

**Transformacja
Akademickiego
Szkolnictwa
Wyższego w Polsce
w okresie 30-lecia
1989–2019**



Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019

redakcja naukowa
Jerzy Woźnicki

Warszawa 2019

Recenzent
Prof. dr hab. Jarosław Górniak

Opracowanie redakcyjne
Teresa Woźniak

Opracowanie graficzne i skład
Andrzej Kowalczyk

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2019

ISBN 978-83-8156-024-5

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 456/2019

Wprowadzenie	7
---------------------------	----------

Część I

Szkolnictwo wyższe w okresie 30-lecia transformacji ustrojowej państwa 1989–2019: działalność legislacyjna, badania nad systemem, finansowanie

Sto lat działalności ustawodawczej w szkolnictwie wyższym w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem okresu trzydziestolecia transformacji (<i>Jerzy Woźnicki</i>)	13
Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej (<i>Marek Kwiek</i>).....	43
Finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce z uwzględnieniem perspektywy międzynarodowej (<i>Wiesław Banys</i>)	77

Część II

Studia: kandydaci, studenci, ewaluacja

Kandydaci i zasady rekrutacji na studia (<i>Zbigniew Marciniak</i>).....	117
Studia, studenci i wewnętrzna ocena jakości kształcenia (<i>Tomasz Szapiro</i>).....	129
Ilość i jakość – ścieżki zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (<i>Ewa Chmielecka, Andrzej Żurawski</i>).....	141

Część III

Nauka: model kariery, doktoranci, dylematy etyczne, perspektywa europejska

Ewolucja modelu kariery naukowej i dylematy etyczne środowiska naukowego (<i>Roman Z. Morawski</i>).....	165
Model kształcenia doktorantów i ocena jego jakości (<i>Andrzej Kraśniewski, Jacek Lewicki</i>)	193
Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce (1989–2019) (<i>Dominik Antonowicz</i>)	219

Część IV

Polityka publiczna: aktorzy, standardy, reformy

Powstanie i rozwój akademickiego sektora niepublicznego (<i>Andrzej Elias</i>).....	235
Instytucje przedstawicielskie i ich wkład w politykę publiczną (<i>Iryna Degtyarova</i>).....	247

Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej (<i>Agnieszka Dziedziczak-Foltyn</i>).....	277
---	-----

Część V

Zarządzanie: zmiany, uwarunkowania, efekty

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami w Polsce (<i>Łukasz Sułkowski, Robert Seliga</i>).....	297
Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego (<i>Grzegorz Mazurek</i>).....	313
Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki (<i>Agnieszka Chłoń-Domińczak</i>).....	333

Informacje o Autorach	349
------------------------------------	-----

Spis rysunków i tabel	357
------------------------------------	-----

Informacje o KRASP, FRP-ISW, PW	363
--	-----

Program Konferencji	371
----------------------------------	-----

Opracowanie i wydanie książki nastąpiło w ramach realizacji zadania zleconego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich jako instytucji przedstawicielskiej, przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, na podstawie nowej regulacji zawartej w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r., w art. 404 ust. 5 w brzmieniu:

„Art. 404 ust. 5. Minister może zlecić instytucji przedstawicielskiej środowiska szkolnictwa wyższego i nauki wykonanie określonego zadania w zakresie jej działalności statutowej. Minister może zapewnić odpowiednie środki na realizację tego zadania”.

Zgodnie z umową zawartą przez MNiSW z KRASP na wniosek Konferencji Rektorów:

- „1. KRASP zobowiązuje się do wykonania zadania polegającego na kompleksowej organizacji Konferencji Naukowej pn. „Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia: 1989–2019”, w dniach 28–29 października 2019 r. w Warszawie oraz przygotowania publikacji pokonferencyjnej, zwanego dalej „Zadaniem”.
2. Zadanie zostanie wykonane przez KRASP w ramach jego działalności statutowej, zgodnie z postanowieniami niniejszej umowy, w tym z opisem Zadania, stanowiącym Załącznik nr 1 do umowy.
3. Realizacja postanowień umowy, w tym wypełnienie zobowiązania do rozliczenia otrzymanej dotacji celowej na realizację Zadania, zostanie zakończona przez KRASP w terminie do dnia 13 grudnia 2019 r. (...)”

Ten ostatni zapis stworzył silne ograniczenie związane z kalendarzem prac nad końcową wersją niniejszej monografii pokonferencyjnej.

