienia względnie autonomicznych partnerów wprowadza nową sytuację działania. Sytuację zmienia też wprowadzanie wskaźników określających sposób działania w miejsce dawniej stosowanych nakazów czy zasad. Rozliczanie w znacznym stopniu autonomicznych instytucji według określonych parametrycznie zadań w gruncie rzeczy wymusza większą skuteczność i racjonalizację działań niż zadane z góry zasady funkcjonowania. Zastąpienie roli państwa uzgodnieniami najsilniejszych partnerów (takich jak w wypadku szkoły wyższej studenci, samorząd lokalny czy silne przedsiębiorstwa zainteresowane działalnością badawczą) nie zastąpi polityki państwa, może natomiast przesunąć interesy ogółu na dalsze miejsce na korzyść najbardziej wpływowych partnerów.

Dzisiejsza polityka nie jest możliwa bez wskaźników. Stają się one istną ideologią w przypadku Unii Europejskiej, ale także podstawowym narzędziem jej polityki. Respektując autonomię państw członkowskich, Komisja Europejska nie może im nakazać jakichkolwiek działań w dziedzinie edukacji czy nauki. Można jednak, po debacie, uzgodnić i przyjąć wskaźniki określające kierunek i tempo rozwoju. Jeśli np. celem stawianym przed edukacją jest wzrost dokształcania, zaś cel ów jest określony przez 15-procentowy roczny przyrost liczby dokształcających się, można następnie kraje członkowskie rozliczać z wykonania tak zdefiniowanego celu. Zdefiniowany za pomocą wskaźnika cel pociąga za sobą politykę w poszczególnych krajach członkowskich oraz modyfikuje działanie autonomicznych instytucji, dostosowujących swoje misje i strategie do zdefiniowanych celów. Jeżeli z osiągnięciem celu związane jest finansowanie, wówczas np. szkoły wyższe mogą zmieniać swoją organizację, by zwiększać i doskonalić ofertę kursów i innych form dokształcania. Podobnie – jeśli podstawą finansowania szkoły jest algorytm określający w jakiś sposób efektywność instytucji, to jego zmiana modyfikuje jej strategię. Jeśli płaci się proporcjonalnie do liczby zatrudnionych, wówczas skłania się instytucję do zwiększania ich liczby, jeśli płaci się lepiej za doktorantów (przeliczniki algorytmu), wówczas można oczekiwać, że uczelnie będą rozwijać studia doktoranckie.

W ten sposób przyjęte wskaźniki, a także wagi algorytmu, modyfikują zachowanie autonomicznych instytucji i stają się narzędziem polityki. Ponieważ polityka ma wielu autonomicznych aktorów, ważny staje się proces uzgadniania w debacie celów polityki oraz ich definiowanie za pomocą adekwatnych wskaźników.

Warto się zastanowić, jakie warunki wewnętrzne (czyli jaki sposób zarządzania) wspomagają szkołę wyższą w szybkim i elastycznym reagowaniu na lepiej lub gorzej zdefiniowane oczekiwania otoczenia związane z tworzeniem i przekazywaniem wiedzy.

Wydaje się, że w Polsce nadal słabo wykorzystywanym narzędziem w polityce naukowej są kontrakty. Na przykład we Francji szkoły wyższe, oprócz innych źródeł finansowania, przedstawiają administracji centralnej plany swojego rozwoju na kilka lat, które stają się negocjowaną podstawą kontraktu. W połowie terminu kontrakty mogą być renegotjowane przez obie strony: uczelnie i władze. Wiąże się z tym sprawa właściwych procedur rozliczeniowych. Nie zawsze projekt zamawiany jest realizowany zgodnie z planem merytorycznym i harmonogramem. Często też zamawiający (np. przedsiębiorca) nie wie dokładnie, czego chce; nie ma precyzyjnie określonych oczekiwań na początku kontraktu. Pojawiają się one dopiero w toku realizacji projektu oraz wzajemnego uczenia się zamawiającego i wykonawcy. Dlatego ważny jest stały kontakt zamawiającego i wykonawcy

w trakcie realizacji projektu. Istotne jest także, aby zamawiający był użytkownikiem projektu (choć nie zawsze to on dysponuje pieniędzmi) lub by interesy użytkownika były po stronie zamawiającego należycie reprezentowane. Inaczej trudno myśleć o właściwym rozliczaniu merytorycznym. Na ogół recenzje z wykonania zadania nie spełniają tej roli należycie.

Warunki wewnętrzne szkół wyższych: lepsze zarządzanie zasobami pracy dydaktycznej i badawczej – podział organizacyjny na odrębne struktury zarządzania badaniami i dydaktyką

W tradycjach akademickich – specyficznie pojmowane – niezależność, wolność i autonomię uczelni, wydziałów, jednostek badawczych oraz samych naukowców uznaje się za jedną z podstawowych wartości. Autonomia zbyt często bywa rozumiana – na poziomie całej uczelni – jako niezależność od otoczenia, możliwość niezależnego od niego wyboru tematów badań i nauczania. Na poziomie indywidualnych badaczy zaś – jako prawo swobodnego wyboru przedmiotu badań i nauczania, podejmowania indywidualnych kontraktów i grantów, swobody decyzji o przystępowaniu do programów (podejmowaniu 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 – działania dydaktyczne i badawcze wydziału czy nawet całej uczelni zbyt często stają się dość przypadkowym wynikiem agregacji indywidualnych działań, nie są zaś efektem planowych i świadomie koordynowanych zamierzeń – rezultatów planowej polityki wydziału, instytutu czy całej uczelni.

Szkoła wyższa powinna zmodyfikować swoją strukturę, uczynić swą organizację bardziej elastyczną, zdolną do sprawniejszego realizowania pojawiających się zadań dydaktycznych i badawczych, a także – do sprawniejszego nadzorowania jakości podejmowanych zadań, zwłaszcza dydaktycznych. Istotną cechą takiej organizacji powinna być lepsza kontrola i efektywniejsze wykorzystanie zasobów pracy (dydaktycznej i badawczej) pozostających w dyspozycji uczelni.

Zamieszczonych poniżej dwóch propozycji zmian nie należy traktować jako przedstawienia 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.

Poniżej mowa będzie o dwóch kwestiach: (1) o możliwym sposobie uzgodnienia i uregulowania wzajemnych zobowiązań uniwersytetu i jego pracowników oraz (2) o tworzeniu odrębnych struktur dydaktyki i badań, które umożliwią – na podstawie elementów rozwiązań rynkowych wewnątrz uniwersytetu – sprawną i zarazem elastyczną realizację zadań badawczych i dydaktycznych. Wyodrębnienie oraz rozdzielenie struktur badawczych i dydaktycznych wprowadzono w kilku uniwersytetach europejskich, uzasadniając to tym, że badania i nauczanie to dwa odmienne zadania, mające innych partnerów (przede wszystkim studenci oraz partnerzy spoza uniwersytetu – przedsiębiorcy, administracja lokalna),

wymagające innego zarządzania. Taki podział pozornie wydaje się sprzeczny z Humboldtowską ideą jedności nauczania i badań, silnie zakorzenioną w tradycji akademickiej. To prawda, że na ogół lepiej się bada to, czego się naucza i lepiej naucza się tego, co się bada. Jednak odrębność struktur nie musi przecież prowadzić do zerwania tej jedności w świadomości uczonych. Wręcz przeciwnie – zarządzający jakością nauczania i badań będą zainteresowani tym, by nauczanie możliwie często było oparte na badaniach.

Wzajemne zobowiązania uczelni i ich pracowników

W celu sprawnego działania, optymalnego wykorzystania zasobów oraz skutecznego kształtowania swoich stosunków z otoczeniem uczelnia powinna uregulować stosunki między „firmą” a pracownikami, precyzując wzajemne zobowiązania stron. Najważniejszym zasobem uczelni (podobnie jak wielu innych instytucji i przedsiębiorstw) jest praca zatrudnionych w niej wykwalifikowanych pracowników: profesorów, doktorów i docentów. Firma (także uczelnia) może sprawniej działać, kiedy zarządzający wie, jaką liczbą godzin pracy dysponuje oraz w jaki sposób może je użytkować. Trudno o sprawne zarządzanie, kiedy wzajemne zobowiązania i uprawnienia nie są klarownie określone.

Byłoby dobrze, aby ustalenia w kwestii wzajemnych zobowiązań uczelni i jej pracowników stały się przedmiotem ogólnouczelnianych debat w środowiskach akademickich. Podstawowym efektem tych debat stałoby się wyjaśnienie, zdefiniowanie i ułożenie się: co i za ile uniwersytet kupuje. Istnieją instytucje, które kupują wszystkie zasoby pracowników: całą wiedzę i cały czas zatrudnionych u siebie. Pracownikom nie wolno poza firmą sprzedawać swojej pracy, 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 zakontraktowanego pracownika⁸. W przypadku szkoły wyższej istnieją następujące okoliczności, które powinny wpłynąć na sposób ułożenia się między firmą a pracownikami w kwestii wzajemnego wykorzystywania wytworzonego potencjału.

Zasoby uniwersytetu tworzone są m.in. przez jego tradycję i prestiż, zasobność finansową, a także dorobek jego 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. Także dorobek (pozycja naukowa) pracownika powstaje po części dzięki pracy na uczelni, jej wyposażeniu, jej kontaktom ze światem nauki itd. Krótko mówiąc – następuje tu wymiana: zasoby uniwersytetu są tworzone przez dorobek jej pracowników (obecnych i byłych); 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 (nie tylko uczelnia), kiedy rośnie ich ranga jako pracowników renomowanej uczelni. Może to znaleźć wyraz w większej liczbie ofert pracy poza uczelnią lub w oferowaniu lepszych wa-

⁸ Do takich instytucji należy m.in. Bank Światowy, a także OECD i ONZ, w których nie wolno podejmować dodatkowych prac i zadań, jeżeli nie jest się delegowanym do ich wykonania przez macierzystą instytucję.

runków w proponowanych kontraktach. Ważną dla obu stron (choć niemożliwą do dokładnego wyliczenia) sprawą jest bilans opisywanej tu wymiany: czy więcej pracownik wnosi, czy zabiera z uczelni. Wymiana, o której mowa, tylko częściowo i mało precyzyjnie regulowana jest kontraktem pracy.

Istnieje tradycja dużej samodzielności (autonomii) pracowników naukowych przy podejmowaniu zobowiązań wobec innych (pozauczelnianych) partnerów⁹. 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 pozycja pracownika akademickiego 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 szkoła wyższa może zakazać powtarzania wykładu poza uczelnią? Czy – jeśli pracownik danej szkoły powtarza swój wykład na innych uczelniach – należy odpisywać 50% od podstawy opodatkowania jako koszty uzyskania wiedzy? Kto i ile praw ma do wiedzy tworzonej na uczelni? Czy można ją (dobro publiczne) sprzedawać i czy można to robić dwa razy?

Kontrakt pracownika z uczelnią postrzegany jest często w następujący sposób: uczelnia płaci mało, za nieduże pieniądze kupuje niewielkie zobowiązania. Kupuje pensum dydaktyczne (200 godz.), a także pewne niejasno określone i niezbyt stanowczo egzekwowane zobowiązanie do powiększania dorobku naukowego i uzyskiwania stopni naukowych. Znaczna część dorobku naukowego i dydaktycznego wybitnych pracowników pozostaje nie dopłacona przez uczelnię (przynajmniej w pieniądzu, 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).

W środowisku naukowym nie ma poczucia, że zasoby uniwersytetu przetwarza 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 twórcze zainteresowania) niż zarobki. Jednak pracownik naukowy, nawet jeśli nie jest zatrudniony 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 wlicza się m.in. stypendiów, wyjazdów zagranicznych i międzynarodowej współpracy – choć są to korzyści towarzyszące pracy naukowej przez wielu bardzo cenione. Stąd poczucie niedopłacenia, chociaż, czy można i należy monetaryzować (kwantyfikować?) wszystkie dodatkowe, niepieniężne korzyści z pracy naukowej? Lojalność wobec własnej uczelni pojmowana jest często jako akt dobrej wo-

⁹ Kiedy proponowaliśmy opublikowanie w polskim czasopiśmie referatu przygotowanego przez pracownika jednej z holenderskich szkół wyższych, ten wyraził zgodę, jednak skierował nas jeszcze po zezwolenie do władz swojej uczelni, która także zachowuje pewne prawa do wytworów swoich pracowników.

li, swoista „nadwyżka moralna”, dobrowolnie przyjęte zobowiązanie, chociaż w wielu innych, „nieakademickich miejscach pracy” pewne zobowiązania do lojalności są wpisane do kontraktu.

Niewątpliwie problemem i 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 finansowego. Trzeba jednak spróbować zdefiniować i uściślić stosunek wzajemnych zobowiązań oraz korzyści, zarówno dla uczelni, jak i 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 (i uprawnienia) pracowników i uczelni, umożliwi lepsze wykorzystanie potencjału naukowego i dydaktycznego pracowników przy organizowaniu współpracy z otoczeniem szkoły wyższej. 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) oraz co oferuje w zamian. Dobrze zarządzać, dobrze wykorzystywać zasoby pracy można tylko wtedy, kiedy wiadomo, ile jest tych zasobów i jakie ma do nich prawa pracodawca.

Widzę tu duże znaczenie debaty w środowiskach akademickich nie tylko dlatego, że sprzyja ona uzgodnieniu i zaakceptowaniu wzajemnych zobowiązań uczelni i pracowników, ale dlatego, że dobrze poprowadzona debata pozwoli na zdefiniowanie owych wzajemnych zobowiązań, na określenie reguł gry, które pozwolą władzom uczelni z jednej strony i jej pracownikom z drugiej na wypracowanie czytelnych strategii działania oraz gospodarowania własnymi zasobami i 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. Obecnie łatwiej podać raczej przykłady sprzeczności, niezgodności między indywidualnymi racjami działania z racjami (i misją) szkoły wyższej jako całości. Na przykład w wielu przypadkach z perspektywy indywidualnego pracownika jest racjonalne, by każdą godzinę swojej pracy dydaktycznej sprzedawać poza uczelnią. Często także bardziej opłaca się (nie chodzi jedynie o korzyści finansowe) realizowanie projektów badawczych poza uczelnią niż grantów przypisanych uczelni. Zbyt często racjonalność indywidualna, cele jednostek składowych (instytutów i wydziałów) są sprzeczne z racjonalnością (misją) uczelni jako całości.

Umowa z pracownikiem naukowym powinna jeszcze precyzować inne uprawnienia pracownika i uczelni (wydziału): m.in. kto i jakie ma prawa do wytworów pracy opłacanej przez uczelnię. Zapewne trzeba by przyjąć, że nie wszystkie patenty, wynalazki, publikacje, raporty i programy nauczania tworzone przez pracowników uczelni są jej własnością (współwłasnością), jednak do niektórych części praw własności zachowuje uczelnia. Wydaje się, że można precyzyjniej niż dotychczas zdefiniować sytuacje, w których pierwszeństwo i pewne prawa do korzystania z pracy zatrudnionych oraz jej wytworów zachowuje uczelnia. Można także wskazać, jakie ciała statutowe w przypadkach wątpliwych rozstrzygają o kwestionowanych uprawnieniach.

Wśród kwestii, które wymagają uściśleń – a może i rozstrzygnięć – powinny się znaleźć m.in. uprawnienia do zawierania umów i podejmowania zleceń napływających z oto-

czenia zewnętrznego szkoły wyższej (jakie uprawnienia, jak dużą autonomię powinien mieć pracownik, który wypełnił i rozliczył swoje zobowiązania wobec uczelni), a także znany problem dodatkowych etatów i zleceń dydaktycznych poza uczelnią. Czy pracownik, który wypełnia swoje pensum dydaktyczne i naukowe powinien jedynie powiadamiać, czy też otrzymywać zgodę władz swojej uczelni?

Z perspektywy zdrowego rozsądku, z perspektywy potocznie ustalonych znaczeń terminów i słów praca na dwóch lub trzech pełnych etatach jest absurdem. Pracodawca kupuje od pracownika określony etatem czas, w którym, zależnie od swych możliwości, jeden pracownik może wykonać więcej pracy niż drugi. Kupowany jest jednakowy czas pracy, jednak wynagrodzenie powinno odzwierciedlać fakt, że w tym samym czasie jeden pracownik potrafi (chce i może) zrobić więcej niż inny. Jeżeli „pełny” etat to 8 godzin pracy dziennie, to „pełny” drugi etat oznacza w sumie 16 godzin dziennie. Osiem godzin pracy to pewna norma dziennego wysiłku, proporcjonalnie do wydatkowanych sił i kwalifikacji opłacanego przez pracodawcę¹⁰. 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? Z tej perspektywy patrząc, 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.

Na temat drugiego z wymienionych elementów podnoszących sprawność działania uczelni – odrębnego zarządzania, odrębnych struktur dla działalności dydaktycznej i badawczej – pisałem w innym miejscu¹¹. Tu przypomnę argumenty istotne z perspektywy zadań szkół wyższych w społeczeństwie wiedzy. Niewątpliwie ważne stanie się, przy utrzymaniu jakości na odpowiednim poziomie, dalsze uelastycznianie oferty dydaktycznej. Przede wszystkim, zgodnie z planami Unii Europejskiej i jej Strategią Lizbońską, rosnąć będzie popyt na doksztalcenie. Gospodarka oparta na wiedzy i społeczeństwo, w którym coraz większej liczbie przedsięwzięć towarzyszyć będzie nowa wiedza, są niemal nie do pomyślenia bez ciągłego doksztalcenia. Oczywiście, znaczna część nowej wiedzy będzie zdobywana przez samoksztalcenie. Jednak doksztalcenie zespołów podejmujących nowe zadania lub wykonujących stare w nowy sposób – stanie się koniecznością. Jeśli szkoły wyższe nie podejmą się stworzenia odpowiedniej infrastruktury, tak aby odpowiednia wiedza w postaci szkoleń i kursów pojawiała się w odpowiednim miejscu i czasie, wyręcą je w tym firmy prywatne lub uczelnie zagraniczne, otwierając nowe filie lub oferując nauczanie zdalne. Wiedza stosowana, potrzebna w GÓW, ma w znacznej mierze z natury rzeczy charakter interdyscyplinarny. Wiedza potrzebna w nowych przedsięwzięciach, przy tworzeniu nowej wartości, niekoniecznie da się zaszeregować do odpowiednich dyscyplin i specjalności akademickich, przyporządkować odpowiednim kierunkom i specjalnościom nauczania. Także idea punktów kredytowych (ECTS – *European Credit Transfer System*), międzynarodowa mobilność studentów, prawo do samodzielnego układania programów studiów i komponowanie programów dla firm zamawiających specjalne programy dla swoich

¹⁰ Czy prywatny pracodawca zgodziłby się opłacać 8 godzin pracy za wykonanie zadań, które można wykonać w 4 godziny? Sensowniejsze wydaje się raczej płacenie wyższych stawek za rzeczywisty czas pracy (4 godziny) niż zapisywanie 8 godzin niżej płatnych za pracę, którą można wykonać w 4 godziny.

¹¹ I. Białecki: *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 1/17.

pracowników staną się łatwiejsze do zrealizowania przy odrębnym zarządzaniu dydaktyką. Z perspektywy dobrej współpracy uczelni z otoczeniem, elastycznego reagowania na potrzeby jej partnerów, rozsądne wydaje się objęcie wspólnym zarządzaniem zasobów pracy dydaktycznej grup pokrewnych wydziałów (np. wspólna dydaktyka wydziałów kształcących na kierunkach społecznych, ścisłych, przyrodniczych). Ułatwiłoby to tworzenie pełnych programów magisterskich i licencjackich, łączących elementy psychologii, socjologii czy ekonomii. W podobny sposób powinny być tworzone programy dokształcania. Objęcie wspólnym zarządzaniem zasobów pracy dydaktycznej kilku wydziałów ułatwi lepsze wykorzystanie sal oraz zapobiegnie dublowaniu nieplanowanego nauczania tych samych przedmiotów wykładanych na pokrewnych wydziałach. Wspólne zarządzanie dydaktyką kilku wydziałów nie oznacza likwidowania dotychczasowych struktur wydziałowych. Jego elementy pojawiają się na różnych uczelniach w postaci studiów międzywydziałowych czy też elektronicznie koordynowanych zapisów na zajęcia dostępne dla studentów z różnych kierunków. Podobnie – tworzenie wewnątrz niektórych uczelni szkół wykorzystujących pracę wykładowców z różnych wydziałów stanowi element odrębnego zarządzania dydaktyką kilku wydziałów. Oczywiście, taka organizacja nauczania i badań w odrębnych strukturach nie oznacza w żadnym razie podziału pracowników na dydaktycznych i badawczych, ale jedynie to, że w pewnej mierze uczelnia odrębnie zarządza czasem dydaktycznym i badawczym tego samego pracownika. Za wyodrębnieniem struktur zarządzania pracą dydaktyczną i badawczą przemawia także to, że dydaktyka i badania mają w znacznym stopniu innych odbiorców i partnerów, inne wskaźniki wydajności i kryteria jakości, inne wreszcie zasady finansowania. Nie oznacza to wszakże, iż w wielu projektach prowadzonych wspólnie z partnerami spoza uczelni (np. gospodarczymi) kształcenie i badania nie występują jednocześnie, komponując się w całość.

Podobnie jak w polityce wobec uczelni, tak i wewnątrz szkoły wyższej zbyt mało wykorzystywanymi instrumentami polityki, zaś wiążącymi szkołę z jej partnerami, są wskaźniki i kontrakty. **Wypracowanie i wykorzystanie wskaźników**, miar dobrego funkcjonowania, dobrej pracy i wydajności daje polityce instrument o wartości trudnej do przecenienia. Dla instytutu badawczego podstawowym wskaźnikiem (miarą dobrego funkcjonowania) mogłaby być liczba grantów w nim prowadzonych; dla instytutu nauczania (dydaktyki) – liczba zebranych punktów kredytowych (czy też uzyskanych za nie pieniędzy). Warto pamiętać, że wskaźniki – skwantyfikowane miary i kryteria osiągania założonych celów – są w powszechnym użyciu. Wykorzystuje się je przy algorytmicznych formułach finansowania instytucji publicznych z pieniędzy budżetowych. Służą do definiowania kryteriów jakości i oczekiwanych, pożądaných celów. Inaczej określa się cele uczelni, orientuje jej działanie, kiedy Ministerstwo Edukacji dzieli fundusze (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 uznać, że wskaźniki są także sposobem porozumiewania się uczelni i mających wpływ na jej funkcjonowanie partnerów, odbiorców jej usług, a w konsekwencji – wpływają na sposób prowadzenia polityki (zmierzającej do osiągnięcia założonych celów).

Stosowanie wskaźników – a zwłaszcza miar efektywności – budzi wiele uzasadnionych sprzeciwów. Nawet jeśli jednak (a tak bywa często) nie są one dobrymi, precyzyjnymi kryteriami oceny realizacji postawionych celów, orientują indywidualne strategie, pozwalają

harmonizować cele indywidualne z celami większych jednostek, cele tych zaś – z celami uczelni jako całości¹².

Wykorzystanie kontraktów. Dzięki kontraktom (umowom) ze swoimi pracownikami oba instytuty (dydaktyki i badań) tworzą zasób pracy dydaktycznej i badawczej, który można jak najkorzystniej sprzedać lub wymienić (strona efektywnościowa) oraz który można kształtować odpowiednio do oczekiwań i potrzeb otoczenia.

Stosowanie wewnętrznych kontraktów (między wydziałami lub między rektorem i wydziałami, między instytutem dydaktycznym jednego wydziału a innymi wydziałami, między wydziałem i pracownikiem naukowym) może bardzo usprawnić oraz uelastyczyć współdziałanie i efektywność. Kontrakty mogą przy tym zawierać klauzulę umożliwiającą renegecjonowanie 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 na zwiększenie wydajności i aktywności uczelni oraz harmonizowanie jej celów (misji) z celami indywidualnymi jego pracowników.

Dzięki stosowaniu wewnętrznych kontraktów można także sprawnie zmieniać profil badań i nauczania w uczelni, przeznaczając wolne środki na zamawianie (przez kontrakty) nowych, strategicznych dla niej zadań badawczych lub dydaktycznych.

Z punktu widzenia polityki naukowej ważne jest, by szkoły wyższe były bardziej wyczułone w swych programach badawczych na oczekiwania otoczenia oraz na tworzenie wiedzy stosowanej z jednej strony, z drugiej zaś – by misja uczelni i wynikająca z niej strategia odpowiadały polityce naukowej państwa, czyli priorytetom rozwoju nauki oraz tworzeniu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Wydaje się, że wskaźniki i kontrakty w sytuacji wycofania się państwa z bezpośredniego nadzoru stają się ważnymi instrumentami tworzenia polityki.

Dla polityki naukowej istotna jest także odpowiedź na pytanie o to, jaki sposób finansowania zapewnia z jednej strony efektywność, z drugiej zaś coraz większą odpowiedniość wobec celów tej polityki. Zasady finansowania ustalone wewnętrznie przez autonomiczną uczelnię nie ułatwiają współpracy z otoczeniem – raczej dostosowują się do wewnętrznej gry interesów (np. silniejsze wydziały czy zakłady narzucają swoje reguły) i/lub odwołują się do wzorów kultury, tradycji oraz etosu akademickiego. Zasada cytowań może wspierać i interesy (więcej mogą dostawać nauki ścisłe, lepiej też zakotwiczone w nurcie głównym dyscypliny), i tradycje świata akademickiego. Podobnie – stosowane przez Komitet Badań Naukowych rangowanie placówek na podstawie ich poziomu naukowego nie wydaje się dobrym instrumentem polityki. Nie zapewnia bowiem możliwości oddziaływania ani na kierunki prowadzonych w nich badań, ani na przeorientowanie się w stronę tworzenia wiedzy stosowanej.

¹² Jeżeli w algorytmie podziału pieniędzy między uczelnie 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 dzielenia otrzymanych pieniędzy wedle własnych zasad, powinny respektować zasady podziału i wagi algorytmu obowiązujące przy podziale między większymi jednostkami.

Debata i polityka naukowa

Trafność i jakość decyzji politycznych zależy od wielu spraw, ale w demokracji decyzje zawsze podejmowane są w kontekście toczonych debat. Bez wielkiej przesady można stwierdzić, że im wyższy poziom debaty toczony przez środowiska zainteresowane przedmiotem i celami polityki, tym lepsza polityka i podejmowane decyzje.

Kiedyś zgadzano na to, by naukowcy sami określali przedmiot swoich badań. Podstawowymi wyznacznikami pytań badawczych były aktualny stan badań i środowisko naukowe. Obecnie rozwój i kierunek badań w znacznie większym stopniu wyznaczone są przez społeczne i gospodarcze otoczenie nauki. Waga, jaką w polityce naukowej przywiązuje się do autentycznego dialogu partnerów społecznych, do myślenia o ustaleniach naukowych i innowacjach w perspektywie aplikacyjnej, wskazuje, jak wielkie znaczenie przypisuje się tworzeniu wiedzy stosowanej. Komisja Europejska w swych dokumentach wiele miejsca poświęca budowaniu powiązań, partnerstwa między administracją lokalną (regionalną), uczelniami oraz małymi i średnimi przedsiębiorstwami. Owemu partnerstwu przypisuje rolę zarówno w rozwoju lokalnym, jak i w tworzeniu europejskiej polityki wzrostu konkurencyjności i spójności w odpowiedzi na procesy globalne¹³.

Powiada się, że obecne i przyszłe dziesięciolecia w nauce to okres dominacji nauk biologicznych, podczas kiedy dziesięciolecia minione należały do fizyki. Decyzje o zmianie kierunku rozwoju wynikały z przesunięcia znacznych funduszy przede wszystkim (choć nie tylko) ze środków budżetowych. Poprzedzały je debaty i doniesienia o spektakularnych osiągnięciach biologii i genetyki zarówno w mediach przeznaczonych dla szerokiej publiczności, jak i w prasie fachowej.

Aby debata nad celami i przedmiotem polityki spełniła swoją rolę, musi być właściwie „orkiestrowana”. Zwykle wokół ważnych społecznie celów organizuje się debatę specjalistyczną, fachową; uczestniczą w niej eksperci, reprezentanci grup interesów, środowisk zawodowych. Debata taka toczy się w prasie specjalistycznej, na seminariach i konferencjach, w trakcie specjalnie organizowanych konsultacji, wreszcie – w organach podejmujących decyzje polityczne. Echa debat specjalistycznych mogą docierać do mediów o szerokim zasięgu, kształtując opinię publiczną w określonych sprawach. Właściwa orkiestracja debaty sprowadza się do tego, by wypowiadali się w niej najlepsi eksperci, by nie mylić ekspertyz z interesami, aby równoważyć opinie rozmaitych grup interesów pamiętając też o interesie ogółu, by doprowadzić do wyklarowania się rozwiązania, które staje się przedmiotem decyzji polityków, by wreszcie rzetelnie informować szerszą opinię o przedmiocie debaty. Dawniej administracja centralna częściej występowała w interesie ogółu (lub przynajmniej rościła sobie takie prawa), mediując interesy rozmaitych grup i środowisk. Obecnie coraz częściej administrację centralną w tej roli zastępuje debata. Debata nad określonymi rozwiązaniami stanowiącymi przedmiot decyzji politycznych, nad przygotowywanymi projektami ustaw – tworzy forum, na którym ścierają się poglądy i interesy rozmaitych środowisk, klarują stanowiska i alternatywy poddawane fachowej krytyce, wreszcie dochodzi do konsensu.

¹³ *The role of the universities in the Europe of knowledge* COM(2003), Communication from the Commission of 5 February 2003.

Rzecz jasna, zarówno na decyzje o nauce, jak i na przebieg publicznej debaty duży wpływ miały głosy ekspertów i prominentnych przedstawicieli nauki. Oddziaływanie ekspertów na debatę publiczną i decydentów w sprawach publicznych jest znaczne i stanowi odrębny temat, który wykracza poza zakres niniejszego tekstu. Tu warto powiedzieć, że oddziałują oni na decyzje i kierunek polityki nie tylko jako doradcy decydentów, ale także ci, których głos kształtuje debatę w mediach i w ten sposób wpływa na opinię publiczną. Wielu i coraz więcej decyzji administracji centralnej i lokalnej odnoszących się do gospodarki, nauki, usług publicznych i innych dziedzin nie można podjąć i nie podejmuje się bez naukowych analiz, ekspertyz i ekspertów. Trzeba wszakże pamiętać, że z wielu powodów włączenie się ekspertów w proces decyzyjny nie gwarantuje trafności podejmowanych rozstrzygnięć. Czasem eksperci otrzymują źle sformułowane pytania, niekiedy posługują się innym niż zleceniodawcy językiem. Jednak zdarza się również, że mimo dobrej współpracy ekspertów z decydentami, zrozumiałego języka ekspertyzy, rzetelnych danych i wysokiego poziomu profesjonalizmu rekomendacje są nietrafione. Bywa bowiem tak, że nie można policzyć i zbilansować wszystkich zysków i strat związanych z jakimś wyborem, czasem też nie można przewidzieć wszystkich skutków ubocznych jakiejś decyzji lub wyobrazić sobie przyszłego rozwoju wydarzeń. Dziś już widać, że wiele prognoz, które mogły stanowić podstawę polityki (dotyczących przeludnienia czy wzrostu zużycia energii) nie sprawdziło się.