Zgodnie z treścią Załącznika nr 1 do Umowy, celem Konferencji Naukowej było dokonanie przeglądu i oceny rezultatów procesu przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie transformacji 1989–2019 na gruncie nauk o polityce i administracji, w zakresie nauk o polityce publicznej, oraz nauk o zarządzaniu i jakości, w zakresie nauk o zarządzaniu, z perspektywy systemowej oraz instytucjonalnej.

Najważniejszym celem organizatorów było opracowanie i przedstawienie analizy działań rządów i uczelni na rzecz reform w szkolnictwie wyższym, w celu wykorzystania wniosków w pracach nad strategicznymi dokumentami. Na szcze-

blu rządowym – dotyczy to wymaganego przez ustawę dokumentu pn. polityka naukowa państwa (patrz: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 6 ust. 1–3), na szczeblu instytucjonalnym – dotyczy to strategii rozwoju uczelni (patrz np.: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 23 ust. 2 pkt.3).

Cele szczegółowe realizowanego zadania obejmowały:

- skonfrontowanie spojrzenia na proces przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie transformacji 1989–2019, przedstawicieli środowiska politycznego zaangażowanych w ten proces oraz rektorów i ekspertów jako przedstawicieli środowiska akademickiego (patrz: Program Konferencji: referat wprowadzający i I debata panelowa),
- przedstawienie głosu środowiska naukowego badaczy systemu szkolnictwa wyższego, z grona młodych naukowców, którzy legitymują się konkretnymi osiągnięciami (patrz: Program Konferencji: II debata panelowa),
- przygotowanie referatów naukowych przedstawiających zróżnicowane aspekty i dokonania w procesie transformacji szkolnictwa wyższego w okresie 1989–2019, z propozycjami ich oceny częściowej dokonanej przez autorów,
- opracowanie materiałów do ogólnej oceny procesu transformacji szkolnictwa wyższego, wraz z wnioskami i rekomendacjami,
- dostarczenie treści do wykorzystania w pracach MNiSW nad dokumentem strategicznym np. polityka naukowa państwa,
- pobudzenie zainteresowania środowisk akademickich i naukowych sprawami rozwoju szkolnictwa wyższego,
- uzyskanie efektu w postaci bardziej profesjonalnego spojrzenia na politykę publiczną i procesy zarządcze w szkolnictwie wyższym.

Terminy Konferencji i wydania monografii naukowej, zawierającej teksty opracowane na podstawie referatów zaproszonych lub zamówionych przez Komitet Naukowy Konferencji, wraz z wnioskami i rekomendacjami, zostały określone tak, aby przedstawione tezy mogły zostać wykorzystane w dokumentach rządowych. W szczególności, dotyczy to polityki naukowej państwa, która jak się przewiduje, zostanie ogłoszona w okresie kilku miesięcy po opublikowaniu pokonferencyjnej monografii naukowej.

Konferencja miała charakter zamknięty. Jej uczestnikami było grono ok. 200 zaproszonych osób, w tym:

- przedstawiciele MNiSW i innych zainteresowanych instytucji,
- rektorzy reprezentujący swoje uczelnie w konferencjach rektorów umocowanych w ustawie, a także przedstawiciele pozostałych instytucji przedstawicielskich wskazanych w ustawie (RGNiSW, KRd, PSRP, PAN, KPN, PAU lub instytutów naukowych i badawczych),
- grono ekspertów zainteresowanych ewolucją systemu szkolnictwa wyższego oraz modelem instytucjonalnym uczelni, a także przedstawiciele instytucji działających na rzecz systemu szkolnictwa wyższego (NCN, NCBiR, NAWA),

- przedstawiciele pozostałych interesariuszy szkolnictwa wyższego oraz inne zainteresowane osoby.

Ustalono, że prezentowane referaty oraz opracowane rozdziały będą miały charakter naukowy. Organizatorzy Konferencji odstąpili od opublikowania ogłoszenia o charakterze *call for papers*. Wszystkie referaty miały charakter „na zaproszenie” lub „na zamówienie” Komitetu Naukowego, ze wskazaniem zakresu wystąpienia i treści rozdziału, aby proces transformacji szkolnictwa wyższego mógł zostać poddany adekwatnej i możliwie wyczerpującej analizie, z uwzględnieniem zróżnicowanych obszarów i aspektów działania uczelni.

W monografii pokonferencyjnej znalazło się piętnaście rozdziałów autorskich.