Podobne uwagi można powtórzyć o roli ekspertów w kształtowaniu debaty publicznej. Ponadto w publicznej debacie zdarza się, że głos ekspertów nie jest wysłuchiwany lub przegrywa z innymi nieprofesjonalnymi opiniami. Jednak – jak się zdaje – współczesna demokracja ewoluuje w stronę wzrostu roli dialogu społecznego, partycypacji i procedur konsensualnych, obejmujących coraz większy krąg partnerów i interesariuszy, poprzedzających przygotowanie decyzji w sprawach publicznych. Jest to – oprócz wyborów – coraz ważniejsza podstawa legitymizacji dla demokracji. Z drugiej strony wprowadza się procedury odpowiedzialności oraz rozliczania z podejmowanych decyzji i wykonywanych przez polityków zadań. Procedury te opierają się na przejrzystości, jawności oraz ewaluacji działań i dokonań polityków. Coraz częściej np. postuluje się, by ujawniać ekspertyzy stanowiące przesłanki decyzji i podawać publicznie uzasadnienia jakiegoś wyboru czy stanowiska w polityce. Z tych powodów w polityce wzrasta rola opinii publicznej i tworzącej ją debaty. Rzecz jasna, z tego względu w demokracji dobrze jest, kiedy społeczeństwo i tworzona przez nie opinia publiczna mają wysoki poziom wiedzy w kwestiach ważnych dla polityki społecznej. Opinia publiczna (rozpoznawana w sondażach) budowana na takiej wiedzy jest dobrą podstawą do tworzenia polityki i budowania konsensu wokół tej polityki. Oczywiście, zawsze będą się zdarzać takie sytuacje, taka wiedza i takie wybory, w których, mimo wsparcia ekspertów, debata publiczna poświęcona jakiejś sprawie zmierza w złym kierunku, a politycy podejmują błędne decyzje.

Polskie szkoły wyższe powinny się zmieniać. Kierunek i tempo tych zmian zależą od odpowiednio zaaranżowanej, prowadzonej na dobrym poziomie debaty – w mediach o szerokim zasięgu, w prasie fachowej, ale też w senatach i radach naukowych uczelni. Kierunek tych zmian powinien uwzględniać masowość kształcenia na poziomie wyższym oraz specyficzne potrzeby społeczeństwa wiedzy. Obecnie w Polsce studia rozpoczyna niemal połowa kolejnych roczników. Jakie powinno być kształcenie na poziomie wyższym w przyszłości dla niemal połowy społeczeństwa? Czy można ograniczać się do przygoto-

wywania specjalistów w określonych dyscyplinach? W jakich proporcjach w programach określonych kierunków przygotowywać do zmiany zawodu, uczyć pracy zespołowej, komunikowania przy wykorzystaniu informatyki? Jak przygotować się do dokształcania na masową skalę w społeczeństwie złożonym niemal w połowie z osób mających wyższe wykształcenie? Jaką strukturę i organizację powinien mieć sektor szkolnictwa tworzący przede wszystkim interdyscyplinarną wiedzę stosowaną w ścisłej współpracy z partnerami spoza uczelni, zwłaszcza z drobnymi i średnimi przedsiębiorcami – wiedzę, której potrzebuje GOW i za którą byłaby skłonna płacić? Te i podobne pytania powinny stać się przedmiotem debaty. Od jej przebiegu zależeć będzie zarówno przyszła polityka administracji centralnej wobec szkół wyższych, jak i określanie strategii i misji przez autonomiczne, samookreślające się uczelnie.

Bibliografia

- Białecki I.: *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 1/17.
- Democratising expertise and establishing European scientific reference systems*, (http://europa.eu.int/comm/governance/areas/group2/report_en.pdf).
- Enders J., Fulton O. (eds.): *Higher education in globalising world, international trends and mutual observation. A Festschrift in honour of Ulrich Teichler*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.
- Innovation policy: updating the Union's approach in the context of the Lisbon strategy*, Commission of the European Communities, Brussels, 11 March 2003, COM(2003)112.
- Neave G., van Vught F.: *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford – New York 1991.
- Poland knowledge economy assessment*, The World Bank, Warsaw, 12 March 2004 (raport niepublikowany).
- Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2013 roku*, Warszawa, kwiecień 2004 (http://www.kbn.gov.pl/analizy/20040518_kierunki.html#r5).
- Science and Society Action Plan*, European Commission Office, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2002.
- Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation. Key Figures 2003–2004*, Community research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003 (www.cordis.lu/indicators/publications.htm).
- Towards a European Research Area Science, Technology and Innovation Key Figures 2003–2004*, Community research, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2003 (www.cordis.lu/indicators/publications.htm).
- Założenia reformy systemu organizacji i finansowania nauki* (www.kbn.gov.pl/pub/kbninfo).

Dominik Antonowicz

W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce

Autor przedstawia propozycje zmian w zakresie organizacji i zarządzania polskimi uczelniami akademickimi. Wnioski zawarte w artykule zostały zaczerpnięte z badań autorskich przeprowadzonych w University College London (UCL), a także z bogatej literatury przedmiotu. W pierwszej kolejności analizie poddane zostają szanse i zagrożenia związane z wprowadzeniem silnego przywództwa organizacyjnego. Autor postuluje nadanie rektorowi strategicznych kompetencji menedżerskich, odejście od demokratycznego wyboru władz akademickich i wprowadzenie – sprawdzonego na gruncie brytyjskim – kolegiального *the committe system*. Ponadto w artykule rozważana jest możliwość zwiększenia władzy dziekańskiej w zakresie zarządzaniu zasobami (akademickimi), a także modernizacja relacji pracowniczych, które umożliwiłyby pełniejsze korzystanie z potencjału intelektualnego uczonych. W tym samym celu autor opowiada się za pełniejszym i systematycznym użyciem wewnętrznych procedur ewaluacyjnych, służących do stałego podnoszenia jakości funkcjonowania uczelni. W ostatniej części poruszona zostaje kwestia myślenia przedsiębiorczego w świecie akademickim, wymagającego określenia instytucjonalnej strategii oraz organizacyjnego konformizmu w realizacji wytyczonych celów na wszystkich poziomach funkcjonowania organizacji.

Wprowadzenie

Problematyka zarządzania uczelniami znajduje się na uboczu publicznej dyskusji na temat przyszłości nauki i szkolnictwa wyższego. To wielka strata, ponieważ bardziej niż podniosły ton i wielkie słowa uniwersytetom potrzebna jest rzeczowa dyskusja nad radykalną reformą biurokratycznie zorganizowanej i archaicznie zarządzanej polskiej uczelni. W artykule tym pragnę przedstawić propozycje dotyczące kierunku potrzebnych zmian w zakresie organizacji i zarządzania instytucjami akademickimi w Polsce. Pomysł czerpam z bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu: z publikacji książkowych, artykułów w periodykach naukowych poświęconych reformie polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego oraz zmianom w sposobach zarządzania instytucjami akademickimi w takich

krajach jak Wielka Brytania (Williams 1997; Shattock 2001; Stevens 2004), Holandia (van Vught 1997), Niemcy (Hüfner 2003), Hiszpania (Mora 2001) czy Francja (Chevaillier 2001), ale przede wszystkim z badań autorskich przeprowadzonych w University College London (UCL) – w ramach programu Top-Project People, finansowanego przez Foreign and Commonwealth Office w Londynie.

Polskie uniwersytety, podobnie jak niegdyś hiszpańskie (Mora 2001) czy holenderskie (van Vught 1997), tkwią w biurokratycznym porządku, nieprzystawalnym do funkcjonowania w warunkach silnej konkurencji, niepewności i ryzyka. Odgórnie administrowane, w niewielki sposób potrafią reagować na potrzeby społecznych interesariuszy i adaptować mechanizmy funkcjonowania do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Ponadto poszczególne uczelnie są terenem zderzenia się porządku biurokratycznego z tradycyjną „zorganizowaną anarchią”, wynikającą ze specyficznego mechanizmu wyłaniania władz uczelni – osób nie mających profesjonalnego przygotowania do sprawowania funkcji menedżerskich. Tymczasem menedżeryzm, zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych w szkolnictwie wyższym (por. Jabłocka 2002), stał się współcześnie szeroko akceptowanym międzynarodowym standardem zarządzania uniwersytetami. Wobec niego, przy stale obniżających się nakładach budżetowych, nie ma poważnej alternatywy. W sferze organizacyjnej, która stała się podstawowym wymiarem funkcjonowania uniwersytetów, liczy się przede wszystkim czytelne przywództwo organizacyjne, dobra strategia, umiejętność wykorzystania posiadanych zasobów oraz szybkość i trafność podejmowanych decyzji.

Jeśli polskie uczelnie chcą się stać aktywnym podmiotem na europejskim rynku akademickim, muszą odejść od typowych dla państwowej biurokracji sztywnych form administrowania w kierunku elastycznych mechanizmów zarządzania charakterystycznego dla niestabilnych warunków konkurencji. Jak twierdzi Frans van Vught (1997): „szczegółowe rządowe uregulowania muszą zostać zniesione. [...] Zwiększenie instytucjonalnej autonomii uczyni uczelnie bardziej czułymi na gwałtownie zmieniające się oczekiwania społeczne”. Według Grahama Allisona (1982) zarządzanie różni się od administrowania trzema podstawowymi cechami. Pierwszą z nich jest strategia (określana również jako misja organizacji), która orientuje działania podmiotu skierowane na przyszłość: wyznacza one cele, wskazuje priorytety oraz wymaga opracowania planów ich realizacji. Administrowanie natomiast koncentruje się na działaniach bieżących, skierowanych do wewnątrz organizacji. Drugim wyróżnikiem zarządzania jest swobodne kierowanie komponentami wewnętrznymi organizacji. Administrowanie wymaga również organizacji biura oraz personelu; to kontrola bieżącego funkcjonowania, reakcja na pojawiające się problemy, jest tradycyjnie słabym punktem biurokracji, co ilustruje, opisany przez Michela Croziera (1967) *mechanizm błędnego koła*. W zarządzaniu nacisk kładziony jest nie tylko na organizację pracy i dobór właściwej kadry, ale przede wszystkim na nieustanne kontrolowanie efektów funkcjonowania oraz możliwość reagowania na wszelkie płynące sygnały. Trzecią charakterystyczną cechą zarządzania jest możliwość samodzielnego kreowania relacji z podmiotami zewnętrznymi, które w przypadku administracji są zazwyczaj sztywno określone przez przepisy prawne bądź są regulowane przez organy wyższego rzędu. Zarządzanie, odmiennie, wymaga znacznej swobody w samodzielnym budowaniu kontaktów z podmiotami zewnętrznymi. Transformacja modelu funkcjonowania uczelni polega więc na zmianie kompetencji administracyjnych rektora, związanych z aparatem biurokratycznym, na kojarzone z sektorem przedsiębiorstw kompetencje menedżerskie.

Silne przywództwo organizacyjne

We współczesnym świecie uniwersytety stały się elementami kontynentalnej, a w wielu aspektach nawet globalnej konkurencji o granty, kontrakty konsultacyjne czy nabór studentów. Świat akademii przestał być oazą spokoju – symbolizowaną przez „wieżę z kości słoniowej” – i przybrał formę bliską organizacji przedsiębiorczej, która na trwałe pojawiła się w Europie w wyniku racjonalizacji wydatków publicznych oraz nacisków ze strony publicznych interesariuszy (por. np. Józwiak 2003; Białecki 2000). Konkurencja między instytucjami akademickimi, a także ze strony podmiotów komercyjnych zmusza władze uniwersyteckie do podejmowania odważniejszych działań, ryzykowania i eksperymentowania, albowiem świat, w którym działają europejskie uczelnie stał się zmienny i nieprzewidywalny. Nowe warunki wymagały fundamentalnej reformy istniejącego paradygmatu kierowania uniwersytetami i dlatego w wielu krajach Europy Zachodniej (np. w Wielkiej Brytanii czy Holandii) – w trosce o efektywne zarządzanie instytucjami szkolnictwa wyższego – w murach akademii wprowadzono mechanizmy rynkowe (por. Jabłocka 2002).

W polskich warunkach można jedynie mówić o „bazarowym kapitalizmie” (Antonowicz 2004), bo przy obecnym stanie prawnym rozwinięcie przedsiębiorczej logiki kierowania (publicznym) uniwersytetem wydaje się bardzo trudne. Demokratyczny sposób rządzenia uczelniami z natury rzeczy ma charakter zachowawczy, będąc wynikiem chybionych kompromisów między różnymi grupami interesu. Służy bardziej konserwowaniu *status quo*, nie sprzyja natomiast rozwojowi (por. np. Kozłowski 1997; 1999). Ponadto społeczność akademicka – z pewnymi wyjątkami – bardzo niechętnie odnosi się do wszelkich radykalnych reform, zwłaszcza zaś w dziedzinie funkcjonowania instytucji akademickich, myląc dwa zasadnicze wymiary funkcjonowania uniwersytetów – merytoryczny oraz organizacyjny. W sferze merytorycznej (metodologii prowadzenia badań czy metodyki nauczania akademickiego) nie można pozwolić na odejście od zasad metodologicznej rzetelności oraz poszukiwania naukowej prawdy. Czym innym jest jednak niedopuszczenie, aby uniwersytet ulegał krótkotrwałym intelektualnym modom postmodernizmu, nie dawał się uwieść imperatywom politycznej poprawności, by ekonomiczne reguły podaży i popytu nie stały się jedynym regulatorem życia akademickiego, a czym innym konsekwentne odrzucanie logiki rynkowej w instytucjonalnym myśleniu o uniwersytetach. O ile w pierwszym przypadku pewna doza konserwatyzmu jest wręcz wskazana, o tyle dogmatyczne przywiązanie do zbiorowych form zarządzania nie sprzyja sprawnemu funkcjonowaniu instytucji akademickich w warunkach silnej konkurencji.

Polski model zarządzania szkołą wyższą opiera się na rządach oligarchii uniwersyteckiej (Clark 1993), a także na demokratycznej wybieralności władz akademickich, co we współczesnych czasach wydaje się archaiczne, mało efektywne i bardziej niż rozwojowi uniwersytetów sprzyja zjawisku klientelizmu oraz wydziałowym targom o budynki czy etaty. Demokratyczne zarządzanie ma swoje zalety i wady. Sprawdza się dobrze na poziomie władzy państwowej, gdy bardziej niż efektywność liczy się legitymizacja podejmowanych działań, zwłaszcza w aspekcie używania przymusu bezpośredniego przez państwowych funkcjonariuszy. Nie sprzyja jednak zwiększaniu efektywności i nie gwarantuje wewnętrznej spójności oraz konsekwencji podejmowanych działań. W sytuacji rynkowej – poza spółdzielniami – trudno wskazać organizacje kierowane w sposób demokratyczny, a dylematy wynikające z demokratyczności zarządzania ilustrują spółki o silnie rozproszonym akcjonariacie.

Dlatego podejmowanie decyzji przez liczne ciała kolegialne (metodą głosowania) nie przystaje do kierowania organizacją w warunkach rynkowych. Jednak w licznych i rozległych debatach nad sytuacją szkolnictwa wyższego w Polsce rzadko pojawia się postulat odejścia od idei kolegialnego zarządzania i elekcyjności władz uniwersyteckich. Tymczasem odejście od elekcyjności władz akademickich oraz stworzenie warunków do silnego i klarownego przywództwa organizacyjnego wydaje się warunkiem koniecznym do zwiększenia efektywności zarządzania polskimi uczelniami. Trudno bowiem nazwać efektywnym obecny, scentralizowany model, przypisujący rektorowi szerokie kompetencje w szczegółowych sprawach. Wskazane byłoby tu raczej sięgnięcie do zasady pomocniczości (Millon-Delsol 1995), która postuluje, aby władza wyższego rzędu nie ingerowała tam, gdzie władza niższego rzędu jest w stanie samodzielnie sprawować swoje powinności. Dlatego władza rektora powinna być silna, ale ograniczona do strategicznych funkcji menedżerskich (*chief executive*). Jest to jednak trudne do realizacji w sytuacji, gdy wybór rektora i większość strategicznych kompetencji decyzyjnych pozostaje w gestii uniwersyteckiego senatu. Konieczne jest zatem wzmocnienie funkcji rektora i uniezależnienie go od uniwersyteckich ciał kolegialnych poprzez wprowadzenie otwartych konkursów na to stanowisko. Procedura konkursowa miałaby uwzględniać nie tylko kompetencje merytoryczne czy walory osobowe, ale również prezentowaną wizję uniwersytetu i szansę jej realizacji. Teoretycznie w polskich uczelniach dzieje się to również obecnie, ale ze względu na iluzoryczną władzę rektora w sprawach strategicznych i wynikającą z tego konieczność zawierania licznych kompromisów, wizja ta albo w ogóle nie jest realizowana, albo jedynie w niewielkim stopniu. W przeciwieństwie do formuły brytyjskiej, która nie tylko pozwala z większym prawdopodobieństwem wybierać najlepszego kandydata (aniżeli zręcznego polityka, który potrafi zgromadzić odpowiednią większość w gronie elektorów), ale również stwarza realne podstawy do realizacji przedstawionej wizji uniwersytetu. Tak wybrany rektor byłby silniejszy wobec bieżących wpływów partykularnych (wydziałowych) grup interesu. Wybór w drodze konkursu uwalnia rektora od „wyborczych koalicji” i wzmacnia jego pozycję, tworząc przy tym sprzyjające warunki do przywództwa organizacyjnego (*leadership*), które James MacGregor Burns (1978) definiuje jako siłę motywującą budowanie osobistego zaangażowania w realizację wyznaczonych celów oraz poszukiwanie nowych rozwiązań przełamujących rutynowe wzory myślenia i działania. Autor wskazuje jednocześnie, że przywództwo organizacyjne wymaga wewnętrznej integralności podejmowanych działań. W świecie akademickim oznacza to umożliwienie rektorowi doboru uniwersyteckiej kadry kierowniczej, a więc mianowania dziekanów, a z kolei dziekanom – kierowników jednostek organizacyjnych niższego rzędu. Jest to ważne, gdy cała uniwersytecka kadra kierownicza winna być zaangażowana w realizację jednej strategii uczelni, a zgodność w zakresie instytucjonalnych celów oraz sposobów ich osiągania (na wszystkich szczeblach organizacji) umożliwi sprawne i skuteczne kierowanie uniwersytetem. Nie oznacza to jednak akceptacji autorytarnych rządów silnej ręki, co byłoby całkowicie sprzeczne z charakterem pracy akademickiej. Chodzi jedynie o nadanie działaniom uniwersyteckim pewnej celowo-racjonalnej koordynacji oraz wewnętrznej spójności. Groźbę autorytarnych rządów niweluje zasada akademickiej kolegialności, której wymiar organizacyjny warto zaczerpnąć również z doświadczeń uniwersytetów brytyjskich, w których system mianowania poprzedzony jest szerokimi (choć nieformalnymi) konsultacjami z pracownikami akademickimi, tak aby proponowana kandydatura była jak najszerszej akceptowalna, bo tylko

taka akceptacja umożliwi sprawne zarządzanie. Generalnie dobry zwyczaj poszukiwania jak najszerzego konsensu, zamiast prowadzenia walki o matematyczną większość w ciałach kolegialnych, pozwoliłby na uniknięcie w polskich uczelniach wielu konfliktowych sytuacji.

Kolegialność – tak, demokracja – nie

Indywidualne przywództwo pociąga za sobą konieczność znacznego ograniczenia kompetencji uniwersyteckich organów kolegialnych. Jest to bardzo kontrowersyjny postulat, który wszędzie na świecie budzi zrozumiałe emocje. Jak zauważa Tadeusz Sławek (2002), utrzymanie równowagi pomiędzy indywidualnością a angażowaniem innych w proces kształtowania się decyzji pozostaje jednym z najtrudniejszych zadań stojących przed polskim ustawodawstwem dotyczącym szkolnictwa wyższego. Dlatego proponowane wyżej odejście od archaicznego sposobu wyboru władz oraz kolegialnych form zarządzania w kierunku silnego przywództwa organizacyjnego musi być wsparte i uzupełnione przez formę akademickiej samorządności, takiej jak sprawdzony na gruncie brytyjskim *the committee system*.

The committee system to rozbudowany, wielowymiarowy system współuczestnictwa w zarządzaniu uczelnią, opierający się na permanentnych wewnątrzorganizacyjnych konsultacjach, w których biorą udział wszyscy pracownicy akademicki oraz przedstawiciele personelu administracyjnego. Konsultacje odbywają się na forum komisji tematycznych, wydających opinie w kwestiach znajdujących się w zakresie ich kompetencji, formalnie jednak komisje nie podejmują wiążących decyzji. Komisje funkcjonują na wszystkich szczeblach zarządzania i stanowią platformę nieustającego dialogu między kierownictwem a pracownikami akademickimi. W ten sposób realizowana jest zasada kolegialności, ale nie demokratyczności. Wszystkie bowiem decyzje z formalnego punktu widzenia podejmowane są indywidualnie przez kierownictwo poszczególnych jednostek organizacyjnych i również indywidualnie ponoszona jest za nie odpowiedzialność. Obserwacje dokonane w University College London wskazują, że *the committee system* wydaje się w większym stopniu uosabiać idee akademickiej kolegialności niż oligarchiczny sposób zarządzania polskimi uczelniami. Jest on znacznie bardziej egalitarny, umożliwiając wszystkim, bez wyjątku, pracownikom uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji. Ponadto wzmacnia on znaczenie „przekonywania” i „siły argumentów” kosztem „przegłosowywania” czy pozyskiwania matematycznej większości w organach kolegialnych, ograniczając pole dla polityki instytucjonalnej oraz tworzenia się wewnętrznych konfliktów, które dla bieżącego funkcjonowania uniwersytetu mają charakter destrukcyjny.

Konsekwencją wprowadzenia przywództwa organizacyjnego jest ograniczenie aktywności naukowej i dydaktycznej przez osoby pełniące uniwersyteckie funkcje kierownicze. Fizycznie nie są one w stanie wypełniać dwóch tak absorbujących ról. Prowadzi to do wytworzenia się odrębnej grupy profesjonalistów określanych mianem kadry zarządzającej uniwersytetami (*academic management*) – zajmujących się głównie, a niekiedy wyłącznie zarządzaniem. Wymaga to rekonstrukcji kryteriów awansów naukowych i uwzględniania osiągnięć menedżerskich. Z badań przeprowadzonych w UCL wynika, że badane osoby należące do kadry kierowniczej (od dyrektora instytutu aż po prorektora – *vice-provost*) ponad 80% czasu pracy poświęcają na sprawy związane z kierowaniem organizacją. Osoby

te otwarcie przyznawały, że czują się w większym stopniu menedżerami niż badaczami czy dydaktykami, ale żadna z nich nie traktowała tego w kategoriach negatywnych, gdyż osiągnięcia w kierowaniu instytucjami akademickimi są w Wielkiej Brytanii równie istotne jak osiągnięcia w sferze badawczej czy też dydaktycznej.

Czy w polskich uczelniach *the committee system* mógłby funkcjonować? Prawdopodobnie tak, ale istnieje niebezpieczeństwo nieprzystawalności rozwiązań anglosaskich w silnie zhierarchizowanym, a nawet sfeudalizowanym polskim środowisku uniwersyteckim. Brytyjska społeczność akademicka jest znacznie bardziej egalitarna niż społeczność kontynentalna, która – pod wpływem tradycji niemieckiej – tworzy wyraźny dystans między grupą profesorów a pozostałymi pracownikami akademickimi.

Modernizacja stosunków pracowniczych

Na tle europejskich uczelni polskie uniwersytety charakteryzują się krąćcowo nieprzejrzystym procesem rekrutacji, zbiurokratyzowaną oraz demotywiącą siatką płac, a także nieelastycznymi warunkami zatrudnienia w sferze akademickiej. Dotyczy to zarówno rozwiązań ustawowych, które w niewielkim stopniu umożliwiają kierownikom wynagradzanie pracowników za wybitne osiągnięcia badawcze, jak i realiów funkcjonowania, niejednokrotnie ujawniających fasadowość konkursów i nepotyzm w procesie zatrudniania.

Modernizacja relacji pracowniczych i uelastycznienie warunków zatrudnienia oznaczają zmianę funkcjonujących obecnie w Polsce mechanizmów, stanowiących hybrydę łączącą biurokratyczne dziedzictwo PRL-u z korporacyjnymi korzeniami średniowiecznego uniwersytetu. Akademicy są pracownikami sfery budżetowej, która charakteryzuje się nadmierną liczbą szczegółowych regulacji oraz skrajną etatyzacją, ale w zakresie rekrutacji i nadawania stopni oraz tytułów naukowych decydujący głos mają kolegialne ciała akademickie. Model korporacyjny funkcjonował dobrze w czasach, gdy środowisko uczonych było stosunkowo nieliczne, a profesorowie cieszyli się dużym zaufaniem społecznym. Uniwersytet w tradycyjnej formie nie był ani transparentny, ani też demokratyczny, ale oparty na idealistycznej wizji świata nauki i uczonych, którzy poszukiwanie prawdy i bezinteresowne przekazywanie wiedzy młodszymi pokoleniom przedkładali nad dbałość o własne interesy. Jednak – co trafnie zauważa Jan Kozłowski (1999) – świat nauki nie stanowi bynajmniej enklawy cnót i kompetencji oraz zasad dobrej roboty, lecz powieliła dobre i złe cechy społeczeństwa. Ilustrują to często spotykane przejawy akademickiej niesolidności, a nawet skrajnej nieuczciwości występujące w polskim szkolnictwie wyższym. Opisywane przez środki masowego przekazu przypadki instrumentalnego wykorzystywania autorytetu „mistrza” do załatwiania partykularnych interesów oraz prowadzenia nepotycznych działań w sposób znaczący podważyły zaufanie do uczonych, powodując, że autorytet „mistrza” nie wystarcza już do podejmowania decyzji w sprawach organizacyjnych, personalnych czy też finansowych.

Przejrzysta polityka personalna to warunek konieczny, ale nie wystarczający do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni. Potrzebna jest całkowita deregulacja biurokratycznych reguł „polityki kadrowej”, to znaczy umożliwienie dziekanom prowadzenia samodzielnej polityki personalnej, pozwalającej na efektywniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego polskich instytucji akademickich. Służyć ma temu przede wszystkim decentralizacja polityki personalnej (nie tylko formalna, ale również realna) i delegowanie kompe-

tencji w tym zakresie na poziom wydziałów oraz dyferencjacja zarządzania zasobami ludzkimi pomiędzy poszczególnymi instytucjami akademickimi. Sugerował to m.in. raport Fendera (1993) zawierający wskazania dla brytyjskiej polityki rządowej wobec uniwersytetów na podstawie doświadczeń amerykańskich i holenderskich (Shattock 2001, s. 43). To sprawdzony sposób podnoszenia efektywności instytucjonalnej, w warunkach stale obniżającego się poziomu budżetowych nakładów na szkolnictwo wyższe i według Mary Henkel (1997, s. 135) jednocześnie najlepszy, z punktu widzenia polityki rządowej, sposób *inkorporowania uniwersytetów do wyścigu w poszukiwaniu dróg podnoszenia efektywności i produktywności wzorem innych organizacji sektora publicznego*. W nowej formule pracownicy naukowcy zyskują status pracobiorców (*employée*), a warunki zatrudnienia określane są w kontrakcie. Relacje między uniwersytetem-pracodawcą a uczonymi-pracobiorcami regulowane są bądź na podstawie indywidualnie prowadzonych dwustronnych negocjacji, bądź grupowo, poprzez uczelniane ciała przedstawicielskie.

Działania władz zostały zatem skierowane w stronę modernizacji stosunków pracowniczych (*modernisation of employment relationship*), co prowadziło do zarządzania instytucjami jako elastycznymi korporacjami. Elastyczność ta oznacza liberalizację zasad zarządzania, selekcji i rekrutacji pracowników, indywidualne kontrakty, możliwość zwalniania z pracy oraz niepewność i dorywczość zatrudnienia na uczelniach (de Weert 2001, s. 29). W tym samym kierunku powinny zmierzać zmiany w funkcjonowaniu polskich szkół wyższych. Delegowanie kompetencji związanych z prowadzeniem polityki personalnej na poziom poszczególnych uczelni stworzy podstawy do aktywizacji władz rektorskich w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi oraz umożliwi uelastycznienie struktury płac i uzależnienie ich wysokości (w większym stopniu niż jest to dotychczas) od dorobku naukowego i aktywności organizacyjnej. W konsekwencji sprawy personalne stają się realnym i ważnym narzędziem oddziaływania na kierunek i tempo rozwoju uczelni. Deregulacja warunków zatrudnienia stworzy możliwość powstania konkurencji między uczelniami o najlepszych akademików i rywalizację między nimi o pracę w najlepszych szkołach wyższych. W przeciwieństwie do sztywnych ram biurokracji, elastyczne prawa podaży i popytu stymulują produktywność i podnoszą konkurencyjność. System płac, który w obecnym kształcie uzależniony jest niemal całkowicie od liczby godzin dydaktycznych, będzie mógł mieć bardziej motywacyjny charakter, stwarzając również bodziec do podnoszenia aktywności badawczej¹. Z instytucjonalnego punktu widzenia pracownicy akademicy stanowią bowiem aktywa – kapitał ludzki, którego nie tylko racjonalne wykorzystanie (dydaktyka), ale również nieustanny rozwój (badania) stanowią podstawę sukcesu rynkowego.