Zgodnie z zaleceniami redaktora naukowego, kompozycja oryginalnego tekstu poszczególnych rozdziałów powinna obejmować m.in.:

- wprowadzenie określające zakres danego opracowania (bez genezy całego przedsięwzięcia, szerokiego kontekstu i bez wstępu ogólnego, co stało się przedmiotem rozdziału otwierającego monografię),
- kontekst procesu transformacji szkolnictwa wyższego w zakresie i w części dotyczącej jedynie treści danego rozdziału, założenia metodologiczne przeprowadzonych analiz, będące ich przedmiotem wyselekcjonowane dokumenty i opracowania, zwięzły przegląd literatury z odniesieniami do dostępnych wyników badań (w tym prac własnych), odnotowanie treści raportów ogłoszonych przez renomowane podmioty – krajowe i zagraniczne, a także innych materiałów źródłowych wykorzystanych w opracowaniu,
- przedstawienie zmian w okresie transformacji, mających znaczenie dla treści rozdziału oraz ich analizę wraz z jej wynikami i komentarzami własnymi autora,
- własną ocenę ogólną procesu transformacji szkolnictwa wyższego w zakresie objętym treścią opracowania autorskiego wraz z uzasadnieniem,
- wnioski i rekomendacje oraz podsumowanie i konkluzje ogólne.

Kompozycja książki nawiązuje do programu Konferencji (dostępnego w Dodatku), którego struktura, w części obejmującej referaty naukowe, została oparta na założeniu o potrzebie objęcia analizą najważniejszych obszarów działania organów państwa na szczeblu systemowym oraz samych uczelni na poziomie instytucjonalnym. W następstwie tego założenia, treść monografii obejmuje obok Wprowadzenia i Dodatku, następujące części:

Część I. Szkolnictwo wyższe w okresie 30-lecia transformacji ustrojowej państwa 1989–2019: działalność legislacyjna, badania naukowe nad systemem, finansowanie.

Część II. Studia: kandydaci, studenci, ewaluacja.

Część III. Nauka: model kariery, doktoranci, dylematy etyczne, perspektywa europejska.

Część IV. Polityka publiczna: aktorzy, standardy, reformy.

Część V. Zarządzanie: zmiany, uwarunkowania, efekty.

Ogólna ocena procesu transformacji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2019, wyłaniająca się z treści referatów, a następnie rozszerzonych

merytorycznie rozdziałów, wydobywa nasze sukcesy i porażki, nasze dokonania i zaniechania, nasze silne i słabe strony. Ich identyfikacja jest jedną z wartości zrealizowanego Zadania, a więc Konferencji, ale także monografii, którą przedkładamy Ministrowi i wszystkim czytelnikom. Zakłada się, że książka zostanie nieodpłatnie udostępniona m.in. rektorom z KRASP oraz uczestnikom konferencji.

Ocena stanu szkolnictwa wyższego wynikająca z badania przeprowadzonego w 2009 roku przez Fundację Rektorów Polskich we współpracy z firmą Pentor, ogłoszona została w opracowaniu pt. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – projekt środowiskowy”. Upoważnieni do dokonania tej ewaluacji przedstawiciele zainteresowanych, niezależnych podmiotów, w liczbie 200 zaproszonych ekspertów, anonimowo ocenili stan szkolnictwa wyższego. Po uśrednieniu, ich ocena w przeliczeniu na stopnie stosowane w uczelniach to 3,5, a zatem słownie to „dość dobrze”. Obszerna, szczegółowa i wyczerpująca diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w naszym kraju została opublikowana w 2015 roku w „Programie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku”. Także ona wskazuje na zróżnicowany dorobek i stan w ramach kilkunastu różnych analizowanych obszarów i aspektów funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Od tamtego czasu podejmowane były kolejne działania prorozwojowe w uczelniach, w tym zrealizowano poważne projekty inwestycyjne. Oznacza to, że prawdopodobnie kondycja szkolnictwa wyższego nie uległa pogorszeniu.

Dokonane oceny nie powinny jednak być uznawane za satysfakcjonujące. W szczególności zbyt niska jest pozycja polskich uczelni w renomowanych rankingach międzynarodowych, a także nie jest satysfakcjonujące miejsce powyżej 30. w ocenie całego systemu szkolnictwa wyższego w klasyfikacjach międzynarodowych, dotyczących poszczególnych krajów. Gdy skonfrontujemy to z 23. miejscem polskiej gospodarki i z 17. miejscem w ocenie osiągnięć w badaniach naukowych, na podstawie bazy SCOPUS, to dostrzegamy przejaśnienie pewnego niedorozwoju szkolnictwa wyższego.

Z tych względów, z pewnymi nadziejami, choć nie bez obaw, weszliśmy w naszym kraju w 2018 roku na nową ścieżkę rozwoju uczelni, w następstwie wejścia w życie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Jerzy Woźnicki
Warszawa, grudzień 2019 r.

* * *

*Konferencja odbyła się pod Patronatem Honorowym
Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Andrzeja Dudy.*

*Projekt zrealizowany został w ramach obchodów
100-lecia odzyskania niepodległości oraz odbudowy polskiej państwowości.*

Część

I

**Szkolnictwo wyższe w okresie 30-lecia
transformacji ustrojowej państwa 1989–2019:
działalność legislacyjna, badania
nad systemem, finansowanie**

Sto lat działalności ustawodawczej w szkolnictwie wyższym w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem okresu trzydziestolecia transformacja¹

Jerzy Woźnicki

Streszczenie

Niniejszy rozdział jest poświęcony ustawodawstwu kreującemu system szkolnictwa wyższego w okresie transformacji ustrojowej w latach 1989–2019, na tle stu lat działalności legislacyjnej w tym zakresie po odzyskaniu niepodległości przez Polskę po okresie zaborów. Autor konfrontuje zmieniające się regulacje w okresie II Rzeczypospolitej z ustawami w latach PRL, a następnie poddaje analizie prawno-instytucjonalnej działanie i przekształcenia systemu szkolnictwa wyższego w III RP.

Analizie zostały poddane ustawy główne, uchwalane jako pierwotne, a nie ich nowelizacje, a w tym: Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. *o szkołach akademickich*, Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. *o szkołach akademickich*, Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. *o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki*, Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. *o szkołach wyższych*, Ustawa z dnia 4 maja 1982 r. *o szkolnictwie wyższym*, ze szczególnym uwzględnieniem ustaw z okresu transformacji ustrojowej 1989–2019 r., do których należą Ustawa z dnia 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym*, Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz Ustawa z dnia 10 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. W tekście rozdziału, autor przywołuje jedynie niektóre regulacje wybrane z tekstu tych ustaw². W części końcowej opracowania znalazły się wnioski i rekomendacje, ocena ogólna stanu systemu szkolnictwa wyższego oraz podsumowanie.

Słowa kluczowe: system szkolnictwa wyższego, ustawodawstwo, transformacja

1. Wprowadzenie

Każdy akt rangi ustawowej dotyczący szkolnictwa wyższego określa sferę *governance*, a w tym model instytucjonalny uczelni, co stanowi przedmiot referowanych analiz. Możemy wyróżnić dwa rozwiązania podstawowe w tym zakresie – model, w którym uczelnia jest „bardziej państwowa” i model, w którym uczelnia jest „bardziej publiczna”. Kwestia ta ma znaczenie fundamentalne na

¹ Opracowując tekst niniejszego rozdziału, który z założenia ma charakter przeglądowy i syntetyczny, autor odwoływał się do swych wcześniejszych publikacji odnotowanych w Bibliografii.

² Pogrubienia moje – JW.

gruncie szkolnictwa wyższego i od wyboru przyjętego rozstrzygnięcia zależą dalsze regulacje ustawowe³.

Z modelem uczelni „bardziej państwowej” mamy do czynienia, gdy na poziomie instytucji sprawowana jest przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego choćby w części władza zarządcza, a nie jedynie regulacyjna i nadzorczą, a zasoby materialne uczelni pozostają majątkiem skarbu państwa. W tym modelu istotnie zwiększona zostaje odpowiedzialność państwa za poszczególne uczelnie. Jest to model etatystyczny, co oznacza pewne formy kontroli ministra nad polityką kadrową w uczelni. Wszyscy nauczyciele akademicy traktowani są jak pracownicy państwowi i zarabiają w przybliżeniu tyle samo w całym kraju. Taki model musi oznaczać marginalizację autonomii uczelni⁴.

Model uczelni „bardziej publicznej” dotyczy szkoły wyższej, która posiada własny, różnicujący pracowników system wynagradzania, a także własny system zadaniowy (tzw. pensum dydaktyczne nie jest jednoznacznie określoną kategorią ustawową). W tym modelu uczelnia może używać swego mienia, dzięki jej uprzedniemu uwłaszczeniu, do pomnażania majątku oraz zdobywania środków na swój rozwój. Uczelnia – pozostając publiczna – jest jednocześnie wolna w dziedzinie własnego zarządu. Autonomia uczelni w modelu „bardziej publicznym” jest zwiększona w znaczącym stopniu⁵.

To właśnie zakres autonomii instytucjonalnej stanowi wyznacznik rozróżniający zarysowane dwa zasadnicze modele uczelni. Potwierdza to fundamentalny charakter pojęcia autonomii na gruncie szkolnictwa wyższego⁶.