Proponowane zmiany w polityce personalnej nie są jednak wolne od zagrożeń, z których warto zdawać sobie sprawę. Wnioski z przeprowadzonych w Holandii i Wielkiej Brytanii badań nad urynkowaniem kwestii personalnych wskazują na to, że inicjatywy zmierzające do podnoszenia efektywności pracy akademickiej opierają się na współzawodnictwie, niepewności i dorywczości zatrudnienia (*casualisation of academic employment*) (Henkel 1997, s. 142), co nie powinno nikogo dziwić, ponieważ żyjemy w społeczeństwie ryzyka (Beck 2002). Holenderscy badacze Peter Maassen i Frans van Vught (1997) doda-

¹ Bett Report (*Independent Review of Higher Education Pay and Conditions*) autorstwa Kennetha Barkera podaje, że urynkowanie uniwersytetów, w tym modernizacja relacji pracowniczych spowodowała, że w latach 1991–1995 w brytyjskim sektorze akademickim osiągnięto 6-procentowy wzrost produktywności, podczas gdy w całej sferze usług zaledwie 2-procentowy.

ją, że deregulacja i urynkowanie polityki personalnej prowadzą do większej formalizacji, mniejszego zaangażowania, zachowań oportunistycznych, wzajemnej utarty zaufania, a utrata kolegialnych podstaw władzy i ważnych rytuałów kolektywnego przywiązania do wartości akademickich może naruszyć spójność instytucji szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony nie sposób rozwijać działalności uniwersytetu nieustannie powielając biurokratyczne wzory funkcjonowania, gdy światowe rankingi w sposób bezwzględny plasują polskie uczelnie daleko za czołówką. Nie jest przy tym istotne, czy te rankingi (chodzi zwłaszcza o Academic Ranking of World Universities sporządzony przez Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University²) oddają pełną wartość polskich uczelni, czy też w nieco zakłamanym sposobie przedstawiają akademicką rzeczywistość, z pewnością bowiem czytane są przez ludzi na całym świecie, którzy na ich podstawie formują opinie o polskich szkołach wyższych. Co więcej, w globalnej rzeczywistości akademickiej standardy określają najlepsi, a zgodnie z nimi uniwersytety, aby przeżyć, muszą maksymalnie wykorzystywać posiadany potencjał, bo w warunkach silnej konkurencji nie da się odnosić sukcesów dogmatycznie pozostając przy rutynowych – żeby nie powiedzieć rytualnych – mechanizmach funkcjonowania uniwersytetu.

Wewnętrzna ewaluacja

Problemem polskich uczelni jest niska innowacyjność, gdyż biurokratyczny sposób funkcjonowania wymusza ukierunkowanie działań na wypełnianie licznych drobiazgowych czynności proceduralnych (*process oriented performance*) oraz wymaga rozbudowanej sprawozdawczości (por. Hughes 1998, s. 68). Towarzyszą temu słabo rozwinięte mechanizmy instytucjonalnego samodoskonalenia, wynikające z braku systemowych rozwiązań zmierzających do cyklicznego monitorowania sposobu funkcjonowania uczelni. Tymczasem jedną z najważniejszych cech organizacji działających w warunkach silnej konkurencji jest nieustanne kontrolowanie efektów funkcjonowania oraz możliwość reagowania na wszelkie płynące sygnały (*learning organisations*). W przeciwieństwie do organizacji biurokratycznych, wolny rynek charakteryzuje się znaczną dynamiką i niesie ze sobą pewną dozę niepewności. Dlatego organizacje działające w warunkach konkurencji powinny być zdolne do dokonywania samooceny oraz nieustannego poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań.

Ewaluacja w szkolnictwie wyższym najczęściej kojarzona jest z modelem państwa ewaluacyjnego i zewnętrznymi formami kontroli rządu nad efektywnością funkcjonowania instytucji akademickich. Ze względu na ograniczony zakres moich rozważań nie chciałbym się tutaj szczegółowo zajmować kwestią zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym ani też wdawać się w dyskusję na temat zalet i wad ewaluacyjnego modelu polityki rządowej wobec uniwersytetów (por. Wójcicka, Urbanikowa 2001; Wójcicka 2002). Są one bowiem elementami polityki rządowej, a nie aspektami zarządzania uniwersytetami. Przedmiotem mojego zainteresowania jest natomiast proces wewnętrznej ewaluacji, który nie jest uwarunkowany władczymi działaniami rządu bądź agend mu podległych, dlatego z punktu widzenia efektywności zarządzania może być bardzo skutecznym narzędziem menedżerskim. To w kompetencji władz rektorskich leży wybór obszarów podlegających

² Academic Ranking of World Universities 2004 (<http://edu.stju.edu.cn/ranking.htm>).

samoocenie, a także definicja form ewaluacji ilustrującej proces oraz efektywność funkcjonowania uniwersytetu. Jest to szczególnie istotne wobec licznych publikacji krytykujących ilościowe metody ewaluacji pracy akademickiej, które, jak piszą Filip Dochy, Milen Segers i Wijnand Wijnen (1990, s. 51): „biorąc pod uwagę, że nie całe spektrum działalności i celów jest kwantyfikowalne, skupienie się tylko na łatwo mierzalnych aspektach może doprowadzić do tego, że instytucje tracą sens pracy akademickiej”. Stosowanie tych instrumentów służy podniesieniu produktywności pracy akademickiej i w tym zakresie spełnia swoje zadanie, ale – z drugiej strony – przyczynia się do marginalizacji równie ważnych, ale niewymiernych aspektów.

Wewnętrzna ewaluacja (*peer review*) służy określeniu silnych i słabych stron organizacji na wszystkich szczeblach jej funkcjonowania, ponieważ ich identyfikacja jest konieczna do nieustannego podnoszenia instytucjonalnej efektywności. Ewaluacja wewnętrzna może przybierać rozmaite formy i być ukierunkowana na dowolne aspekty funkcjonowania uczelni. W University College London od kilku lat stosuje się standardową procedurę ewaluacyjną przeprowadzaną cyklicznie, tak aby móc monitorować wewnętrzne zmiany w funkcjonowaniu uczelni. Wewnętrzna ewaluacja w UCL obejmuje pracowników akademickich wszystkich stopni i ma charakter konsultacyjny, opierając się na następującej procedurze: (1) Pracownik wypełnia standardowy formularz, w którym przedstawia zestawienie deklarowanych wcześniej celów oraz stopień ich realizacji w formie raportu z samooceny. W przypadku niezrealizowania deklarowanych wcześniej celów, powinien wskazać tego powody. (2) Następnie bezpośredni przełożony dokonuje oceny pracownika na podstawie otrzymanego raportu. (3) Ostatnim etapem procesu wewnętrznej ewaluacji jest wspólne (pracownik wraz przełożonym) spisanie konkluzji wynikających z raportu i określenie celów na przyszłość.

Ewaluacji podlegają nie tylko pracownicy akademicy, ale również kierownictwo uczelni na wszystkich poziomach zarządzania. Ich ocena ma charakter dwuwymiarowy, gdyż kierownictwo jednocześnie podlega ocenie ze strony podwładnych – w zakresie stylu zarządzania, oraz przełożonych – pod względem efektywności kierowanej przez siebie instytucji. Doświadczenia UCL wskazują, że na efektywność pracy akademickiej mają wpływ również czynniki pozamerytoryczne, takie jak organizacja pracy, zarządzanie jednostką, charakter relacji między pracownikami akademickimi czy współpraca z personelem pomocniczym. Być może przedstawiona wyżej procedura wygląda bardzo idealistycznie (a przez to mało wiarygodnie), jednak analiza dokumentów, protokołów oraz raportów ewaluacyjnych wskazuje, iż mimo czasowej kosztowności i skomplikowanej natury procedury, w UCL przywiązuje się ogromną wagę do ewaluacji wewnętrznej. Niestety, polskie uczelnie nadal przywiązują do ewaluacji wewnętrznej bardzo niewielką wagę. Być może źródłem tego jest biurokratyczna struktura oparta na systemie nakazowo-rozdzielczym i jednotorowej komunikacji „góra-dół”, a być może obawa, że wprowadzenie procedur ewaluacyjnych mogłoby zostać potraktowane jako ograniczenie wolności akademickiej. Wynika to z nazbyt szeroko pojmowanej koncepcji wolności nauki, nie rozróżniającej, posługując się terminologią Erica Ashbyego (Ashby 1966 za: Jabłecka 1993), wolności akademickiej jako swobody akademików w zakresie wyboru przedmiotu, metody badań i publikacji wyników od autonomii rzeczowej (*substantive autonomy*), władzy uczelni w sprawie własnych celów od autonomii proceduralnej dotyczącej metod, za pomocą których realizowane są cele i programy. Wiąże się to również z bardziej złożonym problemem, o czym pisze

Mervyn E. Jones (2003, s. 86), wskazując na fundamentalną kolizyjność dwóch kultur: akademickiej i przedsiębiorczej (*corporate culture*). W świecie nauki tradycyjnie duży nacisk kładziony jest na indywidualizm, tolerowana jest odmienność, ale instytucje dysponują bardzo ograniczonymi środkami finansowymi. W sferze przedsiębiorstw przeciwnie – dominuje *corporate culture*, ograniczająca indywidualizm i nastawiona na pewną wewnętrzną homogeniczność. Ta dychotomia powoduje nieuchronne konflikty, albowiem, jak pisze Tony Becher (1989), pracownicy akademicy rozwinęli „kulturę dyscyplin”, gromadząc się w swoiste „plemiona”. Potwierdzają to również badania Stevena Rowlandsa (1996), które wskazały, że większość ludzi nauki jest przekonana o wyjątkowości własnych wydziałów, instytutów czy katedr. W klasyfikacji aktorów sformułowanej przez Alvina Gouldnera (1957) pracownicy akademicy bliżsi są „kosmopolitom” wykazującym przywiązanie do obszaru swojej pracy i bardziej identyfikują się z ludźmi „ze swojej branży” aniżeli instytucjami, w których są zatrudnieni (por. Johnson 2003, s. 143–144). Współcześnie – w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania czy Holandia – uczeni są jednak traktowani przede wszystkim jako pracownicy uniwersytetu i na płaszczyźnie organizacyjnej, mimo silnych oporów i nieskrywanej niechęci, muszą się podporządkować nakazom instytucjonalnym (por. Henkel 1997). Dotyczy to również instytucjonalnej oceny jakości świadczonych prac, dokonywanej wewnątrz uczelni na zasadzie *peer review*. Brak takich mechanizmów powoduje, że pojedynczy pracownicy, a także katedry, instytuty czy wydziały pozbawione są informacji zwrotnej. W wielu uczelniach oceny poziomu zajęć dydaktycznych dokonują sami studenci, ale z natury ich opinia (jakkolwiek bardzo ważna) obejmuje tylko jeden z aspektów pracy akademickiej. Konsekwencją wąskiego zakresu ewaluacji wewnętrznej jest ograniczenie możliwości rozwoju polskich uczelni i przyjęcie statycznej strategii trwania w tymczasowości.

Strategia instytucjonalna oraz *corporate thinking*

Uniwersytet to niezwykle złożona instytucja, pełniąca jednocześnie wiele ważnych funkcji. Piotr Dominiak i Krzysztof Leja, pisząc o uniwersytetach, wskazują na trzy ich zasadnicze role: (1) społeczności akademickiej, (2) jednostki edukacyjnej spełniającej funkcję publiczną, (3) jednostki gospodarczej (głównie o charakterze *non-profit*) (Dominiak, Leja 2000, s. 28). Analizując uniwersytet z perspektywy historycznej, można bez trudu zauważyć, że początkowo postrzegano go wyłącznie jako społeczność akademicką, następnie zyskał status instytucji edukacyjnej, a współcześnie coraz częściej mówi się o uniwersytecie jako podmiocie gry rynkowej.

Oderwanie uniwersytetów od bezpośrednich, biurokratycznych więzów z państwem spowodowało znaczne usamodzielnienie uczelni i delegowanie większości kompetencji menedżerskich na poziom władz uniwersyteckich. Wprawdzie rząd pozostawił sobie (być może bardziej subtelną, ale znacznie skuteczniejszą) możliwość kontroli szkół wyższych pod względem wypełniania zadań powierzonych im przez państwo, ale władze uczelni zyskały realny wpływ na kształt, kierunek i tempo własnego rozwoju. Jednocześnie stanęły wobec konieczności nieustającej rywalizacji wzajemnej oraz z instytucjami paranaukowymi o granty badawcze, kontrakty konsultacyjne, a także o studentów. W efekcie, chcąc przetrwać na rynku akademickim, muszą przyjąć logikę działań podmiotów komercyjnych, to znaczy wybrać własną domenę oraz zbudować przewagę konkurencyjną, ponieważ roz-

wój w warunkach konkurencji wymaga pewnego ukierunkowania (znalezienie rynkowej niszy), opracowania instytucjonalnej strategii oraz realizacji zawartych w niej celów na wszystkich poziomach funkcjonowania organizacji (por. Obłój 1994; Douglas 1997).

W Polsce myślenie rynkowe o uniwersytetach jest zjawiskiem niezwykle rzadkim, a zdecydowana większość środowiska akademickiego bardzo nieufnie (żeby nie powiedzieć wrogo) odnosi się do jakichkolwiek prób urynkowania mechanizmów funkcjonowania uczelni, upatrując w tym formę obrazoburczej profanacji tradycji akademickiej. Błędne jest np. postreganie płatności za zaoczne i wieczorowe formy kształcenia czy też powtarzanie roku jako formy urynkowania szkolnictwa wyższego. Należy to raczej traktować jako fragmenty polityki rządowej, z jednej strony zmierzającej do sprostania wysokim aspiracjom edukacyjnym Polaków, a z drugiej – do poprawy sytuacji materialnej pracowników akademickich i powstrzymania ich exodusu z uczelni państwowych. Urynkowanie uczelni nie wiąże się z wprowadzeniem czesnego za studia, ale z adaptowaniem pewnych (ale nie wszystkich) mechanizmów funkcjonowania przedsiębiorstw, takich jak podejmowanie ryzyka, agresywne wykorzystywanie szans, elastyczność myślenia i działania oraz tolerowanie nieustannej niepewności (Bratnicki 2002, s. 24). Tymczasem polskie uniwersytety, podobnie zresztą jak część uczelni europejskich (np. w Austrii), zorientowane są głównie do wewnątrz, przywiązując niezwykle dużą wagę do instytucjonalnej autonomii i nieingerencji podmiotów zewnętrznych w prowadzone badania naukowe i pracę dydaktyczną. Wynikiem tego jest skupienie się głównie na pielęgnowaniu, a nawet celebrowaniu tradycji oraz wykazywanie znacznej pasywności, gdy chodzi o działania zorientowane na przyszłość (por. Clark 1988, s. 5).

Wyrazem braku równowagi między przywiązaniem do tradycji i myśleniem o przyszłości są misje polskich uniwersytetów rozumiane w sposób tradycyjny i utożsamiane wyłącznie z pewnego rodzaju moralnym posłannictwem. Ich treść odpowiada definicji zaproponowanej przez Zofię Ratajczak (1997, s. 83): „[misja] to odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo. (...) Osoba, która podejmuje się misji z pewnością ma poczucie, że jeśli tego nie zrobi, to zostanie jej to wzięte za złe. Jest więc w owym zadaniu coś z imperatywu moralnego”. Niestety, misje poza wielkim patosem, dużym stopniem ogólności i lapidarnością zwrotów nie zawierają żadnych informacji, które w praktyczny sposób mogłyby pomóc w zarządzaniu uczelnią. W sferze organizacji i zarządzania nawet najbardziej podniosłe słowa nie są w stanie zastąpić misji organizacji (*mission statement*), która stanowi podstawę funkcjonowania każdej instytucji, także akademickiej. Jak pisze Julita Jabłecka (2000, s. 9): „tworząc organizację, należy rozpocząć od określenia jej najbardziej podstawowych celów, przełożyć je na cele szczegółowe i zestaw zadań, wywieść z tego zakres działalności, programy prowadzące do realizacji tych celów i określić potrzebne zasoby oraz strukturę i role organizacyjne”.

Opracowanie strategii uniwersytetu powinno spoczywać na wąskim kierownictwie uczelni, które jest w stanie wypracować klarowną wizję jej kierunku rozwoju. Trudniej przyszłoby to ciałom kolegialnym, bo po pierwsze istnieje zagrożenie, że klarowność wizji uniwersytetu straciłaby na ostrości (a więc i konkretności), a po drugie postulowany w strategii kierunek działań mógłby zostać narzucony rektorowi wbrew jego woli. Dlatego to właśnie rektor (najlepiej wyposażony w odpowiednie kompetencje) powinien firmować własną osobą strategię uniwersytetu i próbować przekonać do niej całą społeczność uczelni, ponieważ strategia czy też misja organizacji nie powinna pozostawać jedynie dokumentem. W tym aspekcie kluczowym zadaniem jest umiejętność przekonania społeczności uniwer-

syteckiej do zasadności stawianych celów, postulowanego tempa i kierunku rozwoju uczelni. Strategii bowiem nie można realizować wbrew woli pracowników i aby mogła spełnić swoją rolę, musi zyskać ich przyzwolenie.

Niezwykle delikatną kwestią jest sposób łączenia indywidualnej aktywności naukowej z realizacją celów instytucjonalnych, gdyż strategia uniwersytetu oznacza wprowadzenie w mury akademii mechanizmów planowania oraz koordynacji, zwłaszcza że uniwersytet, przynajmniej w Polsce, uchodzi za miejsce zorganizowanej anarchii, w której każdy (samodzielny) pracownik naukowy jest sobie jednocześnie „sterem, żeglarzem i okrętem”. Charakter pracy akademickiej sprawia, że uczeni identyfikują się bardziej z własną dyscypliną czy też obszarem badań niż z instytucją, w której są formalnie zatrudnieni, albowiem w uniwersytecie nacisk kładziony jest na indywidualizm, nonkonformizm i tolerowaną odmienność. Natomiast wprowadzenie uczelnianej strategii, instytucjonalnych celów oraz procedur weryfikujących ich realizację wprowadza zasady społecznego podziału pracy i redukuje swobodę organizacyjną działalności akademickiej.

Uniwersytet działający w warunkach rynkowych bliższy jest przedsiębiorstwu zdominowanemu przez konformistyczną *corporate culture*, gdzie pracownik ma z góry przypisane miejsce i precyzyjnie określony zakres obowiązków, wynikający ze społecznego podziału pracy, a jego działania muszą być podporządkowane celom całej organizacji. Konformizm instytucjonalny, dający priorytet celom instytucjonalnym, jest w warunkach gospodarki rynkowej działaniem racjonalnym, ale traktowany zbyt dosłownie może kłócić się z etosem i tradycją nauki. Może w nim bowiem zabraknąć miejsca na wolność poszukiwania i dociekania prawdy, które są nieodłącznie związane z nauką, tworzeniem wiedzy i przekazywaniem jej w procesie nauczania. Trudno się spodziewać, aby przyjęcie strategii i mechanizmów koordynujących funkcjonowanie uczelni spotkało się z entuzjazmem środowiska akademickiego, ale – jak to plastycznie ujął prof. Michael Worton, prorektor UCL: *uczelnia najzwyczajniej w świecie nie jest w stanie pozwolić sobie na to, by każdy robił, co tylko mu się podoba (ang. let thousands flowers flourish). Dla rozwoju uniwersytetu konieczna jest pewna forma koordynacji podejmowanych działań.*

Inne jest jednak nastawienie władz polskich uczelni, gdyż nadal w większości uniwersytetów brakuje strategii działania (choć warto zaznaczyć, że kilka instytucji akademickich, np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński czy Szkoła Główna Handlowa już takie dokumenty posiadają), pragmatycznej oceny zasobów, oczekiwań klientów, pozycjonowania się wobec konkurencji i wskazania tych obszarów, które dla określonej uczelni stanowią szansę rozwoju (Leja 2004, s. 56). O potrzebie formułowania strategii wielokrotnie pisali Krzysztof Leja czy Julita Jabłecka (również na łamach „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”). Bogato argumentując, wskazywali, że w warunkach rynkowych uczelnie nie mogą przyjmować jedynie strategii trwania, ale ich uwagi nie spotkały się z odzewem ze strony władz akademickich. Bez wprowadzenia misji organizacji (czy też strategii), polskie uczelnie nadal będą tkwić w miejscu, zorientowane na celebrowanie przeszłych zdarzeń, będąc całkowicie niedostosowane do wymogów przyszłości. Bez określenia celów strategicznych funkcjonowania określonej instytucji akademickiej, rozbicia ich na szereg celów operacyjnych i wprowadzenia jakichś form ewaluacji sposobu i stopnia realizacji, trudno będzie polskim uczelniom dynamicznie się rozwijać. Nawet najbardziej doniosłe słowa i patetyczne deklaracje nie zastąpią dobrze funkcjonującej organizacji, a słabe uniwersytety, mimo dobrych intencji, nie będą w stanie realizować nawet najbardziej szlachetnego postfannictwa.

Lista pracowników University College London, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione

Prof. Michael Worton	– prorektor (Vice-provost)
Maria Widdowson	– pracownik administracji odpowiedzialny za sprawy organizacyjno-finansowe (School Secretary and Finance Officer)
Prof. Ray Harris	– dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Historycznych (Dean of Faculty of Social and Historical Sciences)
Lesley Pitman	– pracownik biblioteki (Librarian)
Sarah Brant	– dyrektor Departamentu ds. Zarządzania Zasobami Ludzkimi (Director of Human Resources)
Martin Bucher	– dyrektor odpowiedzialny za proces rekrutacji studentów (Registrar)
Prof. George Kolankiewicz	– dyrektor Szkoły Studiów Słowiańskich i Wschodnioeuropejskich (Director of School of Slavonic and East European Studies – SSEES)
Paul Barron	– szef działu zajmującego się kontraktami badawczymi (Head of Contract Research Office)
Christine Fernandes	– kierownik sekretariatu SSEES

Literatura cytowana

Allison G. 1982

Public and Private Management: Are They Fundamentally Alike In All Important Respects, w: Frederick S. Lane (red.): *Current Issues in Public Administration*, New York.

Antonowicz D. 2003

Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(21), s. 63–73.

Antonowicz D. 2004

Bazarowy kapitalizm – szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji, w: T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.): *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, Toruń.

Antonowicz D. 2004

Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(23), s. 111–124.

Ashby E. 1966

Universities: British, Indian and African, Harvard.

Becher T. 1989

Academic Tribes and Territories, Buckingham.

Beck U. 2002

Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, Warszawa.

Bett Report 1999

Independent Review of Higher Education Pay and Conditions, London.

Białecki I. 2000

Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4(146), s. 529–537.

- Bratnicki M.** 2002
Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji, Katowice.
- Chevallier T.** 2001
French Academics: Between the Profession and the Civil Service, „Higher Education”, nr 41, s. 49–71.
- Clark B. (red.)** 1987
The Academic Profession: National, Interdisciplinary and Institutional Settings, Berkeley – Los Angeles – New York.
- Clark B.** 1998
Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Oxford.
- Clark B.** 1993
The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective, Berkeley – Los Angeles – London.
- Clark B.** 1998
Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Oxford.
- Crozier M.** 1967
Biurokracja. Anatomia zjawiska, Warszawa.
- Dearlove J.** 1998
Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom, „Higher Education Policy” nr 11, s. 111–120.
- Dominiak P., Leja K.** 2000
Czy uniwersytet potrzebuje strategii, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(16), s. 26–43.
- Deem R.** 2001.
Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurial in Universities: Is the Local Dimension Still Important?, „Comparative Education”, vol. 37, nr. 1, s. 7–20.
- Dochy F., Segers M., Wijnen W.** 1990
Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue, Assen.
- Farnham D.** 1985
Staffing in Higher Education: The Emerging Agenda, „Higher Education Review”, vol. 18, s. 43–60.
- Fender Report** 1983
Promoting People, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- Gibbs P.** 2001
Higher Education as a Market: A Problem or Solution?, „Studies in Higher Education”, vol. 26, nr 1, s. 85–94.
- Goedegebuure L., Maassen P., Westerheijden D. (red.)** 1990
Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education, Utrecht.
- Gouldner A.** 1957
Cosmopolitans and Locals: Towards an Analysis of Latent Social Roles, „Administrative Science Quarterly”, nr 2(3), s. 281–306.

Hardy C. 1990

„Hard” Decisions and „Tough” Choices: The Business Approach to University Decline, „Higher Education” nr 20, s. 301–321.

Henkel M. 1997

Academic Values and the University as Corporate Enterprise, „Higher Education Quarterly”, vol. 51, nr 2, s. 134–143.

Hüfner K. 1987

Differentiation and Competition in Higher Education: Recent Trends in the Federal Republic of Germany, „European Journal of Education” vol. 22 (2), s. 133–146.

Jablecka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1, s. 58–77.

Jablecka J. 1996

Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, s. 41–55.

Jablecka J. 1998

Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12, s. 30–50.

Jablecka J. 2000

Misja organizacji a misja uniwersytetu, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(16), s. 7–25.

Jablecka J. 2002

Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa.

Jablecka J. 2004

Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 23, s. 33–48.

Józwiak J. 2003

Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenie polskie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr (1)21, s. 7–19.

Kerr C. 1993

Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria różnicowania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1, s. 40–57.

Kozłowski J. 1997

Polityka naukowa w Polsce – dziedzictwo, stan obecny, perspektywy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9, s. 14–50.

Kozłowski J. 1999

Od samorządu do polityki naukowej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 13, s. 66–81.

Lahteenmaki S., Tovonen J., Matila J. 2001

Critical Aspects of Organisational Learning Research and Proposal in its Measurements, „British Journal of Management”, vol. 12, s. 113–129.

Leja K. 2004

Warunki wstępne do opracowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1(23), s. 48–61.

Maassen P., Van Vught F. (red.) 1997

Inside Academia, Utrecht.

- MacGregor Burns J.** 1978
Leadership, New York.
- Melosik Z.** 2002
Uniwersytet i społeczeństwo, Poznań.
- Mervyn J.** 2003
Achieving Excellence, Changing Paradigms, Cultures, Entrepreneurship and the Role of Continuing Professional Development in Science and Engineering, w: Gareth Williams (red.): *The Enterprising University*, Buckingham, s. 69–83.
- Millon-Delsol Ch.** 1995
Zasada pomocniczości, Kraków.
- Mora J.-G.** 1997
Market Trends in Spanish Higher Education, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3-4, s. 187–198.
- Mora J.-G.** 2001
The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market, „Higher Education”, nr 41, s. 131–155.
- Obłój K.** 1994
Mikroszkółka zarządzania, Warszawa.
- Peters T.** 1997
The Circle of Innovation, Glasgow.
- Ratajczak Z.** 1997
Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu, w: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rowland S.**
Relations Between Teaching and Research, „Teaching in Higher Education”, nr 3(2), s. 133–141.
- Salter B. i Tapper T.** 1994
The State and the Higher Education, London.
- Shattock M.** 2001
The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt Change, „Higher Education”, nr 41, s. 27–47.
- Silver H.** 1999
Managing to Innovate in Higher Education, „British Journal of Educational Studies”, vol. 47, nr 2, s. 145–156.
- Sławek T.** 2002
Antygonia w świecie korporacji, Katowice.
- Steeple D.** 1987
Successful Strategic Planning: Case Studies, Berkeley.
- Stevens R.** 2004
From University to Uni. The Politics of Higher Education in England since 1944, London.
- Trow M.** 2003
Managerialism and the Academic Profession. The Case of England, Stockholm.
- Van Vught F.** 1997
Combining Planning and the Market. An Analysis of the Government Strategy Toward Higher Education in the Netherlands, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4, s. 211–224.

White Paper 2004

Designing a 10-year Strategy for UCL, University College London.

Wójcicka M., Urbanikowa J. (red.) 2001

Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, Warszawa.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Warszawa.

Weert E. de. 2001

Pressure and Facing the Academic Profession in the Netherlands, „Higher Education”, nr 41, s. 77–101.

Williams G. 1992

An evaluation of New Funding Mechanisms in British Higher Education: Some Microeconomic and Institutional Management Issues, „Higher Education in Europe”, nr 11, s. 65–85.

Williams G. 1997

The Market Route to Mass Higher Education: British Experience 1979–1996, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3–4, s. 275–289.

Williams G. (red.) 2003

The Enterprising University, Buckingham.

Dorota Jolkiwicz

Założenia i cele unijnego programu edukacyjnego Socrates/Erasmus a ich realizacja w polskich szkołach wyższych*

Głównym celem artykułu jest przybliżenie historii, założeń i celów edukacyjnego programu Unii Europejskiej Socrates/Erasmus oraz zwrócenie uwagi na kolosalne znaczenie, jakie program ten miał i nadal ma dla jednoczącej się Europy.

Ponadto autorka wiele miejsca poświęciła przedstawieniu zakresu uczestnictwa w programie Socrates/Erasmus zarówno uczelni europejskich, jak i polskich ośrodków akademickich. Szczególnie istotna wydaje się próba prześledzenia, w jakim zakresie polskie uczelnie realizują założone cele programu oraz jakie działania, w ramach programu, są najczęściej podejmowane. Wiadomo, że z roku na rok coraz więcej polskich studentów wyjeżdża, w ramach programu Socrates/Erasmus, na zagraniczne uczelnie partnerskie. Z kolei jednym z najłabszych ogniw w realizowaniu przez polskie ośrodki akademickie unijnego programu edukacyjnego jest małe zainteresowanie młodych Europejczyków studiowaniem w Polsce. Konkluzję artykułu stanowi próba prześledzenia przyczyn stosunkowo małej popularności polskich ośrodków akademickich za granicą, a tym samym sugerowanie zmian, które należy wprowadzić, by promować Polskę i polskie środowisko akademickie.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest, po pierwsze, przybliżenie i przypomnienie historii, założeń i głównych celów edukacyjnego programu Socrates/Erasmus „ułatwiającego zjednoczenie nie tylko w sensie ekonomicznym, ale także społeczno-kulturowym” (Dziewulak 1997, s. 157), który od 1998 roku pozwala na integrację młodych Polaków z młodzieżą studiującą z całej Europy; a po wtóre – przedstawienie zakresu uczestnictwa w programie Socrates/Erasmus zarówno uczelni europejskich, jak i polskich ośrodków akademickich.

Problematyka związana z funkcjonowaniem programu Socrates/Erasmus na polskich uczelniach wydaje się obecnie szczególnie ważna – polscy euroentuzjaści, śledząc rozwi-

* Artykuł jest fragmentem pracy magisterskiej pt. *Ocena jakości funkcjonowania programu Socrates/Erasmus na Uniwersytecie Łódzkim – monografia problemowa*, napisanej pod kierunkiem prof. Ewy Rokickiej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego i obronionej w 2003 roku.

jającą się współpracę między polskimi uczelniami a ośrodkami akademickimi z całej Europy i jej pozytywne skutki, utwierdzają się w swoich pronijnych przekonaniach; eurosceptycy zaś powinni dostrzec, że to, czego się obawiają, czego chcą uniknąć, jest nie do uniknięcia – zjednoczenie Europy już się dokonało, studenci z całego Starego Kontynentu, którzy skorzystali z szansy wyjazdu stypendialnego w ramach programu Socrates/Erasmus, czują się obywatelami zjednoczonej Europy, wspólnie studiuja, wspólnie chcą tworzyć przyszłość.

Tworzenie „Europy bez granic i barier” poprzez edukację stało się jednym z celów Unii Europejskiej. „Programy edukacyjne Wspólnoty promują europejski wymiar kształcenia, inwestowanie w rozwój człowieka, zwalczanie podziałów i nierówności społecznych [...], a także rozwijanie poczucia jedności w Europie oraz wspomaganie procesów przystosowawczych do nowych warunków społeczno-ekonomicznych w jednoczącej się Europie” (*Podróże... 2000*, s. 3–4).