W okresie ostatnich stu lat odnotować można zmiany legislacyjne, zarówno na korzyść, jak i na niekorzyść autonomii uczelni i szerzej, sfery *governance* w szkolnictwie wyższym. Analiza tych zmian jest podstawowym celem autora niniejszego rozdziału.

Autonomia uczelni znajduje głębokie zakorzenienie w tradycji uniwersytetu. Sama zasada autonomii szkół wyższych jest wpisana do Konstytucji RP, choć jej zakres ustala ustawa zwykła⁷. Oznacza to jednak, że model uczelni ustawowo całkowicie pozbawionej autonomii byłby niekonstytucyjny i mógłby podlegać skutecznemu zaskarżeniu.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. zawiera regulacje określające także inne wartości fundamentalne, do których należą m. in. zasady:

- powszechnego i równego dostępu do wykształcenia,

³ J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 148.

⁴ Tamże, s. 149.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ J. Woźnicki, *Dedykowane normy konstytucyjne i dobre praktyki w realizacji polityki publicznej wobec sektora wiedzy*, *Studia z Polityki Publicznej*, Warszawa 2014, nr 1(1) s. 11–31.

- wolności badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników,
- wolności nauczania.

Analizując ustawodawstwo polskie dotyczące szkolnictwa wyższego, warto zwrócić uwagę na następujące aspekty określające zakres kompetencji ministra w kontekście wymagań zapewniających autonomię uczelni. Z punktu widzenia regulacji w sferze *governance*, uczelnia akademicka musi zachować prawo do powoływania swych organów i osób pełniących funkcje kierownicze (rektora, prorektorów, dziekanów), tworzenia i likwidacji jednostek uczelni, opracowywania planów studiów i programów nauczania/kształcenia, kontroli kosztów ponoszonych przez uczelnię (decydowania o wydatkach) oraz własnej polityki kadrowej (przyznawanie etatów, zatrudnianie i zwalnianie pracowników). Za kluczową uznaje się zasadę, że minister może czynić tylko tyle, na ile ustawa jednoznacznie mu pozwala.

Konstytucja RP mówi o autonomii instytucji, a Preambuła do aktualnie obowiązującej Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* o autonomii społeczności akademickiej. W Komentarzu do tej ustawy czytamy m.in.: „*Autonomia każdej uczelni to prawo jej organów do podejmowania suwerennych decyzji w ramach ich kompetencji w określonym ustawowo zakresie. W szkole wyższej, autonomia społeczności akademickiej to zapewnienie jej określonego zakresu swobody działania w uczelni i prawa do uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji w ramach zasady samorządności, czego konkretnym przejawem jest działanie w uczelni wybieralnych organów kolegialnych. W Preambule mamy zatem do czynienia z obowiązkiem tworzenia warunków dla wolności dedykowanych każdemu, ale indywidualnie i autonomii dedykowanej społeczności zbiorowo (...)*”⁸.

Atrybutem autonomii społeczności akademickiej jest m.in. prawo do tworzenia instytucji przedstawicielskich, uznawanie prawa tych instytucji do niezależności i działania w warunkach respektowania przez organy państwa zasad partycypacji i dialogu. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* została opracowana z intencją stworzenia warunków zapewniających, obok autonomii uczelni, także autonomię społeczności akademickiej jako wspólnoty uczelni na poziomie instytucjonalnym oraz autonomię środowiska akademickiego na poziomie systemowym⁹.

2. Treść ustaw przed okresem transformacji: lata 1920–1989

Ustawa z 1920 roku

Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. *o szkołach akademickich* została podpisana przez Marszałka W. Trąpczyńskiego, Prezydenta Ministrów W. Witosa oraz

⁸ J. Woźnicki, komentarz do Preambuły, [w:] J. Woźnicki (red.), Komentarz do ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

⁹ Tamże.

Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego M. Rataja. Przepisy poprzedzał Wstęp, w następującym brzmieniu:

Najwyższe uczelnie, poświęcone pielęgnowaniu i szerzeniu wiedzy, noszą w Państwie Polskiem w ogólności nazwę szkół akademickich, a w szczególności wszechnic, czyli uniwersytetów, szkół głównych, politechnik i akademji. Zadaniem ich jest służyć nauce i ojczyźnie. W tym celu mają one szukać i dochodzić prawdy we wszystkich gałęziach wiedzy ludzkiej, oraz przewodniczyć na drodze poznawania tej prawdy przez młodzież akademicką, a przez nią rozpowszechniać ją wśród całego narodu polskiego w imię zasad, przyświecających moralnemu i umysłowemu doskonaleniu się rodzaju ludzkiego. Zadaniem szkół akademickich jest również przygotowywanie młodzieży do zawodów praktycznych, których wykonywanie wymaga naukowego opanowania różnych gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych. W ten sposób szkoły akademickie mają spełniać jak najwierniej to szczerne zadanie, które już przed wiekami wskazał najstarszej z nich jej założyciel, król Kazimierz Wielki, życząc jej aby była nauk perłą, aby wychowywała ludzi przezornych i dojrzałego sądu, cnotą zdobnych i w naukach biegłych, a zarazem aby stała się krynicą umiejętnej wiedzy, z której mogliby czerpać wszyscy.

Ustawa z 1920 r. zawierała 114 artykułów. Treść wybranych regulacji dotyczących sfery governance przywołano poniżej – najpierw tych określających charakter uczelni:

Art. 1. Ustawa niniejsza określa zasady ustroju szkół akademickich w sposób jednolity. W granicach jej **zostaje przyznany** każdej z nich **samorząd i możność wydawania własnego statutu**, zawierającego przepisy szczegółowe i rozwijającego podane tu zasady. Przepisy te nie mogą jednak sprzeczować się zawartym tu postanowieniom. **Statut** każdej szkoły akademickiej **podlega zatwierdzeniu przez Ministra** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jako wykonującego **zwierzchnią władzę rządową** nad szkołami akademickimi.

Art. 5. Szkoły akademickie posiadają charakter osób prawnych, mogą więc przyjmować zapisy i darowizny i **samodzielnie zarządzać swoim**, w ten sposób uzyskanym **majątkiem**. Mają one **prawo rozporządzać sumami**, które im rząd przeznaczył, w ramach **zatwierdzonego przez Ministerstwo** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego **budżetu**. W obrębie tych ram **przeznaczenie poszczególnych sum może być zmienione za zezwoleniem Ministerstwa** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Mają też prawo używać będących własnością państwową gmachów i zakładów wraz z urządzeniami i inwentarzem. Pod temi względami podlegają one jedynie kontroli rządowej ze strony Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Wolność nauczania przekładała się na konkretne zapisy w brzmieniu:

Art. 6. Szkołom akademickim przysługuje **prawo wolności nauki i nauczania**. Każdy **profesor** i docent szkoły akademickiej **ma prawo podawać**

i oświećlać z katedry według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem: tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń.

W artykułach 11 i 12 zamieszczono regulacje dotyczące organu kolegialnego uczelni, jakim jest „zebranie ogólne profesorów” oraz zakresu jego kompetencji.

Art. 11. W tych szkołach akademickich, których statuty szczegółowe przewidują **zebranie ogólne profesorów**, składa się ono z **profesorów honorowych, zwyczajnych, nadzwyczajnych i docentów**, należących do rad wydziałowych. Przewodniczącym jest rektor lub jego zastępca.

Art. 12. **Do zakresu działania** zebrania ogólnego profesorów **należy:**

1) **Uchwalanie statutu** szczegółowego szkoły w ramach niniejszej ustawy, (...)

3) **Wybór rektora** (...).

Natomiast w art. 23, 24 i 27 zawarto przepisy dotyczące organu jednoosobowego, jakim jest Rektor, wraz z jego kompetencjami, zasadami elekcji i zakresem obowiązków.

Art. 23. **Rektor piastuje najwyższą godność** w szkole akademickiej; jest **przewodniczącym senatu i zebrania ogólnego profesorów**; czuwa nad należytym biegiem spraw, wchodzących w zakres działania tych władz i ponosi przede wszystkim **odpowiedzialność za należyte przestrzeganie ustaw i rozporządzeń rządowych.**

Rektorowi przysługuje tytuł Magnificencji.

Art. 24. **Rektor jest wybierany** z grona profesorów zwyczajnych i honorowych, należących do rad wydziałowych, **przez zebranie ogólne profesorów lub przez delegatów rad wydziałowych** przy czym wyborcy nie są obowiązani liczyć się z kolejnością wydziałów. **Szczegóły sposobu wybierania rektora określa statut** każdej szkoły wyższej.

Art. 27. Rektor czuwa nad porządkiem na terytorium szkoły przy pomocy organów szkolnych. W razie grożącego niebezpieczeństwa **rektor może pozwolić na wkroczenie organów władz bezpieczeństwa**; władze te mogą wkraczać tylko w wypadkach wyjątkowo nagłych, zawiadamiając o tym natychmiast rektora.