Edukacyjny program Unii Europejskiej Socrates

Historia programu

Program Socrates, składający się z ośmiu komponentów, jest jednym z programów edukacyjnych Wspólnoty Europejskiej. Został on ustanowiony przez Wspólnotę Europejską w 1995 roku, początkowo na pięć lat (1995–1999), a następnie przedłużony jako Socrates II na lat siedem (2000–2006). Polska bierze w nim udział od 1998 roku na mocy decyzji Rady Stowarzyszenia nr 1/98 z dnia 27 lutego 1998 roku oraz nr 2/2000 z dnia 28 lipca 2000 roku (*Program... 2001*, s. 6).

W programie Socrates biorą udział następujące kraje:

- **państwa członkowskie Unii Europejskiej:** Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Luksemburg, Niemcy, Portugalia, Szwecja, Włochy, Wielka Brytania Bułgaria, Czechy, Estonia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Węgry;
- **kraje EFTA/EOG (Europejskiego Obszaru Gospodarczego):** Islandia, Liechtenstein, Norwegia;
- Malta;
- Turcja (oczekuje na przyjęcie do programu);
- Cypr (jest w trakcie renegocjacji udziału).

Statystycznie rzecz ujmując, program Socrates jest obecnie najbardziej znaczącym programem wymiany na niemal każdym uniwersytecie europejskim.

Cele programu

Podstawowym celem programu Socrates jest poprawa jakości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez współpracę międzynarodową – wymianę informacji i doświadczeń w dziedzinie edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia. Szczegółowe cele programu Socrates są ujęte w dokumencie programowym w sposób następujący:

- wzmacnianie wymiaru europejskiego w szkolnictwie na wszystkich poziomach oraz ułatwianie szerokiego międzynarodowego dostępu do możliwości edukacyjnych w Eu-

ropie przy jednoczesnym promowaniu równych możliwości we wszystkich dziedzinach edukacji;

- promowanie jakościowej i ilościowej poprawy znajomości języków Unii Europejskiej, zwłaszcza języków mniej używanych i rzadziej nauczanych;
- promowanie współpracy i programów stypendialnych w dziedzinie edukacji, w szczególności poprzez:
 - wspieranie wymian pomiędzy instytucjami edukacyjnymi,
 - promowanie kształcenia otwartego i nauczania na odległość,
 - dążenie do poprawy sytuacji w dziedzinie uznawalności dyplomów i okresów studiów,
 - rozwój wymiany informacji,
 - pomoc w usuwaniu przeszkód w tej dziedzinie;
- promowanie nowatorskich rozwiązań w zakresie metod i materiałów edukacyjnych oraz zajmowanie się sprawami należącymi do wspólnej polityki w dziedzinie edukacji.

Dodatkowo stwierdza się, że program Socrates ma również na celu promowanie równości mężczyzn i kobiet oraz równych możliwości dla osób niepełnosprawnych, a także walkę z wykluczeniem społecznym, rasizmem i ksenofobią (Koskinen, Jukola-Aho 2001, s. 75–76).

Za realizację szczegółowych celów programu odpowiedzialne są poszczególne podprogramy – komponenty wchodzące w skład programu Socrates:

- Socrates/Comenius – współpraca w zakresie edukacji szkolnej;
- Socrates/GRUNDTVIG – współpraca w zakresie kształcenia ustawicznego;
- Socrates/Lingua – promowanie nauczania języków obcych;
- Socrates/Minerva – współpraca w zakresie zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji;
- Socrates/EURYDICE – współpraca w zakresie wymiany informacji o systemach edukacji w ramach sieci;
- Socrates/ARION – współpraca w zakresie organizowania wizyt studyjnych dla kadry zarządzającej oświatą;
- Socrates/NARIC – współpraca w zakresie uznawalności akademickiej;
- Socrates/Erasmus – współpraca w zakresie szkolnictwa wyższego.

Program Socrates/Erasmus

Program Erasmus jest komponentem programu Socrates adresowanym do szkolnictwa wyższego. Program ten został wprowadzony w życie przez Radę Europejską w 1987 roku wstępnie na okres trzech lat. W 1989 roku przedłużono jego funkcjonowanie do roku 1994 (Kwiatkowski 1995). Po rozszerzeniu na kraje Europy Środkowo-Wschodniej program stał się jednym z najważniejszych elementów próby integracji europejskiej przez edukację. Nie bez powodu programowi Socrates/Erasmus patronuje Dezyderiusz Erasmus (1469–1536), zwany Erazmem z Rotterdamu, który jako pierwszy postrzegał „uniwersalną koncepcję nauki jako klucza do wzajemnego zrozumienia między narodami”. Ten wybitny znawca teologii, edukacji, retoryki i studiów klasycznych studiował i nauczał we Francji, Anglii, Włoszech, Szwajcarii i na terenach dzisiejszej Belgii. Postać tę można więc uznać nie tylko za patrona, ale niejako prekursora idei współpracy i wymiany między europejski-

mi ośrodkami akademickimi¹. Obecnie program, któremu patronuje Erazm z Rotterdamu jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych, a jednocześnie najprostszych form wyjazdów stypendialnych i zdobywania wykształcenia poza granicami własnego kraju.

Zasady i cele programu Socrates/Erasmus

Fundamentalną zasadą programu Erasmus jest – po pierwsze – zaliczenie okresu studiów odbytych za granicą w ramach programu i uznanie go za integralną część studiów w uczelni macierzystej, pod warunkiem dotrzymania uzgodnień zawartych w „Porozumieniu o programie zajęć” oraz – po drugie – fakt, iż od studenta przyjeżdżającego na studia w ramach programu uczelnia przyjmująca (partnerska) nie może pobierać opłaty za studia (tzw. czesnego). Jeżeli zaś chodzi o cele programu, to dwa podstawowe można określić jako:

- promowanie równości i wzmacnianie wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym poprzez wspieranie współpracy międzynarodowej między instytucjami szkolnictwa wyższego;
- wspieranie idei wyjazdów zagranicznych dla studentów i nauczycieli akademickich oraz działanie na rzecz uznawania studiów i kwalifikacji na terenie całej Unii Europejskiej.

Wszystkie z wymienionych celów ogólnych programu Socrates/Erasmus są szeroko uznawane, mają one jednak wyraźny charakter społeczny i polityczny; dopiero cele bardziej szczegółowe, związane bezpośrednio z wyjazdami stypendialnymi dla studentów i wykładowców, mają charakter bardziej naukowy. Celami tymi są (Koskinen, Jukola-Aho 2001, s. 76):

- umożliwienie studentom wyniesienia korzyści językowych, kulturowych i naukowych z doświadczenia związanego z przebywaniem w innych krajach europejskich i poznawaniem rozwijanych w tych krajach dziedzin nauki;
- wzbogacenie środowiska naukowego instytucji macierzystej;
- promowanie współpracy między instytucjami prowadzącymi wymianę studentów;
- przyczynianie się do wzbogacania całego społeczeństwa poprzez tworzenie grup dobrze wykwalifikowanych, otwartych młodych ludzi mających doświadczenia międzynarodowe, którzy będą w przyszłości profesjonalistami w swoich zawodach;
- pokrywanie części kosztów pobytów zagranicznych i umożliwienie studentom odbycia części studiów za granicą w przypadkach, w których nie mogliby sobie na to sami pozwolić;
- stworzenie kadrze nauczycielskiej szansy rozwoju zawodowego i osobistego;
- umacnianie więzi między instytucjami w różnych krajach;
- promowanie wymiany wiedzy i doświadczeń na temat metod pedagogicznych.

Wilhelm Sanke, profesor Uniwersytetu w Kassel (RFN), na międzynarodowej konferencji z cyklu „Szkoła i nauczyciel a integracja europejska” w sposób bardzo zwięzły i przejrzysty udzielił odpowiedzi na pytanie, jakie działania wspiera program Erasmus: „Program «Erasmus» wspiera szeroko rozumianą współpracę między uczelniami różnych krajów. Po-

¹ <http://www.socrates-youth.be; socrates/erasmus/home/html>

piera się nawiązywanie kontaktów między uczelniami, ale także kontakty już istniejące [...]” (Sanke 1997, s. 133).

Podsumowując, można stwierdzić, że głównym celem programu Socrates/Erasmus jest podniesienie poziomu i wzmocnienie europejskiego wymiaru kształcenia w szkołach wyższych, zaś realizacja tego celu przybiera pięć podstawowych form:

- wymiana studentów;
- wymiana kadry dydaktycznej;
- wdrażanie systemu punktów kredytowych (ECTS) ułatwiającego zaliczanie okresu studiów odbytych za granicą przez uczelnię macierzystą;
- tworzenie wspólnych projektów dotyczących programów studiów i modułów europejskich;
- współpraca przy organizowaniu tzw. kursów intensywnych (czyli „programów trwających od tygodnia do miesiąca; trwają one cały dzień, stąd nazwa «intensywne». Do programów intensywnych nie należą konferencje międzynarodowe i praca badawcza”. Sanke 1997, s. 134).

Udział uczelni europejskich w programie Socrates/Erasmus

„Stypendia dla studentów” to pierwsze skojarzenie z programem Erasmus. Ideą projektodawców programu była oferta umożliwiająca realizację części studiów w uczelniach zagranicznych, tzw. partnerskich, co najmniej 10% ogółu młodzieży studiującej w Europie. Do chwili obecnej jednak założenia te nie są realizowane przez żaden kraj uczestniczący w programie.

Tabela 1

Liczba studentów Programu Socrates/Erasmus
wyjeżdżających z poszczególnych krajów uczestniczących w programie

Kraj	Rok akademicki		
	1998/1999	1999/2000	2000/2001
1	2	3	4
Austria	2 711	4 699	4 946
Belgia	4 446	9 023	9 255
Bułgaria	–	98	444
Cypr	35	191	206
Czechy	879	1 523	2 362
Dania	1 751	4 946	5 098
Estonia	–	350	522
Finlandia	3 441	8 195	8 552
Francja	16 804	34 235	36 094
Grecja	1 765	5 276	5 258
Hiszpania	14 381	28 704	30 610
Holandia	4 332	10 526	8 799

1	2	3	4
Irlandia	1 504	3 795	3 726
Islandia	147	311	401
Liechtenstein	2	0	10
Litwa	–	432	633
Luksemburg	82	42	47
Łotwa	–	339	528
Malta	–	–	96
Niemcy	14 706	35 584	35 443
Norwegia	1 101	3 000	3 021
POLSKA	1 426	3 211	5 049
Portugalia	2 186	6 200	6 999
Rumunia	1 250	2 431	3 732
Słowacja	59	465	703
Słowenia	–	240	413
Szwecja	3 321	7 614	7 811
Węgry	856	2 048	2 788
Wielka Brytania	9 994	25 791	23 924
Włochy	10 875	20 215	21 338
OGÓLEM	98 054	219 484	228 808

Źródło: Agencja Krajowa Programu Socrates/Erasmus (www.socrates.org.pl).

Liczba stypendystów programu Socrates/Erasmus jest zróżnicowana w poszczególnych krajach uczestniczących w programie. Dane przedstawione w tabeli 1 pokazują, iż wśród krajów tych zdecydowaną przewagę w liczbie studentów wyjeżdżających na zagraniczne stypendium osiągnęły Niemcy, Francja i Hiszpania; również wielu studentów z Wielkiej Brytanii i Włoch podejmuje studia w zagranicznych uczelniach partnerskich. Polska, rzecz jasna, nie może się porównywać z liderami tej klasyfikacji, jednak warto podkreślić, że w porównaniu z krajami uczestniczącymi w programie, nie będącymi członkami Unii Europejskiej, zajmuje czołowe miejsce. Polscy studenci chętniej wyjeżdżają na zagraniczne stypendia w ramach programu Socrates/Erasmus niż ich koledzy z krajów postkomunistycznych – Czech, Węgier czy Rumunii.

Jednym z powodów nierównomiernego uczestnictwa poszczególnych krajów w wymianie stypendialnej studentów mogą być koszty związane z podjęciem nauki na uczelni partnerskiej. Profesor Uniwersytetu w Kopenhadze, Bjørn Ekmann, będący koordynatorem programu Erasmus – sieci nauczycieli akademickich języka niemieckiego, podjął krytykę finansowania stypendystów Socratesa. Napisał m.in.: „[...] Program Erasmus polega na teoretycznie pięknej zasadzie, która zakłada, że za stosunkowo niewielką ilość pieniędzy może być zainicjowana różnorodna działalność międzynarodowa na wielu płaszczyznach. Międzynarodowa wymiana studentów jest realizowana poprzez udzielanie niewysokich stypendiów. Zamiast dawać studentowi całą sumę potrzebną na podróż i pobyt za granicą,

daje mu się jedynie dopłatę do tego, co i tak otrzymuje w kraju [...]. Ten wspaniały projekt udał się tylko częściowo – przede wszystkim dlatego, że dopłata stypendialna stała się z czasem tak niska, że nie pokrywa dodatkowych kosztów. [...] Bardzo piękny pomysł nie udaje się w praktyce dlatego, że jego realizacja planowana jest przez ludzi, którzy żyją i myślą w zbyt wielkim oddaleniu od socjalnej rzeczywistości studentów [...]" (Ekmann 1995, s. 124). Autor dodaje, że tylko bogaci studenci, czyli mieszkańcy najbogatszych krajów uczestniczących w programie Socrates/Erasmus, mogą sobie pozwolić na podjęcie studiów zagranicznych.

Udział polskich uczelni w programie Socrates/Erasmus

W Polsce, decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, prawo uczestnictwa w programie Erasmus mają szkoły wyższe (państwowe oraz prywatne, które mają uprawnienia MENiS i zrealizowały co najmniej jeden cykl kształcenia) kształcące studentów na poziomie licencjackim, magisterskim i doktoranckim.

Pierwszym rokiem akademickim, w którym uczelnie polskie rozpoczęły aktywne uczestnictwo w Programie Socrates/Erasmus był rok 1998/1999. W roku tym 46 polskich szkół wyższych podpisało umowy finansowe z Komisją Europejską rozpoczynające realizację kontraktów uczelnianych. Rok akademicki 1999/2000 przyniósł wyraźny wzrost zainteresowania polskiego środowiska akademickiego programem Erasmus – podpisano 76 kontraktów uczelnianych między Komisją Europejską a polskimi uczelniami. Rok później (2000/2001), w efekcie przystąpienia nowych uczelni do Programu Erasmus, Komisja Europejska podpisała z polskimi szkołami wyższymi 99 kontraktów uczelnianych. W roku akademickim 2001/2002 w programie uczestniczyło już 100 polskich uczelni, a 121 szkół wyższych złożyło wnioski o kontrakty uczelniane na rok akademicki 2002/2003. Ten systematyczny wzrost liczby szkół wyższych, które przyłączają się do uczestnictwa w programie Socrates/Erasmus bez wątplenia świadczy o tym, iż uczelnie polskie, chcąc być atrakcyjne i pozyskać jak największą liczbę studentów, muszą oferować im nie tylko wysoki poziom kształcenia i doskonałą kadre dydaktyczną, ale również możliwość kształcenia za granicą. Przystąpienie do programu Erasmus stało się dla wielu uczelni koniecznością, mimo że muszą one być świadome, iż efektywna realizacja działań przewidzianych we wniosku o kontrakt uczelniany możliwa jest tylko pod warunkiem ich współfinansowania ze środków własnych uczelni².

Systematycznie zwiększała się nie tylko liczba polskich uczelni uczestniczących w programie Socrates/Erasmus oraz liczba wyjeżdżających studentów, ale także zakres tego uczestnictwa. Dane przedstawione w tabeli 2 pokazują, iż w pierwszym okresie współpracy z Komisją Europejską polskie uczelnie koncentrowały się głównie na wymianie studentów i kadry naukowej, następnie podejmowały próby wdrażania systemu ECTS ułatwiającego wymianę studentów, zdecydowanie trudniej przebiega proces opracowywania i wdrażania programów naukowych, modułów europejskich i kursów intensywnych.

² Por. Narodowa Agencja Programu Socrates (www.socrates.org.pl).

Tabela 2

Uczelnie uczestniczące w programie Socrates/Erasmus oraz rodzaje realizowanych działań

Rok akademicki	Rok akademicki		
	1998/1999	1999/2000	2000/2001
1	2	3	4
Uniwersytet w Białymstoku		1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Gdański	2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Śląski w Katowicach	1, 2, 3	1, 2	1, 2, 3
Uniwersytet Jagielloński	1, 2, 3	1, 2, 3, 5	1, 2, 3, 5
Uniwersytet Łódzki	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	1, 2	1, 2	1, 2
Katolicki Uniwersytet Lubelski		1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	1, 2, 3, 5	1, 2, 3, 5	1, 2, 3, 5
Uniwersytet Opolski	1	1, 2	1, 2
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3, 5
Uniwersytet Szczeciński	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Uniwersytet Warszawski	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4, 9	1, 2, 3, 4
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie			1, 2
Uniwersytet Wrocławski	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Politechnika Białostocka			1, 2
Politechnika Częstochowska	10	1, 2	1, 2
Politechnika Gdańska	1, 2	1, 2, 3, 5	1, 2, 3
Politechnika Śląska w Gliwicach	12, 3, 9	1, 2, 3	1, 2, 3
Politechnika Koszalińska	1, 2	1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	1, 2, 9	1, 2, 3, 5	1, 2, 3
Politechnika Krakowska	1	1, 2	1, 2
Politechnika Łódzka	1, 2	1, 2	1, 2, 8
Politechnika Lubelska		1, 2	1, 2
Politechnika Opolska			1, 2, 3
Politechnika Poznańska		1, 2, 3	1, 2, 3
Politechnika Radomska	2	1, 2	1, 2
Politechnika Rzeszowska	1, 5	1, 2, 5	1, 2
Politechnika Szczecińska			1, 2
Politechnika Warszawska	1, 2, 3	1, 2, 3, 7	1, 2, 3, 7
Politechnika Wroclawska	1, 2	1, 2, 4	1, 2, 4
Politechnika Zielonogórska		1, 2, 3	1, 2

1	2	3	4
Wyższa Szkoła Morska w Gdyni	10	1, 2, 5	1, 2, 3, 5
Wyższa Szkoła Morska w Szczecinie			10
Akademia Ekonomiczna w Katowicach	1, 2, 7	1, 2, 7	1, 2, 7
Akademia Ekonomiczna w Krakowie	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Ekonomiczna w Poznaniu		1, 2, 3	1, 2, 3
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	1, 2	1, 2	1, 2
Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu		1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy			3
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie			1, 2, 3
Akademia Pedagogiczna w Krakowie	1, 2	1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie		1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze			1, 2
Akademia Techniczno-Rolnicza w Bydgoszczy	1, 2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 5, 7
Akademia Rolnicza w Krakowie			1, 2, 3
Akademia Rolnicza w Lublinie		1, 5	1, 2, 5
Akademia Rolnicza w Poznaniu	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Rolnicza w Szczecinie		1, 2	1, 2
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	1, 2	1, 2	1, 2
Akademia Rolnicza we Wrocławiu	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3, 5
Akademia Medyczna w Gdańsku	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Medyczna w Łodzi		1	1, 2, 3
Akademia Medyczna w Lublinie			1, 2, 3
Akademia Medyczna w Poznaniu			1, 2, 3
Akademia Medyczna w Warszawie		1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Medyczna we Wrocławiu	1, 2, 3	1, 2, 3, 8	1, 2, 3, 8
Akademia Muzyczna w Gdańsku		1, 2, 3	1, 2, 3, 8
Akademia Muzyczna w Krakowie	1, 2	1, 2	1, 2, 3
Akademia Muzyczna w Łodzi		1, 2	1, 2
Akademia Muzyczna we Wrocławiu	1, 2	1, 2	1, 2, 3
Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Akademia Sztuk Pięknych w Poznaniu		1, 2, 3	1, 2
Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna w Krakowie			1, 2, 3
Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie			1, 2
Akademia Wychowania Fizycznego w Gdańsku			1, 2, 8
Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach		1, 2	1
Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu		1, 2, 3	1, 2, 3, 5
Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie			10

1	2	3	4
Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu			1, 2
Instytut Fizyki Jądrowej w Krakowie	1, 2	1	1
Zespół Kolegiów Nauczycielskich w Szczytnie	1, 2	1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku	1, 2	1, 2	1, 2, 3
Bielska Wyższa Szkoła Biznesu i Informatyki		3	1
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie			10
Wyższa Szkoła Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie	1	1, 3	1, 2
Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej			1, 2
Wyższa Szkoła Techniczna w Legnicy			10
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie	1, 2	1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna w Łodzi		1, 2	1, 2, 3
Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Łodzi			2
Wyższa Szkoła Marketingu i Biznesu w Łodzi		1, 2, 3	1, 2, 3
Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu			1, 2, 3
Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu			1, 2, 3
Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu		1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusk		1, 2, 3	3
Wyższa Szkoła Zarządzania w Słupsku			1, 2
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie			10
Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie		1, 2	1, 2
Wyższa Szkoła Sztuki Użytkowej w Szczecinie		1, 3	1, 3
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie			10
Wyższa Szkoła Biznesu w Tarnowie			3
Wyższa Szkoła Ubezpieczeń i Bankowości w Warszawie	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 2, 3
Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Warszawie			3
Warszawska Szkoła Zarządzania		1	1
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie		1	1, 2
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie		1, 2	1, 2

1	2	3	4
Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych w Warszawie			1, 2
Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych w Warszawie			1
Wyższa Szkoła Komunikowania i Mediów Społecznych w Warszawie			10
Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu			1, 2, 3
Wyższa Szkoła Kmiecka w Zgierzu		1, 2, 3	1, 2
OGÓŁEM	46	74	99

Rodzaje działań oraz przypisane im numery i kody:

1. SM – wyjazdy studentów.
2. TS – wyjazdy kadry dydaktycznej.
3. ECTS – wprowadzenie systemu punktowego ECTS.
4. CD-K – udział w projekcie dotyczącym opracowania programu nauczania jako koordynator.
5. CD-P – udział w projekcie dotyczącym opracowania programu nauczania jako partner.
6. EM-K – udział w projekcie dotyczącym opracowania modułu europejskiego jako koordynator.
7. EM-P – udział w projekcie dotyczącym opracowania modułu europejskiego jako partner.
8. IP-K – realizacja kursu intensywnego jako koordynator.
9. ETF – wyjazdy kadry w ramach Erasmus Teaching Fellowships.
10. PV – wizyta przygotowawcza.

Źródło: jak do tabeli 1.

Wyjazdy polskich studentów na stypendia w ramach programu Socrates/Erasmus

Na stypendia w ramach programu Socrates/Erasmus wyjeżdża z Polski z roku na rok coraz więcej studentów. Według statystyki prowadzonej przez Agencję Krajową Programu Socrates/Erasmus w roku akademickim 1998/1999 z Polski wyjechało 1426 osób, w kolejnym roku (1999/2000) liczba stypendystów wzrosła do 3193 osób, zaś w roku akademickim 2000/2001 na stypendia zagraniczne wyjechało 5049 polskich studentów. Statystyki podają, iż od momentu przystąpienia do programu Socrates/Erasmus Polska wysyła najwięcej stypendystów spośród krajów stowarzyszonych z Unią Europejską.

Należy jednak pamiętać, że liczba polskich studentów wyjeżdżających na stypendia programu Socrates jest zróżnicowana w zależności od ośrodka akademickiego, w którym studiuje. Dane zebrane przez Agencję Krajową Programu Socrates/Erasmus wskazują na to, że czołowe miejsca pod względem liczby wyjazdów oraz liczby „studentomiesięcy” i procentu, jaki stanowią studenci Programu Erasmus w stosunku do ogólnej liczby studentów studiów dziennych zajmują uczelnie z dużych ośrodków akademickich; w czołówce znajduje się Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Szkoła Główna Handlowa, Politechnika Śląska, Politechnika Łódzka, Politechnika Warszawska.

Tabela 3
Wyjazdy polskich studentów na stypendia w ramach programu Socrates/Erasmus
według krajów docelowych

Kraj	Rok akademicki		
	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Austria	22	48	84
Belgia	124	178	321
Dania	82	151	174
Finlandia	44	155	268
Francja	168	434	677
Grecja	5	51	123
Hiszpania	63	183	344
Holandia	139	223	305
Irlandia	3	25	66
Luksemburg	0	0	1
Niemcy	500	1085	1588
Portugalia	22	76	166
Szwecja	32	144	221
Wielka Brytania	151	245	378
Włochy	71	195	333
OGÓŁEM	1426	3193	5049

Źródło: jak do tabeli 1.

Dane przedstawione w tabeli 3 pokazują, iż zdecydowanie największą popularnością wśród polskich studentów cieszą się Niemcy, a także Francja i Wielka Brytania. Fakt, że niemieccy, francuscy i angielscy partnerzy przyjmują najwięcej polskich stypendystów wynika m.in. stąd, iż te trzy kraje partnerskie oferują stosunkowo dużą liczbę miejsc dla studentów z Polski. Poza tym uczelnie w Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii oferują kształcenie w trzech najczęściej używanych w Polsce językach obcych. Są to jednocześnie duże kraje, charakteryzujące się rozległym rynkiem edukacyjnym – wieloma instytucjami edukacyjnymi i ośrodkami akademickimi.

Struktura planowanych wyjazdów według krajów docelowych w kolejnych latach uczestnictwa Polski w programie nie ulega istotnym zmianom. W ostatnim okresie obserwuje się jednak większe zainteresowanie krajami, które oferują zajęcia w języku angielskim, mimo że nie jest to ich język urzędowy (Szwecja, Finlandia).

Przyjazdy studentów z krajów Europy Zachodniej do Polski

Na wstępie należy zaznaczyć, iż realizacja przyjazdów studentów z zagranicy do uczelni polskich nie jest satysfakcjonująca, np. w roku akademickim 1998/1999 z zaplanowanej w umowach dwustronnych liczby 1150 osób przyjechało poniżej 20% (220 osób).

Tabela 4

Przyjazdy studentów z krajów Unii Europejskiej do Polski na stypendia w ramach programu Socrates/Erasmus w roku akademickim 1998/1999

Kraj	Liczba studentów przyjeżdżających do Polski
Austria	1
Belgia	22
Dania	6
Finlandia	14
Francja	41
Grecja	0
Hiszpania	12
Holandia	16
Irlandia	0
Luksemburg	0
Niemcy	51
Portugalia	5
Szwecja	7
Wielka Brytania	34
Włochy	11
OGÓLEM	220

Źródło: jak do tabeli 1.

Najwięcej swoich studentów w omawianym roku akademickim wysłały do Polski Niemcy, Francja, Wielka Brytania i Belgia. Polskie uczelnie, które w roku 1998/1999 przyjęły największą liczbę stypendystów Erasmusa to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, oraz Politechnika Warszawska, Politechnika Śląska, Politechnika Łódzka i Szkoła Główna Handlowa.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Agencja Krajowa Programu Socrates/Erasmus starała się znaleźć przyczyny raczej znikomego zainteresowania studiowaniem w Polsce ze strony europejskich studentów. Wśród nich wymienia się:

- postrzeganie Polski jako kraju słabo rozwiniętego i nieatrakcyjnego;
- nieznamość języka polskiego wśród studentów z państw Unii Europejskiej;
- znikome oferty edukacyjne polskich uczelni w językach obcych;
- brak powszechności stosowania ECTS;
- niesatysfakcjonująca baza materialna niektórych polskich uczelni.

Niwelowanie powyższych przyczyn może zwiększyć zainteresowanie obcokrajowców studiowaniem w polskich ośrodkach akademickich, a tym samym poprawić efektywność uczestnictwa polskich szkół wyższych w programie Socrates/Erasmus.

Literatura cytowana

Dziewulak D. 1997

Systemy szkolne Unii Europejskiej, Warszawa.

Ekman B. 1995

Możliwości i granice współpracy międzynarodowej. Subiektywne spostrzeżenia z duńskiego punktu widzenia, w: E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz.

Koskinen T., Jukola-Aho M. 2001

Wyzwania związane z programem Socrates/Erasmus, w: W. Warzywoda-Kruszyńska, E. Rokicka (red.): *Uniwersytety w procesie zmian*, Absolwent Sp. z o.o., Łódź.

Kwiatkowski S. M. 1995

Integracja europejska w dziedzinie edukacji, w: E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz.

Narodowa Agencja Programu Socrates (www.socrates.org.pl).

Podróże... 2000

Podróże do krainy europejskiej edukacji, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Agencja Krajowa Programu Socrates/Erasmus, Warszawa.

Program... 2001

Program Socrates/Erasmus w Polsce 1998–2000, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Agencja Krajowa Programu Socrates/Erasmus, Warszawa.

Sanke W. 1997

Transformacja w edukacji w świetle programu „Erasmus”, w: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Sytuacja edukacyjna i zawodowa absolwentów studiów licencjackich – wstępna diagnoza na przykładzie województwa podkarpackiego

W artykule przedstawiona jest wstępna diagnoza sytuacji edukacyjnej i zawodowej absolwentów studiów licencjackich województwa podkarpackiego, jednego z województw Polski wschodniej charakteryzującego się trudną sytuacją na rynku pracy. Badano absolwentów po dwóch latach od ukończenia studiów. W pierwszej części artykułu autorka omawia bazę materiałową badania, charakteryzuje także sytuację na podkarpackim rynku pracy. W części drugiej koncentruje się na sprawach związanych z pracą zawodową absolwentów i motywami jej wyboru oraz kontynuowaniem edukacji na uzupełniających studiach magisterskich. Wstępna diagnoza pokazuje, że istnieje zgoda absolwentów na podejmowanie pracy w pełnym i niepełnym wymiarze godzin oraz pracy dorywczej i na zlecenie zarówno zgodnej, jak i niezgodnej z ukończonym kierunkiem studiów. Większość badanych licencjatów – zarówno tych, którzy pracują, jak i niepracujących – podjęła uzupełniające studia magisterskie, uznając je za konieczny etap kariery zawodowej.

Wprowadzenie

Od kilkunastu lat na polskim rynku pracy, oprócz absolwentów szkół wyższych legitymujących się dyplomem inżyniera czy magistra, obecni są także licencjaci¹. Dotychczasowe badania studentów studiów licencjackich i inżynierskich koncentrowały się na zagadnieniach związanych z realizacją tych studiów, obejmowały plany edukacyjne i zawodowe studentów III roku oraz ocenę ich przygotowania w oczach pracodawców (por. Wójcicka 2002; Drogosz-Zabłocka, Nowakowska, Minkiewicz 2002; Dzidzik, Kluska 2004; Sztanderska 2004). Nie udzielały jednak odpowiedzi na pytanie, jaka jest, po ukończeniu studiów, rzeczywista sytuacja edukacyjna i zawodowa tej grupy absolwentów szkół wyższych. Poz-

¹ Tytuł wprowadzony na podstawie zarządzenia ministra edukacji z 1992 roku.

nanie tej sytuacji wydaje się istotne z kilku powodów. Po pierwsze, licencjaci stanowią coraz liczniejszą grupę wśród absolwentów szkół wyższych. Studia te, zgodnie z rekomendacjami wyptywającymi z *Deklaracji Bolońskiej (Proces Boloński... 2003; Kraśniewski 2004)* są jednym z trzech – pierwszym – stopniem kształcenia na poziomie wyższym. Mogą być przy tym uznane zarówno za końcowy, jak i za pośredni etap edukacji realizowanej w szkołach wyższych. Po trzecie, dostępne dane statystyczne dotyczące sytuacji na rynku pracy (pierwszej pracy oraz stopy bezrobocia) nie różnicują absolwentów na magistrów i licencjatów, co powoduje brak informacji o rzeczywistej sytuacji zawodowej jednej i drugiej grupy. Szczególnego znaczenia problemy te nabierają w tych regionach Polski, które stoją przed poważnymi trudnościami związanymi z własnym rozwojem. Należą do nich województwa we wschodniej Polsce, których przykładem jest województwo podkarpackie.

Badanie „Moje studia i praca zawodowa”² wpisuje się w obszar badań losów absolwentów studiów licencjackich oraz inżynierskich. Studia te – prowadzone zarówno w uczelniach funkcjonujących na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym, jak i w wyższych szkołach zawodowych – prowadzą do uzyskania dyplomu licencjata lub inżyniera danego kierunku studiów. Absolwenci mają zarówno możliwość dalszego kształcenia, jak i podjęcia pracy zawodowej. W 2002 roku we wszystkich szkołach wyższych na studiach licencjackich i inżynierskich w systemie dziennym, wieczorowym, zaocznym oraz eksternistycznym kształciło się blisko 775 tys. studentów, w tym licencjaci stanowili 73%. Powoli – ale systematycznie – wzrasta także udział absolwentów tych studiów wśród absolwentów szkół wyższych. W roku akademickim 2001/2002 studia licencjackie i inżynierskie³ ukończyło 162,9 tys. absolwentów i stanowili oni 47,6% wszystkich absolwentów szkół wyższych (*Szkoły wyższe... 2003*).

Badanie objęło absolwentów studiów licencjackich z 2002 roku, którzy ukończyli studia w województwie podkarpackim. Zostało ono zrealizowane za pomocą ankiety pocztowej w 2004 roku, tj. dwa lata po zakończeniu studiów przez badanych. Koncentrowało się zwłaszcza na następujących problemach związanych z rzeczywistą sytuacją edukacyjną i zawodową absolwentów:

- Jaka jest sytuacja absolwentów studiów licencjackich, czy pracują lub pracowali, czy byli zarejestrowani jako bezrobotni itd.?
- Czym się kierują podejmując pracę, czy pracują w wyuczonym zawodzie lub zawodach pokrewnych?
- Jeżeli tracą pracę, to z jakich powodów?
- Czy łączą pracę z nauką, jakie studia (kursy) podejmują?
- Jaki jest przebieg ścieżki edukacyjnej i zawodowej absolwentów studiów licencjackich?

Ostatnie z wymienionych pytań odnosi się do opisu i analizy zagadnienia przejścia z edukacji do rynku pracy absolwentów studiów licencjackich. Było ono przedmiotem wielu badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, także z inicjatywy OECD (por. Kogan, Brennan 1993; Teichler 1997, Müller, Gangl 2003). Zagadnienie to nie jest jednak przedmiotem artykułu, gdyż wymaga osobnego omó-

² Przeprowadzone w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w ramach działalności statutowej.

³ W rocznikach statystycznych GUS określane jako „studia zawodowe”.

wienia. Ograniczę się tylko do opisu drogi edukacyjnej i zawodowej badanych absolwentów po ukończeniu studiów licencjackich.

Ze względu na trudności związane z realizacją próby i przebiegiem badań, można je traktować tylko jako egzemplifikację badań absolwentów.

Baza materiałowa – założenia i realizacja

Wybór województwa

Argumentem przemawiającym za wyborem województwa podkarpackiego była jego przynależność do grupy województw tzw. ściany wschodniej (obok lubelskiego, podlaskiego i świętokrzyskiego), regionów rolniczych lub przemysłowo-rolniczych. Należą one do regionów historycznie ubogich, o słabo rozwiniętych pozarolniczych działach gospodarki. Odsetek ludności zamieszkałej w miastach jest niższy niż średnia krajowa, w województwie podlaskim wynosi on 57,3, a w podkarpackim tylko 40,0 i jest to najniższy wskaźnik w skali kraju (dla Polski wynosi 61,6). Województwa te należą do obszarów o wysokiej stopie bezrobocia (przeciętnie 20–35%)⁴. Czynnikiem hamującymi rozwój tych regionów są: nieefektywna struktura zatrudnienia, niski poziom rozwoju usług, niska jakość zasobów ludzkich, a także niski wskaźnik urbanizacji. Charakterystyczną cechą tych województw jest obecność małych, kilkuhektarowych gospodarstw rolnych, słabo nasyconych techniką, produkujących głównie na potrzeby własne. Regiony te wymagają gruntownej restrukturyzacji ze względu na dominację schyłkowych struktur gospodarczych oraz znaczącą rolę sektora produkcji rolnej (por. *Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006; Założenia Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013; Pomianek i in. 2005; roczniki statystyczne województw lubelskiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego 2003*).

W województwach tych szkoły wyższe usytuowane są przede wszystkim w największych miastach regionu: Białymstoku, Kielcach, Lublinie, Rzeszowie, tam także funkcjonuje obecnie najwięcej szkół niepaństwowych, utworzonych po 1990 roku. Warto przypomnieć, że jeszcze w roku akademickim 1990/1991 w wymienionych miastach (z wyjątkiem Lublina) funkcjonowały najwyżej dwie szkoły wyższe, najczęściej były to politechniki (Białystok, Kielce, Rzeszów) oraz wyższe szkoły pedagogiczne (Kielce, Rzeszów) (*Szkolnictwo... 1990/91, 1991*). Szansą dla rozwoju zasobów ludzkich w tych regionach mogą być właśnie studia licencjackie i kierunki kształcenia związane z dalszym rozwojem tych regionów. Przynależność województwa podkarpackiego do grupy województw o podobnych charakterystykach społeczno-gospodarczych pozwala na pokazanie ogólnych tendencji sytuacji edukacyjnej i zawodowej absolwentów studiów licencjackich kształcących na kierunkach ekonomicznych, administracyjnych, informatycznych i usługowych (turystyka).

Absolwenci

Absolwenci szkół wyższych stanowią zróżnicowaną grupę pod względem wieku, rodzaju ukończonej uczelni (akademicka, zawodowa), statusu szkoły wyższej (państwowa, nie-

⁴ Po uwzględnieniu korekty na podstawie wyników Powszechnego Spisu Rolnego oraz Narodowego Spisu Ludności i Mieszkań 2002.

państwowa), poziomu kształcenia (licencjacki i inżynierski oraz magisterski), systemu kształcenia (dzienny, wieczorowy, zaoczny, eksternistyczny), kierunku studiów, a w konsekwencji uzyskanych kwalifikacji (np. licencjat, inżynier, magister inżynier). Jeżeli nawet analizy nasze ograniczymy do absolwentów studiów licencjackich, to i tak stanowią oni zróżnicowaną grupę pod względem wieku i rodzaju ukończonych szkół wyższych oraz kierunku studiów.

Absolwenci, aby mogli być włączeni do badań, musieli spełniać następujące kryteria: ukończyć dzienne studia licencjackie w 2002 roku, tj. uzyskać dyplom licencjata od stycznia do grudnia tegoż roku, ukończyć szkołę wyższą państwową lub niepaństwową, prowadzącą studia magisterskie lub zawodowe, która powstała po 1990 roku, oferującą studia licencjackie i mającą absolwentów tych studiów w 2002 roku. Pierwsze kryterium pozwalało jednoznacznie uznać daną osobę za absolwenta. Przyjęcie drugiego kryterium wynikało z przekonania, że w omawianych regionach Polski wschodniej, po 1990 roku, istniała potrzeba tworzenia nowych szkół wyższych wobec ubogiej dotychczas oferty kształcenia na tym poziomie (ten aspekt omówiłam wcześniej). Powstające uczelnie mogły odpowiadać na potrzeby środowiska i rynku pracy, a w konsekwencji sprzyjać absolwentom tych szkół w poszukiwaniu zatrudnienia. Przyjmując założenie o wyborze uczelni powstałych po 1990 roku, zrezygnowano z badania absolwentów największych i najstarszych szkół wyższych w tym województwie, a zatem Uniwersytetu Rzeszowskiego (do 2001 roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie) oraz Politechniki Rzeszowskiej. Warto zaznaczyć, że Politechnika nie miała w 2002 roku absolwentów dziennych studiów inżynierskich. Ponieważ żadna z zakwalifikowanych do badań uczelni nie prowadziła w latach 1999–2002 studiów inżynierskich, w rezultacie badanie zostało ograniczone do absolwentów z dyplomem licencjata.

Przyjęte kryteria spełniało siedem szkół wyższych funkcjonujących w województwie podkarpackim. Zostały do nich skierowane prośby o listy absolwentów. W założeniu badanie miało być wyczerpujące, tj. obejmować absolwentów wszystkich dziennych studiów licencjackich z 2002 roku, którzy ukończyli studia w szkołach wyższych spełniających założone kryteria. Objęcie badaniami wszystkich absolwentów było uzasadnione także z tego powodu, iż cztery z siedmiu wybranych uczelni miały w 2002 roku niewielu absolwentów studiów licencjackich, co w zasadniczy sposób nie zwiększało kosztów badań, a pozwalało objąć nimi absolwentów różnych kierunków kształcenia.

Badania realizowano w maju 2004 roku, tj. średnio dwa lata od uzyskania dyplomu. Krótszy okres „obserwacji” absolwentów na rynku pracy mógł nie dostarczyć informacji o rzeczywistych zmianach w ich ścieżkach edukacyjnych i zawodowych, ponieważ coraz częściej obserwujemy odwracalność wejścia na rynek pracy, tzn. przeplatanie się okresów nauki (w różnych formach szkolnych i pozaszkolnych) oraz pracy (por. Teichler 1997)⁵. Innym argumentem przemawiającym za tym terminem był fakt, że pewna grupa absolwentów bezpośrednio po licencjacie podjęła studia uzupełniające i w 2004 roku dobiegały one końca.

⁵ Z badań niemieckich wynika, że sytuacja absolwentów szkół wyższych stabilizuje się dopiero po kilku latach (5–6, a nawet 10), co wskazywałoby na potrzebę znacznie dłuższych obserwacji przejścia niż okres jednego roku.

Realizacja badań

Realizacja pierwotnych zamierzeń okazała się bardzo trudna. Do rektorów szkół wyższych zostały skierowane pisma z prośbą o wyrażenie zgody na udostępnienie listy absolwentów wraz z adresami. Prośbę tę skierowałam do dwóch państwowych uczelni zawodowych i pięciu uczelni niepaństwowych. Zbieranie list absolwentów trwało ponad cztery miesiące. W dwóch uczelniach odmówiono udostępnienia listy absolwentów, a cztery inne, mimo monitu, list absolwentów nie przysłały.

Tylko jeden rektor wyraził zgodę na przygotowanie takiej listy. Spowodowało to objęcie badaniami absolwentów tylko jednej szkoły wyższej, a nie – jak pierwotnie zamierzano – siedmiu. Była to uczelnia niepaństwowa, funkcjonująca od 1996 roku na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym. Od początku swego powstania do 1999 roku oferowała tylko studia licencjackie na czterech kierunkach (ekonomia, administracja, informatyka i ekonometria oraz turystyka i rekreacja). W 1999 roku uzyskała prawo prowadzenia studiów magisterskich na kierunku ekonomia.

Po około dwóch tygodniach od wysłania ankiety skierowałam do wszystkich respondentów pismo – z podziękowaniem do osób, które ankietę nadesłały oraz ponowną prośbą do tych osób, które jeszcze tego nie uczyniły. Dzięki podaniu adresu e-mail otrzymałam dwie prośby o nadesłanie ankiet drogą elektroniczną. Podany w piśmie numer telefonu służył także rodzicom lub rodzeństwu osób badanych do podania informacji, iż syn lub córka (siostra lub brat) przebywa za granicą i nie może wypełnić ankiety. Tą drogą uzyskałam informacje od 4 osób.

Ponieważ badanie odbywało się po blisko dwóch latach od ukończenia przez absolwentów studiów licencjackich, największym problemem było uzyskanie kompletnej, a przede wszystkim aktualnej listy. Nie było żadnej pewności, że adresy oraz dane osobowe absolwentów są nadal aktualne. Wątpliwości dotyczyły np. kobiet, które w czasie od ukończenia studiów mogły wyjść za mąż, zmienić nazwisko i adres. Zdarzyło się tak w kilku przypadkach⁶. Ten etap badań należał do najtrudniejszych nie tylko dlatego, że udostępnienie list absolwentów napotkało liczne trudności, ale wydłużyło znacznie przebieg samych badań.

Z uzyskanych danych wynika, że zdecydowana większość badanych – ponad cztery piąte – uzyskała dyplom licencjata od czerwca do września 2002 roku (najwięcej w lipcu). Dla większości absolwentów okres od uzyskania dyplomu do momentu badania wynosił zatem średnio 22 miesiące. Fakt ten miał istotne znaczenie przy analizie drogi zawodowej i edukacyjnej absolwentów od momentu uzyskania dyplomu do chwili przeprowadzenia badania.

Ocena próby zrealizowanej

W województwie podkarpackim w 2002 roku studia licencjackie w uczelniach spełniających kryteria badań ukończyło 1256 osób, absolwenci badanej szkoły stanowili 44,6% tej populacji. Absolwenci z 2002 roku kończyli najczęściej kierunki ekonomiczne, administracyjne oraz zarządzanie. W zrealizowanym badaniu ankiety wysłano do wszystkich

⁶ Na kopercie zwrotnej podawano, że osoba, do której wysłano ankietę, nazywa się obecnie inaczej i mieszka pod innym adresem.

560 absolwentów dziennych studiów licencjackich wybranej do badań szkoły. Byli to absolwenci kierunków: ekonomia, administracja, informatyka i ekonometria oraz turystyka i rekreacja. Zwroty otrzymałam od 296 osób, co stanowi 52,8% ankiet wysłanych. Jeżeli próbę pomniejszymy o przypadki niewypełnionych, odesłanych ankiet, zwrot z powodu nieaktualnego adresu oraz odesłanie ankiety z adnotacją rodziców lub rodzeństwa, że adresat przebywa za granicą, a także telefony od rodziców potwierdzające pobyt dziecka za granicą, to odsetek realizacji próby wynosił 54,3. Biorąc pod uwagę zastosowaną technikę badawczą, osiągnięty procent zwrotów należy ocenić jako dość wysoki.

W ocenie reprezentatywności zwróconych ankiet dla badanej populacji wzięłam pod uwagę następujące możliwe przyczyny wypaczeń: nierównomierność zwrotów uzyskanych od absolwentów poszczególnych kierunków, nierównomierność zwrotów od kobiet i mężczyzn (spodziewałam się, że więcej kobiet niż mężczyzn odeśle ankiety) oraz nierównomierność zwrotów od pracujących i bezrobotnych (spodziewałam się więcej zwrotów od osób, którym powiodło się na rynku pracy). Struktura zwrotów według kierunków kształcenia różniła się znacznie od ankiet wysłanych: od 38% zwrotów dla kierunku ekonomia do 59% dla kierunku turystyka i rekreacja. Próba zrealizowana jest zatem wypaczona ze względu na kierunek studiów. Pośród ankiet uzyskanych: kobiety stanowiły 66,3%, wysłanych – 62%. Więcej kobiet niż mężczyzn odesłało ankiety, ale w stosunku do struktury ankiet wysłanych różnice te są nieznaczne. Najtrudniejszy problem, którego w zasadzie nie można rozwiązać, to sprawdzenie hipotezy, że struktura zwrotów jest podobna do rzeczywistych sytuacji absolwentów na rynku pracy, tzn. – najogólniej rzecz ujmując – odpowiada rzeczywistej strukturze pracujących, bezrobotnych i uczących się. Rozwiązanie tego problemu byłoby możliwe tylko wówczas, gdybyśmy dotarli do każdego absolwenta. Te odchylenia próby zrealizowanej mogły wpłynąć na przedstawiane dalej rezultaty badania, co Czytelnik powinien brać pod uwagę.

Rzeczywistość edukacyjna i rynek pracy w województwie podkarpackim

Podkarpacie jest regionem rolniczo-przemysłowym, w którym od 1990 roku następowały głębokie zmiany społeczno-gospodarcze wywołane przede wszystkim recesją niektórych branż przemysłu, zwłaszcza lotniczego i zbrojeniowego usytuowanych w rejonie Mielca, Stalowej Woli i Rzeszowa (związanych z Centralnym Okręgiem Przemysłowym). Na Podkarpaciu spadek zatrudnienia w przemyśle nastąpił szczególnie w początkowym okresie transformacji, w wyniku recesji, jaka dotknęła wiele gałęzi gospodarki. Obecnie pozostał tam głównie przemysł spożywczy i chemiczny (por. Malikowski 1994). Istotne dla rynku pracy, ze względu na preferencyjne warunki inwestowania, są utworzone dwie specjalne strefy ekonomiczne – jedna w Mielcu, druga w Tarnobrzegu. Odgrywają one kluczową rolę w pozyskiwaniu inwestorów krajowych i zagranicznych, co wiąże się z tworzeniem nowych firm i miejsc pracy.

Pod koniec 2002 roku liczba pracujących w województwie podkarpackim wynosiła 637,4 tys. osób⁷. Dominującą rolę, podobnie jak w całym kraju, odgrywał sektor prywatny

⁷ Dane z 2002 roku podawane są w dwóch ujęciach: pierwszym, uwzględniającym dane z Powszechnego Spisu Rolnego 1996 i drugim, odnoszącym się do Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002. Przytaczane dane odnoszą się do drugiego ujęcia.

ny, w którym znalazło pracę 70,1% wszystkich pracujących. Analizując ich strukturę według sektorów ekonomicznych, najwyższy odsetek pracujących trzeba odnotować w usługach – 46,9 (odpowiednio: rynkowych – 28,1 oraz nierynkowych – 18,8), następnie w przemyśle (28,1) oraz rolnictwie (25,0). W porównaniu z innymi województwami omawianego regionu, na Podkarpaciu mniej osób pracuje w sektorze rolniczym – 25,0% (wobec 38,3% oraz 35,5% odpowiednio w województwach lubelskim i podlaskim), natomiast więcej w usługach – 46,9% (43,2% – lubelskie, 45,4% – podlaskie). W województwach tych odsetek pracujących w usługach jest niższy niż dla Polski (55,2). Obserwując tendencje zmian na krajowym rynku pracy, można się spodziewać, że w województwie podkarpackim, jak i w pozostałych, będzie następował dalszy rozwój usług kosztem sektora rolniczego i przemysłowego (*Rocznik statystyczny pracy 2003*; *Roczniki statystyczne województw 2003*).

Pod względem przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia brutto w 2002 roku województwo podkarpackie zajmowało ostatnie miejsce w kraju, oferując najniższe wynagrodzenia. Jeżeli przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w Polsce w 2002 roku przyjąć za 100, to jego odpowiedniki w województwach podkarpackim, lubelskim i podlaskim wynosiły odpowiednio: 83,7, 86,7 i 87,4⁸.

W stosunkowo najkorzystniejszej sytuacji znajdowały się osoby z wykształceniem wyższym, które stanowiły wśród bezrobotnych 4,2%. Na brak pracy i zostanie bezrobotnym najbardziej narażone były osoby młode, w wieku 25–34 lata, legitymujące się niskim poziomem wykształcenia (głównie zasadniczym zawodowym) i krótkim stażem pracy (do pół roku). Ten stan pozostaje w zasadzie niezmienny od początku okresu transformacji (*Rocznik statystyczny pracy 2003*).

Szkoły wyższe województwa są usytuowane przede wszystkim w największych miastach regionu: Rzeszowie (162 tys. mieszkańców), Stalowej Woli (72 tys.), Przemyślu (69 tys.) i Mielcu (65 tys.), ale trzeba także wspomnieć o niepaństwowych szkołach wyższych mieszczących się w takich miejscowościach jak Tyczyn czy Ropczyce. Warto przypomnieć, że pierwsza niepaństwowa szkoła wyższa powstała w tym regionie dopiero w 1995 roku (w Polsce pierwsza uczelnia niepaństwowa została zarejestrowana w sierpniu 1991 roku, w roku akademickim 1995/1996 funkcjonowało już 80 takich szkół, w których kształciło się blisko 90 tys. studentów). W latach 1996–1997 w województwie podkarpackim powstało pięć nowych niepaństwowych szkół wyższych, oferujących kształcenie przede wszystkim na kierunkach związanych z ekonomią, zarządzaniem i administracją. W 1998 roku utworzono jedną z pierwszych ośmiu państwowych wyższych szkół zawodowych. Obecnie funkcjonuje tam 19 szkół wyższych państwowych i niepaństwowych.

Licencjaci pracują, kontynuują studia, łączą naukę z pracą

Wyniki badania

Ze względu na doświadczenia związane z pracą, można wyróżnić dwie zasadnicze grupy badanych: pierwszą, obejmującą absolwentów, którzy pracują bądź pracowali oraz

⁸ *Rocznik statystyczny pracy 2003*, s. CXXV. Bez podmiotów gospodarczych o liczbie zatrudnionych do 9 osób, przedsiębiorstwa PKP SA, poczty publicznej oraz operatorów telekomunikacyjnych sieci publicznej.

drugą, złożoną z kontynuujących studia, którzy jednocześnie bezskutecznie poszukiwali pracy lub nie pracowali i nie poszukiwali pracy. Pierwszą grupę tworzą zatem absolwenci mający doświadczenia zawodowe i pewien staż pracy. W tej grupie trzy piąte łączy lub łączyło (podczas kiedy pracowali) pracę z nauką. Druga grupa absolwentów nie ma doświadczeń zawodowych, ale inwestuje w kształcenie, co ma przynieść w przyszłości większe szanse na rynku pracy.

Niewielka liczebność zrealizowanej próby sprawia, że przedstawione wyniki należy traktować z dużą ostrożnością. Mogą one służyć tylko sformułowaniu hipotez dotyczących najogólniejszych tendencji związanych z sytuacją edukacyjną i zawodową licencjatów, szczególnie w regionach mających podobne cechy jak województwo podkarpackie.

Sytuacja zawodowa absolwentów

Od ukończenia studiów pracowało blisko trzy piąte absolwentów, ale w trakcie przeprowadzania badania jedna trzecia z nich już pracę utraciła. Wśród pracujących, na pełnym etacie był zatrudniony blisko co trzeci absolwent, a na części etatu, stałych zleceniach lub dorywczo pracował co piąty. Co dziewięty-dziesiąty z tej grupy pracował we własnej bądź rodzinnej firmie. Zdecydowana większość absolwentów (blisko trzy czwarte) pracuje w sektorze prywatnym, co piąty – w sektorze publicznym.

Spośród pracujących co drugi absolwent znalazł zatrudnienie w firmach, których profil działalności związany był z usługami, produkcją i budownictwem, ale najliczniejszą grupę (ponad cztery piąte) stanowiły wśród nich osoby zatrudnione w firmach prowadzących działalność usługową i produkcyjną oraz związaną z handlem i naprawami. Pozostali byli pracownikami szeroko pojętej edukacji⁹, administracji państwowej i samorządowej oraz usług turystycznych. Znajduje to potwierdzenie w zmianach zachodzących na rynku pracy Podkarpacia. Jeżeli przyjrzymy się zmianom zatrudnienia w latach 1999–2002 w poszczególnych sekcjach gospodarki województwa, to można zaobserwować zwiększający się odsetek zatrudnionych w handlu i naprawach (z 13,0 do 14,7), w edukacji (z 10,6 do 12,1) oraz obsłudze nieruchomości i firm (z 4,5 do 5,7). W sekcjach tych mogli właśnie znaleźć miejsca pracy absolwenci uczelni. Ponad dwie piąte licencjatów to pracownicy biurowi oraz sprzedawcy. Co czwarty pracował na stanowisku ekonomisty, bankowca lub specjalisty do spraw biznesu, 9 spośród 118 było informatykami. Wśród pracujących największy odsetek stanowili absolwenci kierunków ekonomicznych i administracyjnych, ale to oni stanowili jednocześnie najliczniejszą grupę wśród badanych.

Tylko jedna trzecia pracujących licencjatów wykonywała pracę zgodną z kierunkiem ukończonych studiów, a tylko jedna piąta przyznaje, że praca ta jest także zgodna ze specjalnością. Niepokojący jest jednak fakt, że ponad dwie piąte zatrudnionych absolwentów wykonywało pracę nie związaną ani z kierunkiem, ani ze specjalnością studiów, które ukończyli. Tak wysoki odsetek osób pracujących w zupełnie innej dziedzinie niż ukończone studia może wskazywać na pewne ogólniejsze tendencje, głównie na podkarpackim i podobnych rynkach pracy, tj. niedostosowanie kierunków kształcenia w szkołach wyższych do potrzeb rynku pracy, może być także skutkiem trudnej sytuacji na rynku i braku miejsc pracy dla specjalistów.

⁹ Do obszaru edukacji zaliczam edukację szkolną i pozaszkolną, szkolnictwo wyższe oraz doradztwo personalne.

W otrzymaniu przez absolwentów pracy istotną rolę odegrali rodzice i znajomi. Blisko jednej trzeciej licencjatów to właśnie rodzice i znajomi pomogli w uzyskaniu pracy, a co szóstemu zaproponowali pracę w firmie rodzinnej. Absolwenci poszukując pracy korzystali z ogłoszeń prasowych (co ósmy znalazł pracę w ten właśnie sposób), także co ósmy korzystał z pomocy instytucji rynku pracy, w tym urzędów i biur pośrednictwa pracy. Taki wynik może wskazywać na ogólniejszą tendencję, że na „trudnych” rynkach pracy, o wysokiej stopie bezrobocia szczególnie wśród grup narażonych na brak pracy (tj. ludzi młodych, bez doświadczenia zawodowego) czynnikiem decydującym o uzyskaniu pracy są „układy i znajomości”, a przede wszystkim pomoc rodziców i znajomych. Może to również świadczyć o niewypełnianiu lub wypełnianiu w ograniczonym zakresie powierzonych funkcji przez instytucje rynku pracy.

Zdecydowana większość absolwentów – ponad cztery piąte – pracuje w miejscowości, w której mieszka lub w jednym z sąsiednich powiatów, ale na terenie województwa.

Warto także przyrzeć się (bardzo nielicznym) absolwentom pracującym jako personel zarządzający, nauczyciele akademicki, pracownicy w rolnictwie oraz pracownicy prac prostych. Tylko dwóch pracujących absolwentów zajmowało stanowiska personelu zarządzającego. Może to świadczyć o małym zainteresowaniu absolwentami studiów licencjackich jako potencjalnymi kandydatami na stanowiska kierownicze. Zajmowane są one przede wszystkim przez osoby z dyplomem magistra. Potwierdzają to zarówno badania, jak i prasowe oferty pracy (Marody, red. 2002; Minkiewicz, Drogosz-Zabłocka 2004). Na stanowiska personelu zarządzającego preferuje się osoby z wykształceniem magisterskim, doświadczeniem zawodowym, często po studiach podyplomowych. Kolejnych dwóch absolwentów pracowało na stanowiskach nauczycieli akademickich. Jeżeli nawet przyjmemy, że kontynuują oni studia uzupełniające, to i tak ich zatrudnienie nie jest zgodne z obowiązującymi przepisami prawa wymagającego od kandydata na stanowisko asystenta posiadania tytułu zawodowego magistra lub równorzędnego tytułu zawodowego (np. lekarza)¹⁰. Zatrudnianie pracowników nie mających odpowiednich kwalifikacji może wskazywać zarówno na brak zainteresowania tą pracą osób spełniających wymagane kryteria, jak i na rzeczywisty brak kadry z odpowiednim przygotowaniem. Jak wskazują dane dotyczące rynku pracy w województwie podkarpackim, zatrudnienie w edukacji od 1999 roku stale wzrasta. Spośród 118 pracujących absolwentów tylko dwie osoby znalazły zatrudnienie w rolnictwie. Tak znikome zainteresowanie tym sektorem gospodarki może wskazywać zarówno na brak zainteresowania młodzieży pracą w rolnictwie (mimo znacznej liczby ludności zamieszkującej na wsi i pracującej w rolnictwie), jak i niemożność absorpcji osób z wykształceniem wyższym przez ten sektor. W przypadku badanych absolwentów chodziło raczej o świadczenie usług administracyjnych czy ekonomicznych na rzecz rolnictwa bądź też organizowanie agroturystyki. Szczególnie ta druga przyczyna świadczy o słabo rozwiniętym rolnictwie, zarówno pod względem technicznym, jak i organizacyjnym. Innym, także jednostkowym przypadkiem, na który jednak warto zwrócić uwagę, są absolwenci podejmujący zatrudnienie poniżej swoich kwalifikacji. Za taką pracę można uważać wykonywanie czynności prostych, wymagających krótkiego przyuczenia kursowego. Do zagadnienia tego wróćę opisując motywy decydujące o podjęciu pracy.

¹⁰ Zgodnie z art. 80 ust. 4 *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 roku (DzU nr 65, poz. 385).

Blisko trzy czwarte pracujących absolwentów znalazło zatrudnienie w miejscowości zamieszkania lub w jej pobliżu. Trzy pracują w Warszawie, a trzy za granicą. Dwie osoby pracujące w Warszawie tam ukończyły szkołę średnią, co może wskazywać na powrót po ukończonych studiach do miejsca poprzedniego zamieszkania. Widoczna jest jednak pewna ogólniejsza tendencja mówiąca o braku mobilności przestrzennej młodych absolwentów Podkarpacia. Decyzje o zmianie miejsca zamieszkania związane są raczej z wyjazdem za granicę albo powrotem do poprzedniego (sprzed studiów) miejsca zamieszkania.

Sytuacja utraty pracy przez absolwentów

Jak już zaznaczyłam, wśród absolwentów, którzy zdobywali doświadczenia zawodowe byli tacy, którzy wprawdzie od ukończenia studiów do chwili przeprowadzenia badania pracowali, ale z różnych przyczyn pracę tę utracili. Stanowili oni jedną trzecią spośród kiedykolwiek pracujących od ukończenia studiów i jedną piątą wszystkich badanych absolwentów. Większość z nich (ponad połowa) zakończyła pracę na czas określony lub wykonywaną na zlecenie. Jedna czwarta przestała pracować, ponieważ rozpoczęła dalsze kształcenie. Wśród tych, którzy utracili pracę większy odsetek (ponad jedna trzecia) niż wśród pracujących pracował w sektorze publicznym. Zatrudnianie absolwentów może wiązać się z pewnymi ulgami finansowymi dla pracodawców. Absolwentów zatrudniają instytucje administracji państwowej i samorządowej. Jest to często staż lub praca na czas określony, prawdopodobnie do chwili utraty statusu absolwenta. Co trzeci absolwent, który utracił pracę, był właśnie pracownikiem biurowym. Także co trzeci pracował jako sprzedawca lub inny pracownik sfery usług. Blisko jedna piąta absolwentów wykonywała prace proste, przypisywane osobom o najniższych kwalifikacjach.