Kolejne artykuły dotyczyły stanowisk nauczycieli akademickich:

Art. 41. Do grona nauczycielskiego szkół akademickich należą:

po pierwsze – **nauczyciele akademicy**, tj.

- 1) profesorowie honorowi,
- 2) profesorowie zwyczajni,
- 3) profesorowie nadzwyczajni,
- 4) docenci;

po wtóre – **nauczyciele w ścisłym znaczeniu** np. lektorzy.

Art. 42. **Profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianuje naczelną władza państwowa na wniosek rady odpowiedniego wydziału**, przyję-

ty przez zebranie ogólne profesorów, względnie senat, **przedstawiony do zatwierdzenia Ministrowi** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wniosek powinien opierać się na referacie komisji, wyznaczonej przez radę wydziałową specjalnie dla rozważenia kandydatur.(...)

Art. 50. **Rada wydziałowa może udzielić** ubiegającemu się o to kandydatowi **prawa wykładania (venia legendi); postępowanie, prowadzące do tego celu, nazywa się habilitacją**, kandydat zaś, któremu zostało przyznane prawo wykładania w szkole akademickiej, otrzymuje tytuł docenta. Prawo wykładania obejmować ma całość pewnej nauki lub takiej jej części, która może być uważana za całość w sobie zamkniętą; nie może natomiast ograniczać się do dowolnego działu pewnej nauki.

O problemach wspólnych dla wszystkich uczelni także dyskutowano wspólnie.

Art. 106. **W celu roztrząsania pytań i opiniowania** w sprawach wspólnych wszystkim szkołom akademickim, albo pewnym ich kategoriom, albo też wydziałom lub katedrom, **mogą być zwoływane zjazdy delegatów tych szkół**.

Ustawa z 1920 roku określała listę uczelni, których dotyczyły wszystkie omawiane regulacje.

Art. 111. **Przepisy, określające zasady ustroju w sposób jednolity dla państwowych szkół akademickich, odnoszą się do następujących uczelni:**

1. Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie,
2. Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie,
3. Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie,
4. Uniwersytetu warszawskiego,
5. Uniwersytetu poznańskiego,
6. Szkoły Politechnicznej we Lwowie
7. Politechniki Warszawskiej,
8. Akademii Weterynarji we Lwowie,
9. Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,
10. Akademii Górniczej w Krakowie.

Rozciągnięcie tych przepisów na inne państwowe szkoły akademickie następuje w drodze aktu ustawodawczego.

Ustawa z 1933 roku

Następną referowaną ustawą jest Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej: I. Mościckiego, Prezesa Rady Ministrów: A. Prystora, Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego J. Jędrzejewicza, Ministra Spraw Wewnętrznych B. Pierackiego, Ministra Skarbu Wł. Zawadzkiego, Ministra Sprawiedliwości Cz. Michałowskiego, Ministra Spraw Wojskowych J. Piłsudskiego.

Ustawa zawierała 62 artykuły. Oto treść niektórych z nich:

W artykule 1 ustawy podkreślono wagę zasady wolności nauki i nauczania:

Art. 1. (1) Szkoły akademickie zorganizowane są na **zasadzie wolności nauki i nauczania** (...)

Lista szkół akademickich wymienionych w art. 111 ustawy z 1920 r. została poszerzona o kolejne trzy, a mianowicie:

Art. 2. Państwowemi szkołami akademickimi są (...)

Akademja Sztuk Pięknych w Krakowie

Akademja Sztuk Pięknych w Warszawie,

Akademja Stomatologiczna w Warszawie.

Zwiększono zakres władzy ministra, czyniąc krok w kierunku „dopaństwowienia” szkolnictwa wyższego; m.in. zgodnie z art. 3 minister nie tylko, jak przedtem, zatwierdzał statuty i wszelkie ich zmiany, ale na podstawie art. 4 (1) otrzymał władzę naczelną nad szkołami wyższymi.

*Art. 3. (4) **Statut** oraz wszelkie jego zmiany podlegają **zatwierdzeniu przez Ministra** (...)*

*Art. 4. (1) **Minister** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego **jest władzą naczelną szkół akademickich i sprawuje nad nimi zwierzchni nadzór.***

W artykule 4 (2) po raz pierwszy w ustawie uregulowano kwestie zjazdów rektorów. Stanowiło to swoisty początek historii konferencji rektorów w Polsce. Przewodniczącym zjazdów rektorów ówczesnie był jednak minister lub jego delegat.