Warto tu nawiązać do realizowanego w 2002 roku programu aktywizacji zawodowej absolwentów „Pierwsza praca”, którego podstawowym celem jest stworzenie warunków do podejmowania pracy przez absolwentów np. w charakterze stażysty. Zatrudnienie to staje się źródłem uzyskania samodzielnych dochodów i ważnego dla absolwenta doświadczenia zawodowego, motywuje także do pozyskiwania kolejnych miejsc pracy. Z danych uzyskanych w wyniku monitorowania realizacji programu wynika, że w województwie podkarpackim preferowaną formą aktywizacji absolwentów było refundowanie pracodawcom części kosztów ponoszonych w wyniku zatrudnienia absolwenta. Z danych Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej wynika, że ponad połowa absolwentów uczestniczących w pierwszym półroczu 2002 roku w tym programie korzystała ze stażu absolwenckiego, a jedna trzecia (najwięcej w kraju) z innego instrumentu wsparcia zatrudnienia – refundacji. Program skierowany jest do wszystkich absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, w tym także do absolwentów szkół wyższych (Ministerstwo Gospodarki... 2003, s. 8 i 12).

Przyglądając się bliżej firmom, w których pracowali absolwenci, można sądzić, iż była to praca sezonowa, związana np. z wypoczynkiem wakacyjnym i urlopami, bowiem co czwarty absolwent stracił pracę w usługach turystycznych i rekreacji. Wynik ten trzeba jednak interpretować z ostrożnością ze względu na znaczący odsetek absolwentów kierunku turystyka i rekreacja w zwróconych ankietach.

Istotną rolę w pozyskaniu tej pracy, podobnie jak w przypadku nadal pracujących absolwentów, odegrali ich rodzice i znajomi. Wynik ten potwierdza już wcześniej zaznaczoną tendencję. Co szósty absolwent korzystał z ofert powiatowego urzędu pracy, czterech

utraciło pracę, którą uzyskali po zakończeniu stażu. A zatem staż jako instrument rynku pracy przyczynił się do zdobycia przez licencjatów doświadczeń zawodowych, chociaż nie przyczynił się do utrzymania zatrudnienia. Niemal trzy czwarte absolwentów utraciło pracę wykonywaną w miejscowości, w której mieszkali lub w jej pobliżu. Blisko co czwarty z tej grupy utracił pracę wykonywaną za granicą.

Motywy podejmowania pracy

Spośród absolwentów pracujących po ukończeniu kształcenia tylko jedna trzecia wykonywała pracę zgodną z kierunkiem ukończonych studiów. Dlatego warto podjąć próbę sprawdzenia, jakie motywy decydowały o jej podjęciu, czy była to bardziej konieczność wynikająca z trudnej sytuacji na rynku pracy, o czym wspominałam opisując rynek pracy na Podkarpaciu, czy też istnieją inne, specyficzne motywy podejmowania przez licencjatów pracy.

Rozkłady odpowiedzi obrazuje zestawienie przedstawione na rysunku 1. Każdy z absolwentów mógł wskazać nie więcej niż dwie odpowiedzi. Ponad połowa badanych stwierdziła, że podjęła tę pracę z braku innych możliwości. Znaczący odsetek takich odpowiedzi świadczy nie tylko o niskiej atrakcyjności podejmowanej pracy, ale o konieczności akceptacji każdego rodzaju zatrudnienia. Może również potwierdzać hipotezę, że w przypadku wysokiego bezrobocia dotyczącego osoby młode, o krótkim stażu (do takich zaliczamy absolwentów), o podjęciu danej pracy przez licencjatów decyduje bardziej konieczność niż rzeczywisty wybór. Wynik ten powinien skłaniać do refleksji o konieczności ścisłej współpracy instytucji rynku pracy¹¹, szkół wyższych i funkcjonujących w nich biur karier. Wykorzystanie instrumentów rynku pracy (np. programu „Pierwsza praca” zwiększającego zatrudnialność absolwentów) powinno stać się przedmiotem zarówno ogólnouczelnianych dyskusji, jak i podejmowania konkretnych działań we współpracy z władzami regionu i pracodawcami.

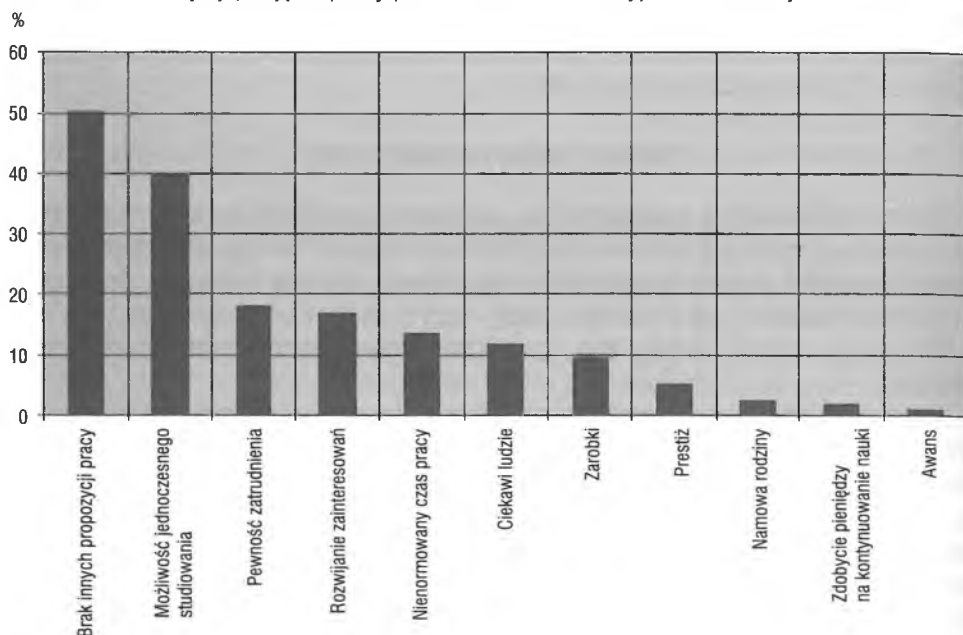
Warto jeszcze zwrócić uwagę, że licencjaci mogą „przegrywać” z absolwentami studiów magisterskich i lepiej przygotowanymi specjalistami (np. po studiach podyplomowych, ze stażem pracy). Potwierdzają to opinie pracodawców w badaniach przeprowadzonych pod kierunkiem Marii Wójcickiej. Pracodawcy chętniej zatrudniają magistrów, uważając ich za „prawdziwych” absolwentów studiów wyższych, lepiej przygotowanych do pracy niż licencjaci (Wójcicka 2002; Drogosz-Zabłocka 2002).

Możliwość pracy i jednoczesnego studiowania to drugi pod względem częstości wskazań motyw podejmowania pracy przez badanych. Wskazało go dwie piąte absolwentów. W badaniu Marii Wójcickiej (2002) zdecydowana większość studentów zamierzała pracować, ale tylko nieliczni deklarowali, że nie będą łączyć pracy z nauką. Deklaracje studentów znalazły potwierdzenie w praktyce. Być może jest i tak, że absolwenci, chcąc łączyć pracę z nauką, zwłaszcza w regionach charakteryzujących się słabo rozwiniętymi pozarolniczymi działami gospodarki i trudną sytuacją na rynku pracy, nie mają dużych możliwości wyboru i akceptują każdą pracę. Warto zatem sprawdzić współwystępowanie obu motywów.

¹¹ Zgodnie z *Ustawą z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (DzU 1999, poz. 1001) do instytucji rynku pracy zaliczane są: publiczne służby zatrudnienia, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego.

Rysunek 1

Motywy podjęcia pracy przez absolwentów z dyplomem licencjata



Pewność zatrudnienia – to kolejny motyw podjęcia pracy przez licencjatów, wskazywany przez co szóstego badanego. Wiąże się on bardziej z pracą wykonywaną w sektorze publicznym niż prywatnym, w którym znacznie trudniej o „pewność” zatrudnienia. Nieliczni absolwenci (11 na 118 pracujących) podjęli pracę ze względu na wysokie zarobki bądź możliwość dodatkowych zarobków. Wydaje się, że tak mały odsetek absolwentów kierujących się motywami finansowymi przy podejmowaniu pracy świadczy o znajomości realiów podkarpackiego rynku pracy (a także podobnych regionów) i oferowanych najniższych w skali kraju wynagrodzeniach. Może również wskazywać na fakt, że oferta dobrej płatnej pracy jest dobrem raczej rzadkim i dlatego należy przyjąć każdą propozycję.

Wiedza i umiejętności uzyskane w czasie studiów

Dwie trzecie pracujących absolwentów ocenia, że wiedza i umiejętności nabyte podczas studiów są bardzo przydatne lub dość przydatne w ich pracy zawodowej. Przeciwne zdania jest jedna trzecia. Absolwenci uważają, że podczas studiów nie zdobyli umiejętności praktycznych związanych z wyuczonym zawodem – pogląd taki wyraża dwie piąte pracujących licencjatów, co piąty natomiast uważa, że nie uzyskał podczas studiów specjalistycznej wiedzy zawodowej. Odpowiedzi te wskazują na potrzebę wyróżnienia i określenia programów studiów licencjackich mających charakter zawodowy oraz ogólny. Badani absolwenci ukończyli studia licencjackie w szkole wyższej mającej uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich, a zatem można było oczekiwać, że oferowane programy kształcenia miały charakter raczej ogólny niż zawodowy, podczas gdy oczekiwania studentów skierowane były raczej na studia zawodowe, co potwierdzają ich opinie doty-

czące zdobywania umiejętności praktycznych oraz specjalistycznej wiedzy zawodowej. Co dziesiąty absolwent uważa, że nie zdobył podczas studiów umiejętności posługiwania się językiem obcym, również co dziesiąty jest zdania, że brak mu specjalistycznej wiedzy zawodowej. Licencjaci wskazują na brak umiejętności pisania syntetycznych raportów, co w zestawieniu ze znacznym odsetkiem osób wykonujących prace biurowe może oznaczać braki w przygotowaniu do takiej pracy. Z drugiej strony, pisanie syntetycznych raportów jest umiejętnością, którą zdobywa się w szkole średniej, na studiach można ją natomiast doskonalić, wykorzystując dorobek poznawanych dziedzin nauki.

Absolwenci kontynuujący kształcenie

Większość badanych licencjatów (dwie trzecie) kontynuowała kształcenie na uzupełniających studiach magisterskich, innych studiach licencjackich, studiach podyplomowych lub podjęła kształcenie kursowe. Pośród osób uczących się ponad 92% stanowili studenci uzupełniających studiów magisterskich. Tylko nieliczni (sześć osób na 194 uczące się) podjęli inne studia licencjackie i tyleż samo kształcenie kursowe.

Analizując sytuację absolwentów kontynuujących kształcenie, warto przyjrzeć się motywom podjęcia takiej decyzji. Badani mogli wskazać nie więcej niż dwie odpowiedzi. Najlicniejsza grupa licencjatów – blisko trzy czwarte – podjęła studia uzupełniające, ponieważ chciała dalej się kształcić, a studia stwarzały takie możliwości. Ponad połowa traktowała ukończone studia licencjackie jako pierwszy etap studiów wyższych, a blisko połowa wyrażała opinię, że pracodawcy poszukują przede wszystkim absolwentów studiów magisterskich. Dwie ostatnie odpowiedzi znajdują także potwierdzenie w badaniach prowadzonych pod kierunkiem Marii Wójcickiej (Wójcicka 2002; Drogosz-Zabłocka, Nowakowska, Minkiewicz 2002). Drugą pod względem liczebności opinią było przypisywanie studiom licencjackim i inżynierskim zadań związanych z pierwszym etapem studiów ogólnych.

Ponad połowa kontynuujących kształcenie na studiach magisterskich podjęła studia w szkole, w której uzyskała tytuł licencjata¹². Także ponad połowa podjęła studia zaoczne, a ponad dwie piąte – dzienne. Nieliczni licencjaci – tylko trzy osoby – studia wieczorowe i eksternistyczne. W rzeczywistości okazało się, że podjęcie studiów uzupełniających w tej samej uczelni, w której absolwenci zdobyli tytuł licencjata było „najłatwiejszym” wyborem ze względu na możliwość realizacji planów w znanej sobie placówce oraz położenie szkoły w miejscu zamieszkania lub w pobliżu. Ponad cztery piąte studiowało w uczelni położonej w miejscu zamieszkania lub w pobliżu. Nie wiadomo także, czy i w jakim zakresie władze i nauczyciele akademicy uczelni nie namawiali swoich studentów do podjęcia dalszego kształcenia, tym bardziej że oferta edukacyjna dotyczyła m.in. studiów uzupełniających.

Ścieżki edukacyjne i zawodowe po studiach licencjackich

Jednym z celów badania było określenie ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów na rynku pracy. Chodziło bowiem o przeanalizowanie, jaki jest przebieg drogi edu-

¹² W czasie rozpoczynania przez badanych studiów licencjackich uczelnia uzyskała prawo prowadzenia studiów magisterskich na jednym z kierunków. Nie prowadziła początkowo jednolitych studiów magisterskich, tylko studia uzupełniające.

kacyjnej oraz zawodowej, czy po uzyskaniu licencjatu podejmują pracę, gdzie pracują, czy łączą pracę z nauką.

Analizując przebieg sytuacji edukacyjnej i zawodowej badanych, można było wyróżnić 11 ścieżek, ale cztery z nich były udziałem największej liczby absolwentów. Pozostałe dotyczyły kilku lub kilkunastu osób. Pierwsza z czterech ścieżek, przypisana co doświadczeniu absolwentowi, to ścieżka pracy od ukończenia studiów do chwili badania. Druga, do której można zaliczyć co siódmego absolwenta, to ścieżka pracy, utraty pracy i jej poszukiwania. Ścieżce tej nie towarzyszyło kształcenie w żadnej formie. Ścieżka trzecia, najbardziej powszechna, która była udziałem co trzeciego absolwenta, to ścieżka studiów uzupełniających oraz pracy bądź pracy, utraty pracy i jej poszukiwania. Ostatnia ścieżka, przypisana co piątemu absolwentowi, to ścieżka uzupełniających studiów magisterskich, którym nie towarzyszyła żadna praca. W pięciu przypadkach nie można było jednoznacznie ustalić przebiegu ścieżki edukacyjnej i zawodowej po studiach licencjackich. Warto także zwrócić uwagę na nieliczną grupę absolwentów (11 na 296) nie uczących się, nie pracujących i nie poszukujących pracy po ukończeniu studiów licencjackich. Przyczyną tego stanu była sytuacja rodzinna, choroba, ale nie każdy z badanych wskazał podstawę swojej bierności edukacyjnej i zawodowej. Wydaje się, że ta grupa absolwentów wymagałaby dodatkowych badań ze względu na możliwość wykluczenia z rynku pracy.

Uwagi końcowe

Trudna sytuacja na rynku pracy, wysoka stopa bezrobocia dotycząca osoby młode, z krótkim stażem pracy, oraz słabo rozwinięte pozarolnicze działy gospodarki nie stanowią obiecującej perspektywy dla absolwentów szkół wyższych. Jednocześnie stosunkowo niewysoki odsetek osób bezrobotnych z wykształceniem wyższym, specjalne strefy ekonomiczne sprzyjające powstawaniu firm i miejsc pracy, stale rozwijający się sektor usług, mogły stwarzać pewne nadzieje zarówno na znalezienie, jak i zorganizowanie własnego miejsca pracy.

Analiza sytuacji edukacyjnej i zawodowej absolwentów studiów licencjackich pozwala stwierdzić, że mimo niesprzyjających warunków na rynku pracy absolwenci znajdują zatrudnienie, ale dla znacznego odsetka z nich podstawowym motywem podjęcia danej pracy jest brak innych ofert oraz możliwość pogodzenia obowiązków pracownika z jednoczesnym studiowaniem. Świadczy to o trafnym odczytywaniu przez licencjatów sytuacji na lokalnym rynku pracy – godzenie się na pracę, nawet poniżej kwalifikacji, przy jednoczesnym kontynuowaniu kształcenia na studiach uzupełniających prowadzących do uzyskania tytułu magistra. Praca, chociaż nie związana z kierunkiem i specjalnością ukończonych studiów, a często nie wymagająca nawet ukończenia studiów wyższych (np. pracownicy przy pracach prostych), staje się dla licencjatów „kapitałem doświadczenia zawodowego”, co w konsekwencji może zwiększyć ich szanse na rynku pracy. Ważne dla licencjatów wydaje się podjęcie studiów magisterskich, a praca powinna umożliwiać realizację tych zamierzeń. Chociaż stwierdzenia te dotyczą absolwentów z jednego województwa, można uznać, że mogą być prawdziwe także dla innych, podobnych województw. Dla znacznego odsetka licencjatów podjęta praca nie jest zgodna ani z kierunkiem ukończonych studiów, ani ze specjalnością. Licencjaci z województwa podkarpackiego, a być może z innych podob-

nych województw, charakteryzują się niską mobilnością przestrzenną, poszukują zatrudnienia w miejscu zamieszkania lub w najbliższej okolicy. Do znalezienia pracy najczęściej wykorzystują pomoc rodziny i znajomych.

Bibliografia

Drogosz-Zabłocka E., Nowakowska R., Minkiewicz B. 2002

Licencjat w uczelni i na rynku pracy, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B. 2004

Pracodawcy i absolwenci – oczekiwania i rzeczywistość, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich. Materiały konferencyjne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Dzidzik A., Kluska R. 2004

Porównanie oczekiwań studentów i pracodawców wobec wiedzy, umiejętności i kwalifikacji wynoszonych ze studiów, w: J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.): *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich. Materiały konferencyjne*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź.

Kogan M., Brennan J. 1993

Higher Education and the World: An Overview, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 2.

Kraśniewski A. 2004

Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Marody M. (red.) 2000

Między rynkiem a etatem, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

Malikowski M. 1994

Główne kierunki przemian gospodarczych i społeczno-politycznych w regionie południowo-wschodniej Polski, w: S. Marczuk, K.Z. Sowa (red.): *Studia nad transformacją polskiej gospodarki*, t. 1., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.

Ministerstwo Gospodarki... 2003

Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, *Informacja o realizacji Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca” w roku 2002*, Warszawa, luty (www.mpips.gov.pl).

Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006

Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 14 stycznia 2003 roku.

Müller W., Gangl M. 2003

Transitions from Education to Work in Europe, Oxford University Press.

Pomianek T. i in. 2005

Rynek pracy w Polsce i Unii Europejskiej. Raport, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów (www.wsiz.rzeszow.pl).

Proces Boloński... 2003

Proces Boloński między Pragą a Berlinem. Raport na Konferencję Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego Krajów Sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Rocznik statystyczny pracy, 2003, GUS, Warszawa.

Roczniki statystyczne województw: lubelskiego, podkarpackiego, podlaskiego, świętokrzyskiego, 2003, Wojewódzkie Urzędy Statystyczne w Lublinie, Rzeszowie, Białymstoku, Kielcach.

Szkolnictwo... 1991

Szkolnictwo 1990/91, GUS, Warszawa.

Szkoły wyższe... 2003

Szkoły wyższe i ich finanse w 2002 roku, GUS, Warszawa.

Sztanderska U. 2004

Determinanty kształcenia wyższego, w: T. Szapiro (red.): *Mechanizmy kształtujące decyzje edukacyjne*, Szkoła Główna Handlowa, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa.

Teichler U., Kehm B.M 1996

Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 7.

Urząd Statystyczny w Rzeszowie 2003

Sytuacja demograficzna w województwie podkarpackim w 2003 r. (www.stat.gov.pl/urzedy/rzesz).

Wójcicka M. 2002

Studia zawodowe w Polsce, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Założenia Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013, 2004

Dokument przygotowany przez Międzyresortowy Zespół do przygotowania Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013.

Jan Piskurewicz

Prace nad przygotowaniem prawa o ochronie własności naukowej i udział w nich Marii Skłodowskiej-Curie

W czasach Marii Skłodowskiej-Curie prawo własności intelektualnej nie było, zdaniem wielu uczonych, objęte należyłą ochroną, dlatego też we Francji pojawił się pomysł stworzenia prawa i konwencji międzynarodowej, regulujących tę właśnie kwestię, pod nazwą prawa własności naukowej (*droit du savant*). W artykule omówione zostały wysiłki francuskiego i międzynarodowego środowiska naukowego w tym zakresie, a także uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i polityczne związane z próbami tworzenia nowego prawa oraz wprowadzania go w życie. Udział Marii Skłodowskiej-Curie w tych pracach pokazuje, iż była ona nie tylko wybitną uczoną w dziedzinie radioaktywności, ale także sprawnym i kompetentnym organizatorem życia naukowego w skali międzynarodowej.

Prawo o ochronie własności naukowej jest fragmentem prawa własności intelektualnej – działu prawa cywilnego, w którym zawarta została regulacja prawna dotycząca dóbr niematerialnych (intelektualnych), będących wynikiem twórczości artystycznej, naukowej i literackiej oraz regulacja dotycząca tzw. własności przemysłowej (wynałazków, wzorów użytkowych, zdobniczych, projektów racjonalizatorskich itp.). W obrębie prawa własności intelektualnej wyodrębnia się, ze względu na konkretne dobro intelektualne, „kompleksowe działy” prawa, które zawierają przepisy należące do innych gałęzi prawa – przede wszystkim prawo autorskie oraz wynalazcze, które mają chronić interesy majątkowe twórców i wynalazców.

Prawo autorskie reguluje stosunki prawne związane z powstaniem, korzystaniem i ochroną utworów stanowiących własność artystyczną, literacką i naukową. W skali międzynarodowej kwestie te regulują konwencja berneńska z 1886 roku, wielokrotnie zmieniana, która długo obejmowała faktycznie jedynie dzieła literackie i artystyczne, oraz konwencja paryska z 1883 roku, także wielokrotnie zmieniana, obejmująca ochroną również tzw. własność przemysłową.

W czasach Marii Skłodowskiej-Curie prawo własności naukowej w ramach tych konwencji, według wielu intelektualistów, nie było dobrze chronione i m.in. dlatego pojawił się

pomysł odrębnego prawa i odrębnej konwencji międzynarodowej odnoszącej się tylko do ochrony własności naukowej, zwanej *droit du savant*.

Idea *droit du savant* wysunięta została przez francuskiego publicystę Luciena Klotza, a sformułowana ostatecznie w 1921 roku w trakcie uroczystości zorganizowanej w wielkim amfiteatrze Sorbony przez Towarzystwo Chemii Przemysłowej (Société de Chimie Industrielle) i Związek Wynalazców Towarzystwa Wspierania Narodowego Przemysłu (Syndicat des Inventeurs de la Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale). Zgromadzeni tam uczeni, z rektorem Sorbony, matematykiem Paulem Appellem na czele, opowiedzieli się za koniecznością energicznej akcji na rzecz ustanowienia *droit du savant*, czyli prawa własności naukowej. Jest bardzo prawdopodobne, że w uroczystości, jako profesor Sorbony, wzięła udział także Maria Skłodowska-Curie (*L'Institut International...* 1946, s. 452).

Akcja ta, wsparta przez opinię publiczną, zaowocowała dwoma konkretnymi projektami – deputowanego do parlamentu francuskiego Josepha Barthélémy oraz Rogera Dalimiera i Louisa Gallié – w imieniu Konfederacji Pracowników Umysłowych (Confédération des Travailleurs Intellectuels) (*Proposition de loi...* 1923). Niestety, oba projekty pozostały martwą literą, chociaż przyczyniły się do postawienia tego zagadnienia na forum międzynarodowym.

Niebawem kwestię tę podjęła bowiem Liga Narodów, a konkretnie jej specjalna instytucja, jaką była Międzynarodowa Komisja Współpracy Intelktualnej (Commission Internationale de la Coopération Intellectuelle – CICI). Już od 1922 roku rozpoczęły się debaty w tonie CICI, w których aktywny udział, oprócz Marii Skłodowskiej-Curie, wzięło grono znanych uczonych, m.in. Henri Bergson, Albert Einstein, Henrik Lorentz, Gilbert Murray, Gonzague de Reynold i były włoski minister oświaty Francesco Ruffini. Głównym i doraźnym motywem tych prac było przyjęcie z pomocą uczonym w przewyciężeniu trudności materialnych, jakie ich dotknęły w wyniku wojny. Zakładano, że najważniejsze będzie ustalenie w drodze konwencji międzynarodowej nowego prawa – prawa uczonego do ewentualnych korzyści materialnych z racji dokonanego przezeń odkrycia. Propozycje wysuwane w trakcie spotkań członków CICI zebrał i rozwinął w specjalnym raporcie Francesco Ruffini, jeden z aktywniejszych członków CICI, który do raportu dołączył także projekt roboczy postulowanej konwencji. Zarówno jego raport, jak i ten projekt, staną się punktem wyjścia wszystkich prac poświęconych kwestii *droit du savant* (*L'Institut International...* 1946, s. 453).

Ruffini w swoim opracowaniu wyraził przekonanie, że mówienie o „własności naukowej” tak jak się mówi o „własności literackiej, artystycznej i przemysłowej” byłoby z punktu widzenia prawa ciężkim nadużyciem. W przypadku uczonych nie można mówić o jakimkolwiek prawie własności w sensie kodeksu cywilnego, prawie pozwalającym im uzyskać dochody z ich odkryć. Jednak z drugiej strony ich wysiłek powinien zostać wynagrodzony przez tych, którzy się wzbogacają dzięki zastosowaniu tych odkryć. Tylko w tym kontekście można mówić o prawnej ochronie dorobku uczonych (*L'Institut International...* 1946, s. 453–454).

W dalszych dyskusjach wskazywano na dwie podstawowe przesłanki podjęcia kwestii *droit du savant* – pierwszą natury ekonomicznej, drugą natury moralnej. Powoływano się więc znowu na statystyki międzynarodowe, wskazujące na odwracanie się młodego pokolenia od źle płatnych karier naukowych i zmniejszanie się liczby badaczy. Zastrzegano się, że nie chodzi o głęboką zmianę poziomu życia uczonych, ale o danie pracy badawczej

bodźca podobnego do tego, który wpływa na prace związane z jej zastosowaniami. Wskazywano ponadto, że są już uregulowania prawne w przypadku patentów wynalazczych i praw autorskich, a od dawna istnieje także moralne przekonanie mówiące o konieczności wynagradzania za dzieła natury intelektualnej. Jednak dotychczasowe uregulowania nie były wystarczające. Wprawdzie prawo autorskie chroniło dobrze dzieła literackie i artystyczne, ale chroniło formę, a nie myśl. Podawano (co prawda, niezbyt przekonujący) przykład, że pisarz może przywłaszczyć sobie rozumowanie zawarte w dziele naukowym, zmienić je nieco dla niepoznaki i zapewnić sobie sukces, podczas gdy prawdziwy autor go nie zazna. Jeśli idzie o patenty wynalazcze, to odnosiły się one jedynie do natychmiastowych zastosowań przemysłowych. Te rozwiązania pozostawiały przy tym bez ochrony odkrycia czysto teoretyczne, których autorzy zlekceważyli lub zaniedbali wskazanie ich możliwego przemysłowego wykorzystania. Podnoszono, że uczyony, który dzięki żmudnym badaniom sformułuje jakąś zasadę i upubliczni ją w jakimś opracowaniu albo przedstawi światu nauki, wprawdzie ugruntuje swoją renomę, ale nie jest uprawniony do żądania jakiegokolwiek korzyści materialnej, nawet wtedy, gdy jego odkrycie wpłynie na stworzenie lub rozwinięcie potężnego przemysłu (*L'Institut International...* 1946, s. 454-455).

Maria Skłodowska-Curie wzięła aktywny udział w tych dyskusjach, mając już własne doświadczenia w tym zakresie oraz własne, wyrobione zdanie.

W zakończeniu pisanej w tym czasie (1922 r.) *Autobiografii* Skłodowska-Curie tak przedstawiała swoje stanowisko: „Mąż mój, a również i ja sama, zawsze byliśmy przeciwni czerpaniu jakichkolwiek zysków materialnych z naszego odkrycia. Od samego początku ogłosiliśmy metodę przygotowania radu ze wszystkimi szczegółami. Nie wzięliśmy żadnego patentu i nie zastrzegaliśmy sobie żadnych korzyści od producentów. Nie ukryliśmy najdrobniejszego szczegółu i tylko dzięki ścisłości naszych publikacji przemysł radowy tak szybko się rozwinął. Aż do dnia dzisiejszego metody produkcji nic prawie nie różnią się od podanych przez nas. Obróbka minerałów i krystalizacja cząstkowa odbywa się wciąż tak samo, jak ja to robiłam w swojej pracowni, niezależnie od rozporządzanych środków materialnych [...]. A zatem, wyrzekając się materialnych korzyści z odkrycia, poświęciliśmy znaczny majątek, który mogły otrzymać dzieci. Ale takie było nasze przekonanie i nasza wola. Natomiast wielu przyjaciół nie bez słuszności zwracało nam uwagę, że gdybyśmy zastrzegli swoje prawa, mielibyśmy za co stworzyć doskonały Instytut bez tylu przeszkód, które były wielkim ciężarem dla nas obojga, a dotąd jeszcze są dla mnie. Mimo wszystko sądzę, że postąpiliśmy dobrze. Ludzkość potrzebuje zapewne ludzi praktycznych, którzy pracują przeważnie dla własnych celów, chociaż pamiętają też i o potrzebach ogółu. Lecz potrzebuje również marzycieli, których bezinteresowne dążenie do celu jest tak potężne, że nie potrafią oni zwracać uwagi na własną korzyść materialną. Można by wprawdzie powiedzieć, że ci idealisci nie zasługują na bogactwo, ponieważ go nie pragną. Zdaje się jednak, że dobrze zorganizowane społeczeństwo powinno by zapewnić tym marzycielom odpowiednie środki dla skutecznej pracy, uwalniając ich od trosk materialnych, ażeby mogli oddać się całkowicie służbie nauki” (Skłodowska-Curie 1959, s. 77-80).

Jak zwykle, rzeczywistość była bardziej skomplikowana i najwidoczniej Skłodowska-Curie w latach dwudziestych zapominała (albo chciała zapomnieć) o wcześniejszej, swojej i męża współpracy z przemysłem, dzięki której oboje otrzymywali wymierne korzyści finansowe oraz o zupełnie innych przesłankach wpływających na rezygnację z opatentowania metody wytwarzania radu.

Badania nad promieniotwórczością przyczyniły się do narodzin przemysłu specjalizującego się w produkcji ciał promieniotwórczych, chociaż początkowo nic nie wskazywało na możliwość praktycznego zastosowania odkryć małżonków Curie. Nie widzieli takiej możliwości także oni sami. W książce zatytułowanej *Marie Curie et son laboratoire. Sciences et industrie de la radioactivité en France* Soraya Boudia cytuje niedawno odkryty list Piotra Curie (ale napisany w imieniu obojga uczonych) do Henri Becquerela dotyczący ewentualnego przyznania przez Société d'Encouragement à l'Industrie Nationale subwencji małżonkom Curie na dalsze przetwarzanie pechblendy, z której wydzielano rad. W ponad rok po odkryciu radu Pierre Curie pisał: „Dowiedziałem się, że niektórzy członkowie Société uważają, że jest przeciwne celowi Société subwencjonowanie prac, które, jak nasze, mają charakter naukowy, a nie przemysłowy. Aby uzasadnić subwencję, prosi się o podanie kilku prawdopodobnych zastosowań w przemyśle. Otóż ja w najmniejszym stopniu nie mogę zagwarantować, że takie zastosowanie jest i może ono odnieść sukces”¹.

W tym czasie nie było więc powodów, ażeby starać się o jakiś patent. Gdy po trzech latach zorientowano się w możliwościach zastosowań i związanymi z tym dochodami, było już za późno. Sole radowe produkowano wtedy w Niemczech, bez pomocy małżonków Curie, a zgodnie z metodą Friedricha Gisela, która nie była identyczna z ich metodą. Istniało ponadto już parę innych sposobów frakcjonowania pechblendy. W tej sytuacji nie miało sensu występowanie o patent (Boudia 2001, s. 88).

W tym okresie państwo Curie byli dość mocno związani współpracą z Centralnym Towarzystwem Produktów Chemicznych (Société Centrale des Produits Chimiques – SCPC). Początkowo SCPC wzięło na siebie koszty przetwarzania pechblendy w laboratorium Curie w zamian za część uzyskiwanych soli radowych, które sprzedawało. Następnie zaczęło produkować swój własny rad, korzystając z pomocy małżonków Curie i ich współpracowników. W 1903 roku SCPC zawarło składające się z sześciu punktów porozumienie z Piotrem i Marią Curie. Zgodnie z tym porozumieniem za przerobienie każdej tony pechblendy Société miało przelewać na konto małżonków Curie 500 franków. Jeśli uzyskane sole radowe byłyby sprzedane, małżonkowie mieli otrzymywać 3500 franków od sprzedanych soli wydobytych z jednej tony pechblendy w ramach „praw autorskich”. SCPC gwarantowało także nabywanie bromku radu z zasobów małżonków Curie w cenie 9000 franków za produkt otrzymany z jednej tony pechblendy, wliczając w to cenę kupna i „prawa autorskie” (Boudia 2001, s. 89).

W ten sposób Piotr i Maria Curie korzystali z „praw autorskich” i pobierali swego rodzaju tantiemy, chociaż nie wiadomo było dokładnie, do jakiego konkretnego dzieła miały się one odnosić.

W późniejszym okresie małżonkowie Curie będą aktywnie i z wzajemną korzyścią współpracować z Emilem Armet de Lisle, przedsiębiorcą zajmującym się produkcją radu, z założonym przezeń czasopismem „Le Radium”, którego redaktorem został laborant Piotra, Jacques Danne, współdziałając w rozszerzaniu rynku radu, wykorzystywanego głównie do celów medycznych. Także w późniejszym czasie, już po śmierci Piotra, Laborato-

¹ „J'ai appris que certains membres de la Société d'encouragement considerent qu'il est contraire au but de la société de subventionner des travaux qui comme les nôtres ont un caractere scientifique et non industriel. Pour légitimer la subvention on demande que je cite quelques applications industrielles probables. Or je ne pense pas du tout garantir qu'une telle application se présente et puisse avoir quelque chance de succès”, list ze stycznia 1900 r., cyt. za S. Boudia 2001, s. 88.

rium Curie pod kierownictwem Marii aktywnie współpracować będzie z przemysłem radiowym. Między innymi obie duże fabryki radu – Armeta de Lisie i Henri Rothschilda – powstały dzięki pomocy technicznej i współpracy z Laboratorium, które odgrywało także główną rolę w przeprowadzanych ekspertyzach górniczych i przemysłowych. Pomędzy Laboratorium Curie i zakładami przemysłowymi ustala się swego rodzaju obieg ludzi, substancji promieniotwórczych, przyrządów i wiedzy, na czym korzystały obydwie strony. Za granicą podobne związki z przemysłem miały laboratoria Hahna w Niemczech, Ramsaya i Soddyego w Wielkiej Brytanii czy Boltwooda w Stanach Zjednoczonych, jednak ich natura była inna, bowiem Maria Skłodowska-Curie bardziej strzegła swej niezależności (Boudia 2001, s. 112–117).

Jak z tego wynika, Maria Skłodowska-Curie miała spore doświadczenie i przemyslenia w kwestiach odnoszących się do szeroko pojętej „własności naukowej”. Dlatego m.in. wzięła aktywny udział w pracach CICI dotyczących tego zagadnienia, a jej wypowiedzi miały dużą wartość praktyczną.

Projekt konwencji międzynarodowej wyłaniający się z tych dyskusji, opracowany ostatecznie przez Ruffiniego, która miała regulować kwestię *droit du savant*, zyskał powszechne uznanie w CICI, a następnie na forum Rady i Zgromadzenia Ligi Narodów, gdzie w 1923 roku został zaprezentowany. Ruffini jako punkt wyjścia przyjął ustalenia konwencji berneńskiej dotyczące prawa autorskiego i patentów wynalazczych. Przyjął też wyliczenia przedstawione w projekcie Confédération des Travailleurs Intellectuels dotyczące ochrony odkryć i wynalazków, ich publikowania i czasu ochrony. W projekcie przewidywano, że autor odkrycia lub wynalazku otrzyma od wykorzystujących je na skalę przemysłową wynagrodzenie, ustalone przez właściwe sądy lub arbitrów. W każdym z państw miałyby być zapewniona ochrona zagranicznych autorów odkryć i wynalazków wykorzystywanych przez przemysł. Przygotowywana konwencja miała się opierać, podobnie jak konwencja berneńska, na zasadzie wzajemności (*L'Institut International...* 1946, s. 458).

Oczywiście należało zasięgnąć opinii w kwestii proponowanej konwencji poszczególnych rządów, a także zainteresowanych środowisk – naukowego i przemysłowego, i to postanowiono.

Prace nad międzynarodową konwencją chroniącą prawa „własności naukowej”, prowadzone w ramach Ligi Narodów, wpłynęły również na powstanie inicjatyw opracowania tego prawa w ramach ustawodawstwa krajowego. Po Hiszpanii prace takie podjęto także we Francji, gdzie minister oświaty Edouard Herriot powołał specjalną komisję międzyministerialną, która miała przygotować projekt prawa o „własności naukowej”. W jej skład weszli m.in. znani prawnicy, przemysłowcy i uczeni – z Emile Borelem, Paulem Langevinem i Marią Skłodowską-Curie. Pierwsze spotkania tej komisji miały na celu konfrontację poglądów przemysłowców i uczonych na całą kwestię. W kręgu Ligi Narodów zdawano sobie sprawę z tego, że takie równoległe prace na forum międzynarodowym i krajowym przyczynią się do szybszego powstania i zaakceptowania przez poszczególne państwa międzynarodowej konwencji o ochronie własności naukowej (Boudia 2001, s. 468–469).

Francuska komisja, której przewodniczył Herriot, rozpoczęła zatem prace na początku 1928 roku i bardzo szybko – bo już z końcem kwietnia – przygotowała projekt prawa o własności naukowej, który stał się następnie obiektem dalszych zmian, udoskonaleń i krytyk. W trakcie prac komisji podkreślano, że to nie sami uczeni, ale prawnicy wskazali na potrzebę uregulowania kwestii własności naukowej zgodnie z ogólnymi zasadami spra-

wiedliwości, które obowiązywały już w przypadku prawa autorskiego i prawa patentowego. Wskazywano na bezinteresowność uczonych w tej mierze, m.in. na Marcelina Berthelota, którego prace nad syntezą organiczną przyczyniły się w dużym stopniu do powstania przemysłu chemicznego, a który zrezygnował z wszelkich korzyści związanych z praktycznym zastosowaniem opracowanych przezeń metod. Zgodnie z obowiązującym prawem, dokonania te z chwilą ich publikacji stawały się własnością publiczną. Zdaniem prawników, właściwe uregulowanie kwestii własności naukowej można by oprzeć na zasadach podobnych do tych z 1844 roku o ochronie patentowej (BN, NAF 18441, k. 234).

Sytuacja ówczesna, z punktu widzenia zarówno sprawiedliwości, jak i interesu publicznego była – według wielu obserwatorów – absurdalna. Wiele gałęzi przemysłu, które powstały dzięki dokonaniom naukowców, miało się doskonale, osiągając znaczące zyski, podczas gdy uczeni musieli często podejmować się obowiązków nie mających nic wspólnego z badaniami, nie mogąc materialnie związać końca z końcem. Proponowane rozwiązanie prawne miało także umożliwić stworzenie źródeł finansowania tzw. czystych badań naukowych, nie nastawionych na natychmiastowe zastosowanie, i w ogóle „chronić myśl twórczą przed jej nadmierną eksploatacją” (BN, NAF 18441, k. 239).

Zgodnie z proponowanym rozwiązaniem *droit du savant* miało obowiązywać z chwilą opublikowania rezultatów badań, które tym samym stawały się własnością publiczną, i pod warunkiem, że ich zastosowanie przyniosło konkretny zysk. Badania nie mogły być nastawione na natychmiastowe zastosowanie, a okres obowiązywania *droit du savant* proponowano określić np. na 60 lat w przypadku wykorzystania w elektrotechnice i 40 lat w przypadku radiotechniki (BN, NAF 18441, k. 240).

Oczywiście, zdawano sobie sprawę z faktu, że odkrycia naukowe często są autorstwa wielu uczonych i że w związku z tym konieczne będzie ustalenie współczynników wkładu każdego z nich w odkrycie, które przynosiło realne korzyści materialne. Takich wątpliwości przeważnie nie było w przypadku własności literackiej lub artystycznej, gdy miano do czynienia z konkretnym, firmowanym przez autora dziełem, ale już w odniesieniu do własności przemysłowej lub handlowej takie przypadki zdarzały się coraz częściej (BN, NAF 18441, k. 247).

Przygotowany projekt prawa o własności naukowej składał się z 45 artykułów, zawartych w pięciu rozdziałach. Mówiono w nim o prawie autorów odkryć lub wynalazków mających charakter naukowy do korzyści wypływających z ewentualnych zastosowań tych odkryć i wynalazków. Wymieniano dziedziny objęte tym prawem, określano charakter ewentualnych korzyści dla uczonych oraz przewidywano możliwość rezygnacji z nich na rzecz państwa, instytucji samorządowych i społecznych. Ustalono możliwość dziedziczenia praw do korzyści dla członków rodziny uczonego, zwłaszcza dla dzieci i współmałżonka. Zgodnie z wcześniejszymi założeniami przyjęto, że prawa autora odkrycia lub wynalazku o charakterze naukowym mają miejsce z chwilą opublikowania rezultatów badań. Prawa te miały obowiązywać przez 30 lat od momentu ich pierwszego, praktycznego zastosowania. W tym czasie państwo miałoby ściągać opłaty od użytkowników odkrycia lub wynalazku i przekazywać je do specjalnej Państwowej Kasy Literatury, Sztuki i Nauki (Caisse Nationale des Lettres, Arts & Sciences), która z kolei rozdzielalaby je wśród uczonych. Obowiązkiem uczonego miało być złożenie we francuskiej Bibliotece Narodowej, w Dziale Własności Naukowej (Service de la Propriété Scientifique) informacji dotyczącej oryginalnego charakteru odkrycia lub wynalazku. Na tej podstawie powołana przy minis-

trze oświaty Wyższa Rada Własności Naukowej (Conseil Supérieur de la Propriété Scientifique), złożona z członków wyznaczonych przez Akademię Nauk (Académie des Sciences) oraz dużych instytucji nauki i szkolnictwa wyższego, miała decydować o wpisaniu odkryć i wynalazków na odpowiednią listę, chronioną prawem. Państwo miało zagwarantowane utajnienie niektórych odkryć i wynalazków, związanych np. z obronnością. Te pomysły zbliżone były do rozwiązań przewidywanych przez prawo wynalazcze (BN, NAF 18441, *Avant-Projet*, k. 251–264).

Projekt stał się obiektem dalszych dyskusji, w których żywy udział wzięła także Maria Skłodowska-Curie. Jej uwagi odnosiły się do kilku zasadniczych artykułów projektu. I tak w art. 1 zgodnie z jej propozycją przyjęto zapis mówiący o tym, że przedmiotem ustawy są „oryginalne” odkrycia i wynalazki, a nie „uznane za oryginalne” (BN, NAF 18441, k. 272).

Podobnie było ze zlikwidowaniem artykułu 4, mówiącego o tym, że nie będą brane pod uwagę odkrycia i wynalazki godzące w bezpieczeństwo państwa, w porządek publiczny lub w dobre obyczaje. Według Skłodowskiej-Curie było to podejście antynaukowe – „odkrycie jest poznaniem nowego faktu i samo w sobie jest obojętne moralnie”. Ponadto przyjęcie artykułu pozwalałoby przypuszczać, że państwo toleruje zastosowania przeciwne dobremu obyczajom i bezpieczeństwu publicznemu (BN, NAF 18441, k. 287).

Postulatem Skłodowskiej-Curie było także, aby w przypadku rezygnacji uczonych z korzyści materialnych z ich odkryć na rzecz państwa, instytucji samorządowych i społecznych wpływy te były przekazywane do specjalnej kasy i służyły badaniom naukowym. Tak samo należałoby postąpić w przypadku, gdy uczonego umrze i nie ma dzieci, które mogłyby dziedziczyć jego prawa. Skłodowska-Curie uważała, że spośród najbliższych jedynie dzieci uczonego winny dziedziczyć prawo do korzystania z dochodów od zastosowań jego odkryć i wynalazków (BN, NAF 18441, Commission de la Propriété Scientifique. *Séance du 31 Mai 1928 à 16 heures*, k. 5, 6). Była za tym, aby okres praw autora i jego dzieci do odkrycia lub wynalazku wydłużyć do lat 50, a w przypadku gdy autor jeszcze żyje – aż do jego śmierci (BN, NAF 18441, Commission de la Propriété Scientifique. *Séance du 14 Juin 1928 à 16 heures*, k. 307).

Uważała także, iż autor odkrycia lub wynalazku nie powinien być krępowany przez swego pracodawcę w dysponowaniu własnym dokonaniem. Znalazło to wyraz w odrębnych uwagach uczoney do projektu (BN, NAF 18441, *Avant-Projet...*, *Observations de Mme Curie*, k. 250). W tych uwagach odniosła się również do zapisów projektu (art. 19–22) w kwestii „wywłaszczenia” przez państwo autora odkrycia lub wynalazku z prawa do swobodnego dysponowania tymi dokonaniem. „Wywłaszczenie” to miałoby miejsce przede wszystkim w przypadku odkrycia lub wynalazku dotyczącego obrony narodowej. Wtedy zabronione byłoby ich rozpowszechnianie lub wykorzystywanie zarówno we Francji, jak i za granicą. Według opinii Skłodowskiej-Curie propozycje tych zapisów, zwłaszcza jeśli chodzi o rozpowszechnienie danego odkrycia, niebezpiecznie ograniczały swobodę publikowania, a co za tym idzie – szkodziło badaniom naukowym. Była zdania, że nie można zabronić uczonemu publikacji swego odkrycia, a zakazy mogą dotyczyć jedynie późniejszych publikacji, związanych z jego zastosowaniem (BN, NAF 18441, Commission de la Propriété Scientifique. *Séance du 14 Juin 1928 à 16 heures*, k. 307).

Kwestią „własności naukowej” zajęła się w 1931 roku także Akademia Medycyny (Académie de Médecine), zainspirowana wystąpieniem inicjatora idei *droit du savant* Luciena

Klotza z 21 kwietnia 1931 roku. Akademia powołała wtedy specjalną Komisję, mającą zbadać tę kwestię. Nie zajmowalibyśmy się stosunkowo krótkimi pracami tej Komisji (skończyły się prawdopodobnie w czerwcu tegoż roku), gdyby nie fakt, że udział w niej wzięła Maria Skłodowska-Curie – członek Académie de Médecine. Powierzono jej przygotowanie raportu z obrad i wniosków, w którym zawarła także własne opinie. W raporcie uczona przedstawiła na początku dzieje całej inicjatywy, a więc wystąpienie Luciena Klotza z 1921 roku, następnie dyskusje prowadzone w różnych środowiskach, wsparcie, jakie pomysł ten otrzymał ze strony Międzynarodowej Konfederacji Pracowników Umysłowych, prace prowadzone nad projektem konwencji w ramach CICI i jej ciała wykonawczego – Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelktualnej (Institut International de Coopération Intellectuelle – IICI) oraz w ramach Komitetu Ekonomicznego Ligi Narodów, Międzynarodowego Biura Pracy i Międzynarodowej Izby Handlowej, a także międzyministerialnej komisji pod przewodnictwem ministra oświaty Edouarda Herriota, wreszcie konsultacje międzyrządowe w nadziei na podpisanie międzynarodowego układu. Coraz większe zrozumienie projekt zaczął znajdować także w opinii publicznej, która – jak pisała Skłodowska-Curie – „zdaje się coraz bardziej uświadamiać sobie, iż nauka i uczeni nie odgrywają we współczesnym świecie roli, do jakiej mają prawo”².

Zdaniem uczoney, zbędne było wskazywanie na korzyści, jakie przynoszą odkrycia naukowe oraz na fakt, że rozwój nauki jest podstawą postępu. Wskazane natomiast było przypomnienie, że nadzwyczajny rozwój przemysłu oparty jest na myśli naukowej, która jest jego podstawą, a tymczasem związek nauki z przemysłem nie stanowi trwałego ogniw. Badania naukowe nie były bezpośrednio wspierane przez państwo – dlatego dla badaczy, często związanych z laboratoriami uniwersyteckimi, stwarzało to sytuację ciągłej niepewności zarówno jeśli idzie o środki na badania, jak i te stanowiące podstawę ich egzystencji. Świadectwem pogarszania się sytuacji były liczne głosy alarmujące o „nędzy laboratoriów” oraz wypowiedzi uczonych związanych z tzw. nauką czystą. Sporadyczne inicjatywy, typu *Journée Pasteur*, pokazały, że nie można uzyskać znaczącej poprawy w tej mierze na dłuższy dystans. W tej sytuacji pojawiła się konieczność bardziej zdecydowanego działania.

We Francji, jak pisała Skłodowska-Curie, podjęto dwie inicjatywy w tym względzie – obie miały prowadzić do tego samego celu. Pierwszą było utworzenie Narodowej Fundacji Badań Naukowych (Fondation Nationale pour la Recherche Scientifique) – instytucji pożytku publicznego subwencionowanej przez państwo. Odtąd badacze, wybrani przede wszystkim spośród młodszego pokolenia, poczuli otrzymywać subwencje przyznawane przez tę Fundację.

Warto dodać, że tego typu instytucje zaczęły powstawać także w innych państwach europejskich. W Polsce już w 1928 roku powołano Fundusz Kultury Narodowej, który udzielał licznych stypendiów młodszym przeważnie uczonym na studia i badania w kraju oraz za granicą.

Korzyść z działalności tego typu instytucji, według Marii Skłodowskiej-Curie, jest dwójakiej natury: moralnej i materialnej. Jednak takie podejście nie rozwiązywało sprawy

² „De plus en plus profondément et largement – pisała Skłodowska Curie – l'opinion publique paraît se rendre compte que la Science et les Savants ne jouissent pas dans la Société contemporaine de l'appui auquel ils ont droit du fait des services dont le monde leur est redevable” (BN, NAF 18441, brulion raportu, k. 418).

w sposób całościowy. Skłodowska nie była przekonana co do tego, żeby fundacja, dotowana przez rząd i prywatnych darczyńców, była w stanie odpowiednio do potrzeb rozdzielić środki, a zwłaszcza stanowić wyraz społecznego odniesienia dla uczonych (BN, NAF 18441, brulion raportu, k. 419–420).

Dlatego ważniejsza była druga inicjatywa. Zmierzała ona do unormowania sytuacji uczonych w społeczeństwie – i to nie przez fundację o ograniczonych środkach, ale przez ustanowienie odpowiedniego prawa. Zdaniem Skłodowskiej, przyjęcie *droit du savant*, w porównaniu z działalnością różnych fundacji, byłoby nie tylko bardziej efektywne, ale i bardziej sprawiedliwe. Z tego względu zwolennicy *droit du savant* dyskutowali i bronili tego prawa, mimo że jego ewentualne zastosowanie stwarzało różne trudności, których jeszcze nawet teoretycznie nie rozwiązano. Zastrzeżenia wypływały zarówno z technicznego, jak i z moralnego punktu widzenia. I tak przemysłowcy byli skłonni uznać swoje zobowiązania wobec nauki, pod warunkiem jednak, że ich przedsiębiorstwa nie będą narażone na jakieś nieprzewidziane żądania. Także wśród uczonych wielu wolałoby zrzec się korzyści materialnych, gdyby musieli poddać się formalnościom podobnym do tych wymaganych przy otrzymywaniu patentu. Ponadto komisje reprezentujące różne państwa wyrażały przekonanie, że przyjęcie *droit du savant* nie spowoduje skierowania badań w stronę nauki stosowanej, ze szkodą dla nauki czystej.

Aby uniknąć tych i innych trudności oraz ustalić większą równość pomiędzy różnymi naukami, które ubiegają się bardziej lub mniej bezpośrednio o dostarczenie zastosowań przemysłowych, proponuje się – pisała Skłodowska-Curie – aby świadczenia ze strony przemysłu kierować nie do indywidualnych uczonych, ale do specjalnej kasy zawodowej, upoważnionej do podziału wspólnych funduszy wśród autorów odkryć naukowych. Część tych środków mogłaby być przeznaczona na ogólne wydatki związane z popieraniem nauki. Wielu uczonych, między nimi także autorka tego raportu, uważało, że w ten sposób można pogodzić interes materialny uczonego z jego niechętną zazwyczaj postawą wobec zajęć mających formalny i komercyjny charakter (BN, NAF 18441, brulion raportu, k. 421).

W kwestii ryzyka, jakim dla przemysłu mogłoby być nowe prawo, proponowano jego usunięcie za pomocą odpowiedniego systemu asekuracji. Jak zauważała Skłodowska-Curie, utworzenie wspomnianej kasy zawodowej, do której wpływałyby opłaty za wykorzystanie różnych odkryć naukowych, doskonale korespondowałoby z proponowanym systemem asekuracji.

W konkluzji Skłodowska-Curie stwierdzała, że Komisja ostatecznie nie uznała za możliwe angażowania się w dyskusję nad projektem prawa lub konwencji o ochronie własności naukowej. Komisja postanowiła także powstrzymać się od wydania opinii co do kwestii zasadniczych dla tego projektu, zaznaczając swój brak kompetencji w tej dziedzinie. Jednak w odniesieniu do samej idei *droit du savant* Komisja, za pośrednictwem Skłodowskiej-Curie, podnosiła korzyści, jakie może ten pomysł dać zarówno indywidualnym uczonym, jak i całej nauce, w tym naukom medycznym. Dlatego zaproponowała Académie de Médecine przyjęcie stanowiska stwierdzającego, że sformułowanie *droit du savant* byłoby aktem sprawiedliwości, który pozwoliłby nie tylko poprawić indywidualną sytuację autorów odkryć naukowych, ale także sprzyjałby postępowi nauki, zaradzając kryzysowi, który przechodzą laboratoria, szpitale i inne instytucje użyteczności publicznej. W swoim stanowisku Académie de Médecine miała także uznać, że dotychczasowe wysiłki zarówno na tere-

nie poszczególnych państw, jak i na arenie międzynarodowej dają nadzieję na obleczenie nowego prawa w odpowiednią formułę oraz zadeklarować poparcie dla tworzenia *droit du savant* i życzenie, aby prace nad nim zostały przyspieszone dzięki inicjatywie władz państwowych (BN, NAF 18441, brulion raportu, k. 422–423).

Jednak władze państw, a także niektórych instytucji naukowych, nie wyraziły wielkiego zainteresowania całą sprawą. Na początku lat trzydziestych Liga Narodów przeprowadziła międzynarodowe konsultacje w kwestii poparcia dla projektu międzynarodowej konwencji dotyczącej ochrony własności naukowej. Ich wyniki nie napawały większym optymizmem.

Już w maju 1928 roku swoje negatywne stanowisko co do samej idei konwencji – na ręce Marii Skłodowskiej-Curie – wyraziła amerykańska Narodowa Rada ds. Badań (National Research Council), reprezentująca wszystkie ważniejsze naukowe i techniczne stowarzyszenia w Stanach Zjednoczonych. Członek CICI Vernon Kellogg – zaprzyjaźniony z Marią stał sekretarz National Research Council – przestał jej nawet wyniki głosowania w tej sprawie, przeprowadzonego w poszczególnych *divisions* (obejmujących poszczególne dziedziny nauk), na jakie dzielił się National Research Council. Wszystkie były negatywne (BN, NAF 18463, k. 74–77)³. To swoje całkowicie negatywne stanowisko wobec projektu konwencji Stany Zjednoczone potwierdziły w 1931 roku.

W tymże 1931 roku otrzymano odpowiedzi rządów państw co do projektu konwencji, przyjętego w 1928 roku przez CICI. Rządy państw – członków Ligi i pozostających poza tą organizacją – proszone były o przekazanie sekretarzowi generalnemu Ligi ich uwag i propozycji dotyczących projektu. Ponadto proszono o opinię, czy projekt ten może stanowić podstawę dyskusji na międzynarodowej konferencji i czy dany rząd wzięłby udział w takiej konferencji. Dodatkowo do wszystkich rządów, które otrzymały uprzednio projekt konwencji przesłano także propozycje Włoskiej Komisji Współpracy Intelktualnej co do praktycznego zastosowania przyszłej konwencji. Odpowiedziało 25 rządów państw, a ich odpowiedzi Sekretariat Generalny Ligi przekazał Instytutowi Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej. Państwa te reprezentowały różne kontynenty oraz zróżnicowany stopień rozwoju i zaangażowania na arenie międzynarodowej – o tyle ich opinie można by było uznać za reprezentatywne. Były to: Afryka Południowa, Stany Zjednoczone, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Dania, Gdańsk, Egipt, Estonia, Finlandia, Wielka Brytania, Irlandia, Indie, Włochy, Litwa, Meksyk, Monako, Panama, Salwador, Syjam, Czechosłowacja, Turcja, Urugwaj, Wenezuela i Jugosławia. Jednak tylko jedenaście z nich określiło wyraźnie swoje stanowisko. Czternaście odpowiedziało, że propozycja konwencji jest studiowana przez odpowiednie gremia – a więc faktycznie wstrzymywało się z wyrażeniem własnego zdania. Pozostałe jedenaście to, oprócz Stanów Zjednoczonych, Indii i Syjamu, państwa europejskie: Gdańsk, Finlandia, Irlandia, Wielka Brytania, Włochy, Litwa, Czechosłowacja, Jugosławia. Spośród tych jedenastu tylko cztery popierały projekt konwencji (Finlandia, Irlandia, Litwa i Włochy), a jedynie dwa (Irlandia i Włochy) były gotowe do wzięcia udziału w międzynarodowej konferencji na ten temat. Siedem wyraziło swój sprzeciw, podnosząc różne trudności i zastrzeżenia. I tak np. żądano sprecyzowania pojęcia „odkrycie naukowe” i pytano, czy możliwe będzie otrzymanie rekompensat za odkrycia już znane, wyrażano opinie, że takie prawne uregulowanie nie wpłynie na powołania naukowe, ale wręcz odwrotnie – wywrze efekt prze-

³ Pismo [kopia] Verona Kelloga do Marii Skłodowskiej-Curie z 2 maja 1928 roku oraz wyniki głosowania w poszczególnych wydziałach (*divisions*) z ich lakonicznym uzasadnieniem.

ciwny, że dyskryminuje niektóre dziedziny wiedzy nie związane bezpośrednio z przemysłem (np. nauki humanistyczne), że w wielu przypadkach trudno będzie wyodrębnić udział poszczególnego uczonego w odkryciu naukowym, które jest często dziełem zbiorowym, a wreszcie, że ówczesny kryzys gospodarczy nie jest porą sprzyjającą do tworzenia *droit du savant*. Nie były to zastrzeżenia nowe, co podkreślono w podsumowaniu przeprowadzonych konsultacji. Wskazano, że podobne zastrzeżenia były formułowane w przypadku innych form pracy intelektualnej i że należy próbować wpłynąć na rządy za pośrednictwem opinii publicznej (BN, NAF 18441, k. 223–224. *Consultation des gouvernements concernant une convention internationale...*).

IICI opracowało specjalne memorandum podsumowujące przeprowadzone konsultacje, które przedstawiono CICI. W konkluzji podkreślono, że niektóre z powyższych zastrzeżeń wysuwano już w czasie pierwszych konsultacji projektu w 1924 roku, ale wiele wycofano w związku z jego udoskonaleniem, że zastrzeżenia wynikają często z założeń ogólnych i z opozycyjnego nastawienia do inicjatyw Ligi Narodów, że o ile wiele państw utrzymało swój negatywny stosunek do idei konwencji o ochronie „własności naukowej”, o tyle niektóre zmieniły swoje stanowisko w tej mierze (m.in. Włochy, Finlandia i Irlandia). Wskazywano, że w sytuacji, gdy większość państw nie odpowiedziała jeszcze na zapytania w sprawie konwencji, widać jednak pewną ewolucję stanowisk, podobną do tej, jaka miała miejsce w przypadku ochrony innych form pracy intelektualnej – jeszcze w wieku XIX (np. prawo autorskie) (BN NAF 18441, *Mémoire de l'IICI sur les résultats de la consultation des gouvernements concernant l'avant-projet de convention internationale ...*, k. 231–232).

Uważa się, że to przede wszystkim opór środowisk gospodarczych stanął na przeszkodzie zwołaniu konferencji dyplomatycznej, która nadałaby *droit du savant* wymiar międzynarodowy. Jednak ówczesne wysiłki i tak nie poszły na marne. W 1934 roku w Londynie, na konferencji zajmującej się ochroną własności przemysłowej, delegacja IICI przyczyniła się do wprowadzenia do konwencji obejmującej ochronę „własności przemysłowej” zapisu sprzyjającego autorom odkryć naukowych. Zarówno w Londynie, jak i w trakcie innych kongresów i konferencji naukowych poruszano również kwestię swobody i jawności publikowania odkryć i wynalazków, w większości krajów bowiem prawo chroniło je dopiero po uzyskaniu patentu. Wyrażano nadzieję, że w przyszłości prawo będzie je chroniło już od momentu opublikowania – nawet w postaci referatu na zebraniu szerszego gremium naukowego. Jednym słowem *droit du savant* stało się obiektem międzynarodowego zainteresowania, które trwało aż do wybuchu wojny. Wnioski, jakie wyciągano z dotychczasowych prac szły w kierunku powiązania ewentualnych korzyści poszczególnych odkrywców i wynalazców z korzyściami dla instytucji naukowych, stałego dotowania badań naukowych przez przemysł i pewnej kontroli środowiska naukowego nad wykorzystaniem ich wyników. Do konkretów należały zmiany legislacyjne, jakie wprowadzono w poszczególnych krajach (m.in. Francja, Hiszpania), jednak było oczywiste, że tylko konwencja międzynarodowa może kwestię *droit du savant* ostatecznie rozstrzygnąć. Na stworzenie swego rodzaju międzynarodowej karty praw uczonych nie było jednak jeszcze międzynarodowego przyzwolenia (*L'Institut International...* 1946, s. 472–474).

*

Można powiedzieć, że w kontekście międzynarodowym sytuacja ta nie uległa większym zmianom do dziś. Jeśli idzie o prawa autorskie, to chroniona jest przede wszystkim własność literacka i artystyczna. W gruncie rzeczy można stwierdzić, że własność naukowa chroniona jest o tyle, o ile mieści się w formule odnoszącej się do własności literackiej i artystycznej. Podobnie jest z prawem wynalazczym. W 1967 roku w Sztokholmie powołano Światową Organizację Własności Intelektualnej, która obejmuje swoją działalnością ogół spraw związanych z ochroną własności artystycznej, naukowej i literackiej oraz przemysłowej oraz zrzesza państwa, które podpisały konwencje berneńską i paryską, a podpisały je do dziś prawie wszystkie kraje świata – także Polska. Ponadto obowiązuje powszechna konwencja o prawie autorskim (podpisana w 1952 roku w Genewie, a zrewidowana w 1971 roku w Paryżu) oraz wtedy sporządzony akt paryski konwencji berneńskiej o ochronie dzieł literackich i artystycznych. Zgodnie z tymi konwencjami określenie „dzieła literackie i artystyczne” obejmuje także dzieła naukowe i odnosi się do takich ich form jak książki, broszury i inne pisma, odczyty oraz „ilustracje, mapy geograficzne, plany, szkice i dzieła plastyczne dotyczące geografii, topografii, architektury lub innych nauk” (*Akt paryski...* 2001, s. 206).

Warto dodać, że ostatnich latach w ramach Unii Europejskiej wprowadzono rozwiązanie, które, poza bezpośrednimi uprawnieniami majątkowymi twórcy, przyznaje mu dodatkowo prawo do wynagrodzenia z tytułu niektórych form eksploatacji jego dzieła. Prawo to przysługuje twórcy nawet w przypadku przeniesienia na producenta całości praw autorskich do stworzonego utworu. Wprowadzono przy tym zasadę, że autor nie może zrzec się powyższego prawa (Matlak 2002, s. 140).

Rozwiązanie to mogłoby sprzyjać podjęciu dyskusji nad rozpatrywanym w dwudziestoleciu międzywojennym zagadnieniem uwzględnienia praw uczonych do komercyjnych korzyści wynikających z opublikowanych przez nich metod, odkryć i teorii.

Literatura i źródła

Akt paryski... 2001

Akt paryski konwencji berneńskiej o ochronie dzieł literackich i artystycznych sporządzony w Paryżu dnia 24 lipca 1971 r. w: B. Kurzępa (zebrał i oprac.): *Prawo autorskie. Orzecznictwo. Akty wykonawcze. Konwencje międzynarodowe*, Kraków.

BN, NAF 18441

Bibliothèque Nationale de France w Paryżu, sygn. NAF 18441. Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Commission de la Propriété Scientifique.

BN, NAF 18441, Avant-Projet

Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Avant-Projet relatif aux Droits des Auteurs de Découvertes ou Inventions Scientifiques (Propriété Scientifique).

Boudia S. 2001

Marie Curie et son laboratoire. Sciences et industrie de la radioactivité en France, Paris.

L'Institut International... 1946

L'Institut International de Coopération Intellectuelle 1925–1946, Paris.

Matlak A. 2002

Ujednoczenie treści prawa autorskiego w ramach Unii Europejskiej, w: *Zagadnienia prawa własności intelektualnej*, Kraków.

Proposition de loi... 1923

Proposition de loi sur la propriété scientifique et la réforme de la loi du 1ère juillet 1844 sur les brevets d'invention, par M. Joseph Barthélémy, Chambre des Députés, séance du 4 avril 1922, no 4.233 oraz *La propriété scientifique. Le projet de la CTI (Création d'un droit d'auteur pour le savant et l'inventeur*, par MM Roger Dalimier et Louis Gallié, préface de M. Emile Borel, Paris 1923

Skłodowska-Curie M. 1959

Autobiografia, Warszawa.

Ireneusz Biatecki

Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych

**Graham Bowley: *How Harvard Got Ahead*, „Financial Times Weekend”,
16–17 października 2004**

Uniwersytet Harvarda w międzynarodowym rankingu w 2004 roku zajął pierwsze miejsce zarówno jeśli chodzi o badania, jak i nauczanie. Dziennikarz brytyjski Graham Bowley zastanawia się, jakie cechy tej uczelni doprowadziły do tak wysokich notowań. Jeszcze niedawno Oksford i Cambridge uznawane były powszechnie za wzory dla innych uczelni. Autor artykułu studiował w Oksfordzie i swoje rozważania zaczyna od wspomnień. Początek schyłku Oxbridge (taka jest wspólna nazwa obu uniwersytetów) autor wiąże z nastrojami egalitarnymi z lat 50. ubiegłego stulecia. Nastroje te objawiały się stopniowym wprowadzaniem polityki jednakowego finansowania wszystkich uczelni, a także rekrutacji opartej na przekonaniu, że w zasadzie każdy chętny powinien mieć wstęp na studia. Konsekwencją tych przekonań było stanowisko, że studia powinny być „bezpłatne” – to państwo, nie zaś student lub jego rodzice, powinno płacić za edukację. Towarzyszyła temu rozpowszechniona wśród elit „filozofia” łącząca hierarchię intelektualną z porządkiem klasowym. Dopiero niedawno, za rządów Tonyego Blaira, Parlament wprowadził prawo odwołujące się do tego, że jedni studenci są lepsi (studiuja lepiej) niż inni – na ich edukację należy przede wszystkim przeznaczyć więcej zasobów, także pieniędzy. Oksford i Cambridge to nadal bardzo dobre uczelnie, jedne z najlepszych w Europie. Autor uważa, że aż do połowy XX wieku przez całą swoją historię Oxbridge było „zorientowane na wybitność”: na talenty, na tworzenie elit na potrzeby kościoła i państwa. To się widzi i czuje, kiedy spogląda się na tradycję tych szkół, ich etos, obyczaje, a nawet architekturę. Od lat 50. poczynając uczelnie brytyjskie stawały się instytucjami masowego kształcenia. Sławny raport Robbinsa, ogłoszony w 1963 roku, określał ich rolę jako „przekazywanie umiejętności istotnych w podziale pracy”. Udział osób zdobywających wyższe wykształcenie wzrósł z 2% rocznika tuż po II wojnie światowej do ponad 40% rocznika studiujących obecnie (podobnie jak dziś w Polsce). I podobnie jak u nas, kiedy liczba studiujących rosła, malało finansowanie państwa (dotacja) przypadające na jednego studenta. W Anglii wysokość dotacji państwowej zmniejszyła się z 10 tys. funtów płaconych na studenta około 20 lat temu do 5 tys. funtów wypłacanych obecnie. Oksford i Cambridge w ostatnich latach miały deficyt – właśnie do-

placając do każdego studenta około 5 tys. funtów rocznie. Jednak nastawienie władz i opinii publicznej zmienia się. Od pięciu lat rząd przyznaje znacznie więcej funduszy na badania instytutom o najlepszej reputacji. Podobnie jest z pieniędzmi na kształcenie. Ponadto przyjęto prawo o tzw. czesnym uzupełniającym (*top-up fees*): od 2006 roku każdy uniwersytet, niezależnie od dotacji od państwa, może pobierać czesne do wysokości 3 tys. funtów rocznie. Studenci spłacać je będą mogli dopiero po ukończeniu studiów, z chwilą kiedy ich roczny dochód przekroczy 15 tys. funtów. Czesne będzie różnej wysokości, zależnie od uczelni, wydziału i programu, ma przy tym łączyć się ze stosunkami popytu i podaży. Stoi za tym – skądinąd udokumentowane empirycznie – przekonanie, które trafiło już do opinii publicznej, że wykształcenie wyższe przynosi korzyść zarówno państwu (zwiększone wpływy z podatków, a także rozwój gospodarczy i społeczny zawdzięczany „kapitałowi ludzkiemu”), jak i jednostce (lepsza praca, lepsze zarobki). Jednak czesne w wysokości 3 tys. funtów rocznie błędnie w porównaniu z czesnym w wysokości 30 tys. dolarów, jakie pobiera się (z pewnymi wyjątkami, o których dalej) w Uniwersytecie Harvarda.

Przyjeżdżając do Harvardu wieczorem, autor spostrzega, że o ile w kolegiach Oksfordu po zmierzchu jedyne światła, które pozostają zapalone, to światła w stołówkach i kantinach, w Harvardzie światło pali się w czytelnich, laboratoriach i biurach. Zwolna Oxbridge stawał się systemem nastawionym raczej na obronę słabych niż na premiowanie najlepszych. Dlatego najlepsi opuszczali te uniwersytety – bardziej pociągał ich świat poza uczelnię; centra finansowe, media, administracja i wolne zawody, a także inne uczelnie (m.in. Harvard).

Uniwersytet Harvarda jest najstarszą amerykańską uczelnią, założoną przez zakonników w 1636 roku. Jego nazwa pochodzi od pierwszego większego fundatora. Do niedawna pozostawał instytucją lokalną, religijną, nastawioną na kształcenie potomków okolicznej klasy średniej. W XX wieku rozpoczęła się modernizacja: jak pisze autor – Harvard otworzył się, dopuszczając na studia kobiety i Żydów, kierując się przy tym coraz bardziej zasadą merytokracji. W zeszłorocznym światowym rankingu specjalistów z Uniwersytetu Szanghajskiego Harvard zajął bezapelacyjne pierwsze miejsce. Trzy dalsze zajęły inne uczelnie amerykańskie: Stanford, California Institute of Technology i Berkeley. Mimo wszystko w rankingu Oksford zajął dziewiąte miejsce, Cambridge – wysokie piąte. Podstawą rankingu był łączony wskaźnik obejmujący takie parametry jak nagrody Nobla, liczba cytowań i publikacji.

Harvard jest uczelnią w dużej mierze niezależną od państwa – pisze autor. Znaczy to w tym wypadku tyle, że konkuruje o pieniądze, o najlepszych studentów i najlepszych naukowców z innymi prywatnymi uczelniami amerykańskimi, takimi jak Princeton, Yale czy Stanford. W 2001 roku prezydentem Uniwersytetu Harvarda został Larry Summers, dawna akademicka gwiazda i profesor tejże uczelni, a potem sekretarz US Treasury (minister finansów) w administracji Clintona. Summers – jak pisze Graham Bowley – łączy w sobie intelektualny elitaryzm z wielką energią i przebojowością. O kierowanej przez siebie uczelni mówi, że stała się „systemem wysoce konkurencyjnym: wprowadzamy bezlitosne [*cutthroat*] współzawodnictwo o najlepszych uczonych i najlepszych studentów [...]. To system, w którym wybitność, merytokracja jest doceniana i wynagradzana na każdym poziomie, na każdym kroku”. Jak wiadomo, najlepsi studenci wybierają najlepszych wykładowców, ci zaś starają się pozyskać najlepszych studentów – to sprzężenie zwrotne jest

znane. Trudno jednak byłoby je zainicjować bez pieniędzy. A więc batalia o pieniądze staje się kluczowym elementem działania systemu.

Jedna trzecia pieniędzy zdobywanych przez Harvard (dochodu) pochodzi z czesnego. Wysokość czesnego odzwierciedla popularność i reputację programów nauczania oferowanych w uczelni. Czesne można ustalać na dowolnym poziomie. Jednak niektórzy przyjęci zostają zwolnieni z opłat. Kolejna jedna trzecia pieniędzy pozyskiwana jest od rządu (federalnego i stanowego). Tu Summers mówi tak: „[...] podstawowym składnikiem przywództwa jest skierowane do społeczeństwa [opinii publicznej] przesłanie, iż poszukiwanie prawdy ma taką wartość, że rząd powinien nas utrzymywać i wspierać”. Skuteczność tego przesłania ma także wielkie znaczenie dla udanego finansowania z trzeciego źródła. Jest nim filantropia, sponsoring ze strony donatorów, fundacji i przede wszystkim dawnych absolwentów Harvardu. Dawni studenci wspierający Harvard to ważny składnik powodzenia tej uczelni. Warto zatrzymać się chwilę nad tą sprawą, bo jest ona obca polskiej tradycji. Służby podtrzymujące związki z absolwentami liczą około 600 osób: 200 ulokowanych w centralnej administracji i 400 rozlokowanych po wydziałach. Ich praca i organizacja budzą szacunek i podziw autora artykułu. Zadaniem tych służb jest utrzymywanie kontaktów z 320 tys. absolwentów Harvardu. Autor rozmawiał z Donellą Rapier, kierującą biurem gromadzenia środków (*fundraising*) i z Jackiem Reardonem, dyrektorem Harvard Alumni Association. Wyjaśniali oni, jak zbiera się informacje o losach absolwentów rozproszonych po całym świecie. Aby pozyskać pieniądze, trzeba wiedzieć, kiedy o nie prosić i o jaką sumę się zwracać. Rapier mówi, że alumni dają pieniądze z różnych powodów: „[...] chcą mieć pewność, że przyszłe pokolenia studentów otrzymają wykształcenie co najmniej tak dobre, jak sami kiedyś uzyskali; są skłonni wspierać badania, które mają istotne znaczenie dla naszego globalnego społeczeństwa. Wreszcie – dotacja jest także rodzajem inwestycji w samego donatora: jest jakby kupowaniem akcji swojej własnej firmy, inwestowaniem we własną tożsamość”. Dotacja nie ma jednak wpływu na przyjęcia na studia rodziny czy kandydatów wspieranych przez donatorów. Ta sprawa stawiana jest jasno.

Przywiązanie absolwentów do swojej dawnej uczelni budzi zdziwienie i podziw także u Anglików (mimo że, jak można sądzić, wywodzi się z anglosaskiej tradycji). Istnieje ponad 165 klubów absolwentów Harvardu na całym świecie. Ich członkowie spotykają się co roku. Także co roku w samym Harvardzie organizowane są spotkania absolwentów. Alumni mają też znaczny i sformalizowany wpływ na działanie swojego uniwersytetu: zasiadają w radzie nadzorczej uczelni i wybierają ją. Mianują prezydenta Harvardu i doradzają mu. Mają więc rzeczywistą władzę – w zamian szczerze obdarowują swoją dawną uczelnię. Dodam od siebie – powszechnie wiadomo, że wiele najważniejszych w kraju i poza nim (na całym świecie) posad zajmują właśnie absolwenci Harvardu. Mamy tu więc typową – powoływaną w teoriach socjologicznych – wymianę i reprodukcję wpływów. Harvard poszukuje wpływowych absolwentów, by poprawić swoje finanse, by dzięki temu ściągnąć i przygotować najlepszych, którzy w przyszłości obejmą kluczowe pozycje w establishmencie. Czy jest to mafia w pozytywnym znaczeniu tego słowa – odpowiedź pozostawiam Czytelnikom. Tak czy owak w 2003 roku zespół Donelli Rapier zgromadził ponad 500 mln dol. W sumie budżet bieżący (*operating budget*) wyniósł w tymże roku 2,5 mld dol. Harvard ma 13,9 tys. pracowników. Warto dodać, że wynagrodzenie sześciu najważniejszych menedżerów zarządzających funduszami Harvardu (składa się nań majątek i in-

westycje w wysokości ok. 20 mld dol.) wyniosło w tymże roku 107 mln dol., co wzbudziło oburzenie części opinii publicznej.

Wróćmy jednak do studentów. Jak prowadzi się politykę zdobywania najlepszych studentów? Każdego roku składa podania około 20 tys. kandydatów na 1650 miejsc. Jednak służby odpowiedzialne za rekrutację nie poprzestają na przyjmowaniu podań. Prowadzona jest aktywna polityka rekrutacyjna. Harvard kupuje listę wyników SAT (*student achievement test*) przeprowadzanego w szkołach średnich i najlepszym uczniom wysyła formularze zgłoszeniowe. Na wiosnę członkowie zespołu rekrutującego studentów odwiedzają 70–75 miast (podobnie jak przedstawiciele innych uczelni), spotykając się z najlepszymi kandydatami ze szkół. Rozmowy i procedury rekrutacyjne prowadzi się z każdym zgłaszającym się, niezależnie od tego, czy kandydata stać na opłacenie czesnego. W 2003 roku wysokość czesnego ustalono na 26 tys. dol. za rok, zaś wraz z opłatą za pokój i wyżywienie – 38 tys. dol. Dwie piąte przyjętych otrzymuje rozmaite ulgi (od całkowitego zwolnienia z opłat, poprzez stypendia aż po kredyty i propozycje rozmaitych prac w kampusie i poza nim). W roku 2003 stypendia otrzymali wszyscy przyjęci, pochodzący z rodzin o rocznych dochodach poniżej 40 tys. dol. Zawsze chodziło o to, by nie pozbywać się dobrych studentów, których nie byłoby stać na czesne. Harvard rekrutuje talenty także za granicą; w 2004 roku przyjęto 30 Brytyjczyków (spośród 217 zgłoszeń z tego kraju).

A jak zabiega się w Harvardzie o najlepszych naukowców? W Stanach Zjednoczonych występuje znacznie większa niż w Europie mobilność środowiska akademickiego. Najlepszych kusi się wysokim wynagrodzeniem, mieszkaniem (domem), pieniędzmi na laboratoria i organizowanie zespołów. Harvard stać na „zakup” największych gwiazd. Oczywiście Europa, a zwłaszcza Wielka Brytania, staje się także polem rekrutacji. Zwłaszcza że wynagrodzenie w Uniwersytecie Harvarda jest ponaddwukrotnie wyższe niż np. w Oksfordzie. Oprócz warunków finansowych młodych wybitnych naukowców pociąga także środowisko wybitnych kolegów. Summers w swoich wypowiedziach podkreśla przede wszystkim orientację na współzawodnictwo, osiągnięcia i wybitność. W Harvardzie, inaczej niż w Wielkiej Brytanii, państwo nie daje pieniędzy na instytucje, na istnienie, nie ma finansowania statutowego (tzw. *block grants*). Wszystkie fundusze na badania agendy rządowe rozdzielają drogą współzawodnictwa. W Harvardzie zdarza się często, że młodzi naukowcy zarabiają więcej od starszych. Ambicją, dążenie do osiągnięć nie jest niczym wstydlivym; czymś, czego nie należy okazywać. Powracając do rekrutacji studentów, Summers mówi: „[...] trzeba ściągnąć najinteligentniejszych i kształcić ich najlepiej jak można. Tylko w ten sposób społeczeństwo rozwija się i pozostaje silne”.

Tak więc, jeśli autor artykułu wiernie oddaje „receptę na sukces” prezydenta Uniwersytetu Harvarda, dwie najważniejsze zasady rozwinięte w strategię to: zabiegać o najwybitniejszych naukowców i najlepszych studentów. Potem zaś pobudzać orientację na osiągnięcia w obu grupach. W rzeczy samej można dalej (o czym autor już nie pisze) zakładać pewien automatyzm. Mając bardzo dobrych studentów i wybitnych badaczy (zwłaszcza tych ostatnich), można zasadnie się spodziewać, że reszta stanie się niejako sama: zwłaszcza wybitni naukowcy to ludzie niejako z definicji twórczy, wybitnie inteligentni, bardzo ambitni i zorientowani na osiągnięcia naukowe. Takim wystarczy stworzyć odpowiednie warunki, a może tylko dać pieniądze – resztę zrobią sami. Wybiorą najważniejsze tematy do badań, stworzą zespoły, laboratoria... i dalej będą działać tak, by ich praca przynosiła najlepsze wyniki w najważniejszych obszarach dyscypliny. Można więc przypuszczać

(i zapewne do pewnego stopnia zasadnie), że takim ludziom wystarczy nie przeszkadzać, a sami zorganizują swoją pracę tak, by produktywność uczelni rosta (zgodnie z przyjętymi standardami liczby cytowań, publikacji, grantów, puli nagród...). Może dlatego w streszczonym tu reportażu nie wspomina się o rozmaitych technikach poprawy jakości; o ewaluacji, o zarządzaniu jakością. Nie mówi się też o szkodliwych, obniżających jakość stronach konkurencji i mechanizmie rynkowego, o których tak wiele mówi się w polskiej debacie. Czy dążenie do lepszego finansowania, do zysku, nie prowadzi do zwiększania nad miarę liczby studiujących i płacących? Czy to z kolei nie prowadzi do przeciążenia środowiska akademickiego dydaktyką ze stratą dla badań i działalności naukowej? Czy dążenie do pozyskania większych sum na badania nie prowadzi do nadmiernej pogoni za grantami, do wybierania mniej ambitnych tematów i preferencji dla wiedzy lepiej opłacanej, wiedzy stosowanej kosztem nauki czystej, tworzenia teorii i rozwiązywania problemów abstrakcyjnych?

Być może są to jednak problemy średniego poziomu, problemy przeciętnych uczelni... Być może wystarczy zastąpić badaczy średnich podobną liczbą badaczy wybitnych, a pogoń za zyskiem z działalności, która obniża jakość – zniknie. Trzeba jednak pamiętać, że większość szkół wyższych to (na mocy definicji) uczelnie przeciętne. Do takich nie można stosować tych samych recept, które sprawdzają się w środowisku wybitnych uczonych i najlepszych studentów. Ponadto, czy polityka prezydenta Harvardu, jaka wyłania się z reportażu – owo stawianie na wybitność i współzawodnictwo – mogłaby się stać modelem polityki państwa wobec szkół wyższych, czy też nadaje się tylko do stosowania w pojedynczych szkołach, i to tych najlepszych? Odkąd kształcenie na poziomie wyższym stało się masowe, trzeba także podtrzymywać słabsze uczelnie, kształcące słabszych studentów. Zapewne, aby uczelnie te utrzymywały konieczne standardy, potrzebne są też procedury akredytacyjne i dodatkowe dofinansowywanie nie najlepszych, lecz najslabszych szkół, chroniąc je w ten sposób przed zamknięciem. Z drugiej wszakże strony polityka wobec szkół wyższych, także ze strony państwa, powinna wspierać elitarność, sprzyjać reprodukcji i kształtowaniu elit; selekcjonować najlepszych i dawać im więcej.

Polityka państwa wobec szkół wyższych, ale także strategii konkretnych uczelni zależą od debaty, opinii publicznej, nastrojów. Autor reportażu dwukrotnie powoływał się na egalitarne nastroje lat 50., wyjaśniając politykę równego traktowania wszystkich uczelni w Wielkiej Brytanii oraz wysiłki zmierzające do wyrównania dostępu do studiów. Jeśli w polityce szkół wyższych i wobec szkół wyższych ważna jest równowaga między elitaryzmem i egalitaryzmem, to zapewne dobry poziom debaty pomaga osiągnąć ową równowagę.

Summaries

Tadeusz Szulc

Dynamics of transformations in Poland's higher education in the light of the Bologna process

The article discusses transformations which have taken place in Poland's higher education over the last 15 years such as the growth of non-public sector in education, arrival of public schools of higher professional education and changes in the student population and fields of studies. The subject is presented in the European and global context. The author analyses accessibility of higher education and the distribution of citizens with higher education and the student population across Poland's major administrative units (*voivodships*). Other topics covered in the article include the progress of Bologna process implementation in Poland, international student exchange, assessment of the quality of education and development of academic personnel, including educational effects of Ph.D. programmes. Another section focuses on challenges to higher education posed by the Lisbon Declaration adopted by the Council of Europe and the 2007–2013 National Development Plan for Poland.

Ireneusz Białocki

Higher education institutions as creators and co-creators of S&T policies

The knowledge-based society and economy can operate effectively when supported by an appropriate technical infrastructure (involving IT facilities to generate and disseminate knowledge) and mental infrastructure associated with institutions that generate knowledge and engage in continuous education. Examples include institutions of higher education. In order to respond to new challenges, such institutions should be managed more effectively, have a more flexible structure and focus on applied knowledge generation while abandoning some of their academic ethos. An essential precondition for internal transformations within HE institutions is the streamlining of their internal rules of operation. Research and teaching are the main resources of those institutions. Administration of those resources can and should be improved. This can be achieved by redefining the contractual relations between schools and their employees, i.e. by stating precisely what the school 'buys' from an employee and what it offers in exchange.

The second condition enabling transformations is the right government policy towards schools of higher education. Some of the existing policy instruments can be improved.

Dominik Antonowicz

In search of a new university management paradigm in Poland

The author discusses suggested changes in organisation and management of Poland's academic institutions. The conclusions are based on author's own research conducted at University College London (UCL), and extensive literature on the subject. First, opportunities and threats arising from strong organisational leadership are analysed. The author proposes bestowing vice-chancellors with strategic managerial competencies, departure from democratic elections of university authorities and introduction of the committee system which has proven effective in the United Kingdom. Moreover, the article considers the possibility of expanding dean's authority in the management of (academic) resources and modernising labour relations to enable fuller utilisation of researchers' intellectual potential. To this end, internal assessment procedures could be used more comprehensively and systematically to ensure continuous performance improvements. The last section is devoted to entrepreneurial thinking in the academic world; to accommodate to such style of thinking an institutional strategy must be defined and organisational conformism must be applied at all organisational levels when pursuing targets.

Dorota Jolkiewicz

Background and goals of the EU Socrates/Erasmus educational programme and their implementation in Poland's higher education institutions

The main objective of this article is to present the history, background and goals of the European Union Socrates/Erasmus programme and to accentuate the immense importance of this programme for the unifying Europe in the past and at present. Moreover, the author devotes considerable attention to the degree of participation of European HE schools and Poland's academic centres.

Notably, the author attempts to review the progress of Polish HE institutions in implementing the Erasmus/Socrates goals the most commonly undertaken types of activities. The number of students going to partner universities in other countries within the Socrates/Erasmus programme has been increasing each year. On the other hand, young Europeans show little interest in studying in Poland, which is one of the greatest weaknesses of the educational programme implemented by Polish academic centres.

The author concludes her discussion by presenting possible reasons behind the relatively low popularity of Polish academic centres abroad and suggests some possible steps to promote Poland and Poland's academic community in other countries.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Educational and occupational situation of graduates with a Bachelor's degree – initial diagnosis based on Podkarpackie voivodship data

The article gives a preliminary diagnosis of the educational and occupational situation of graduates with a bachelor's degree in the Podkarpackie voivodship, one of the administrative regions in eastern Poland with a difficult labour market. In the first part of the article the author discusses the background for the study and describes the labour market

situation in the region. The second section focuses on graduates' careers and motivations which drive their choices and encourage them to undertake follow-up education leading to a master's degree. According to the preliminary diagnosis, graduates are willing to accept full-time and part-time positions as well as temporary assignments, whether corresponding with their educational background or not. The majority of the studied graduates, both working and not working, have enrolled into master's programmes and perceive them an essential part of their career.

Jan Piskurewicz

Preliminary work on the law of intellectual property protection in science and Maria Skłodowska-Curie's participation in the process

According to many intellectuals, in Maria Skłodowska-Curie's time the intellectual property in science did not have sufficient protection. As a result, an idea originated in France to adopt a law and an international convention exclusively devoted to the protection of scientific property, called *droit du savant*. The article focuses on the efforts undertaken by the French and international scientific community in this area. It also discusses the social, economic and political context of the efforts to establish the law and put it into force.

The author's attention is focused on Maria Skłodowska-Curie's participation in the process. As it turns out, she was not only an eminent scientist conducting studies on radioactivity but also an efficient and competent organizer of research work on an international scale.

Informacje o autorach artykułów zamieszczonych w numerze

Dominik Antonowicz – doktor socjologii, pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Ukończył studia z zakresu zarządzania na Birmingham University oraz socjologię na UMK. Był stypendystą Foreign and Commonwealth Office w Londynie. Zajmuje się polityką rządową wobec szkolnictwa wyższego, a także organizacją i zarządzaniem instytucji akademickich.

Ireneusz Biatecki – 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 współautorem czterech raportów z serii *Połacy*, wydanych 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 analfabetyzmem funkcjonalnym.

Elżbieta Drogosz-Zabłocka – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką szkolnictwa zawodowego na różnych poziomach kształcenia, a zwłaszcza relacjami między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy. Jest współautorką kilku książek z tej dziedziny, m.in. *Licencjat w uczelni i na rynku pracy* (2002) oraz autorką kilkudziesięciu artykułów i raportów z badań.

Dorota Jołkiewicz – absolwentka Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego (2003); magister socjologii o specjalizacji metodologiczno-badawczej. W trakcie studiów uczestniczyła w różnorodnych projektach badawczych, m.in. z zakresu ewaluacji edukacji oraz jakości procesu kształcenia w ramach programu Socrates/Erasmus na Uniwersytecie Łódzkim. Obecnie jest asystentem w Zakładzie Socjologii Międzyuczelnianej Katedry Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. W pracy naukowej i dydaktycznej łączy zainteresowania metodologią badań społecznych z problematyką socjologii zdrowia i choroby; rozpoczęła zbieranie materiałów do pracy doktorskiej poświęconej obrazowi AIDS w mediach oraz w badaniach opinii społecznej.

Jan Piskurewicz – profesor i kierownik katedry historii wychowania na Uniwersytecie

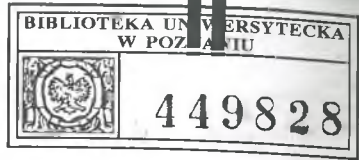
Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz docent w Instytucie Historii Nauki PAN w Warszawie. Zajmuje się historią organizacji nauki i szkolnictwa wyższego oraz historią oświaty. Opublikował z tego zakresu trzy książki i kilkadziesiąt artykułów.

Tadeusz Szulc – profesor nauk rolniczych; prodziekan, dziekan, prorektor i rektor Akademii Rolniczej we Wrocławiu. Autor wielu publikacji z zakresu nauk zootechnicznych, a także edukacji i szkolnictwa wyższego. Obecnie sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu.



Opracowanie redakcyjne
Ewa Wosik

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk



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: vmsiczek@uw.edu.pl

Koszt roczny prenumeraty, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres,
wynosi **30 zł**

ISSN 1231-01-98