*Art. 4. (2) Celem omawiania spraw dotyczących ogółu szkół akademickich **Minister** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego **zwołuje** w miarę potrzeby, nie rzadziej jednak niż raz na trzy lata, **zjazd rektorów wszystkich szkół akademickich.** Zjazdowi przewodniczy Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego lub jego delegat. Uchwały zjazdu mają charakter opinii.*

Ograniczenie autonomii uczelni widoczne było w kwestii wyboru rektora. W ustawie z 1933 roku to Minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego miał znaczący wpływ na jego wybór.

*Art. 9. (3) **Wybór rektora podlega zatwierdzeniu przez Prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek Ministra** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.*

Uczelnie zachowały prawo do eksterytorialności swych kampusów.

*Art. 11. (1) **Rektor** czuwa nad porządkiem na terenie szkoły przy pomocy organów szkolnych; **jest władny wezwać pomocy organów bezpieczeństwa,** gdy uzna to za konieczne.*

(2) Organy bezpieczeństwa mogą wkroczyć z własnej inicjatywy na teren, podlegający władzy porządkowej rektora, w wypadkach nagłego niebezpieczeństwa. O wkroczeniu winna władza bezpieczeństwa natychmiast zawiadomić rektora.

*(3) **Rektor ustala teren szkoły,** zawiadamiając o tem władzę administracji ogólnej.*

W artykułach 32 i 33 zawarto regulacje dotyczące modelu kariery naukowej.

*Art. 32. **Prezydent Rzeczypospolitej może na wniosek Ministra** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przedstawiony na podstawie uchwały rady wydziałowej i po wysłuchaniu opinii senatu, **mianować tytularnymi***

profesorami szkoły akademickiej za wybitną działalność naukową (artystyczną) docentów, którzy wykładają w tym charakterze co najmniej przez pięć lat.

Art. 33. (1) Profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych mianuje Prezydent Rzeczypospolitej.

(2) **Przed obsadzeniem katedry rada wydziałowa przeprowadza ankietę, a mianowicie zwraca się do wszystkich profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych**, wykładających dany przedmiot we wszystkich szkołach akademickich, z żądaniem nadesłania opinii, jakich kandydatów uznać należy za najodpowiedniejszych. **Zapytanie rady nie może zawierać nazwisk kandydatów, zgłoszonych już czy upatrzonych.**

W ustawie znalazło swoje miejsce odniesienie do jednego z aspektów problemu finansowania. Artykuł 40 poświęcony był pobieraniu czesnego.

Art. 40. **Szkoły akademickie mogą pobierać opłaty na cele, związane z nauczaniem, ze studentami i nauczającymi. Wysokość opłat, sposób pobierania, ich przeznaczenie i podział, oraz sposób zarządzania nimi ustala rozporządzenie Ministra** Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

W ustawie z 1933 roku wprowadzono uczelnie prywatne stanowiące nową, osobną kategorię uczelni zgodnie z brzmieniem art. 55:

(1) **Prywatnymi szkołami akademickimi są:**

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie (nosząca dotąd nazwę Wyższej Szkoły Handlowej), **Katolicki Uniwersytet Lubelski i Wolna Wszechnica Polska** w Warszawie.

(2) Szkole Głównej Handlowej w Warszawie nadaje się mocą niniejszej ustawy pełne prawa państwowych szkół akademickich.

Ustawa z 1951 roku

Ustawę z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki podpisał Prezydent Rzeczypospolitej B. Bierut, Prezes Rady Ministrów J. Cyrankiewicz, Minister Szkolnictwa Wyższego A. Rapacki. Tej ustawie, określonej często jako stalinowska, nie warto poświęcać zbyt wiele miejsca.

Zawierała ona 78 artykułów, a w tym m.in. następujące przepisy określające model w pełni „dopaństwowionej” szkoły wyższej.

Art. 1. Szkoły wyższe, kształtują i wychowują **kadry inteligencji ludowej** w duchu ofiarnej służby ojczyźnie, **walki o pokój i socjalizm** (...).

Art. 2 (1) **Minister Szkolnictwa Wyższego zarządza szkołami wyższymi.** (...)

Art. 3. (1) Przy Ministrze Szkolnictwa Wyższego działa Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. (...) (3) **Przewodniczącym Rady Głównej jest Minister** Szkolnictwa Wyższego. Członków Rady Głównej powołuje i odwołuje Prezes Rady Ministrów na wniosek Ministra Szkolnictwa Wyższego. (...)

Art. 5. (2) **Wzorcowy statut szkoły wyższej ustala Rada Ministrów** na wniosek Ministra Szkolnictwa Wyższego. (3) **Statut**, określający ustrój szkoły i zakres działania organów szkoły, **nadaje Minister.**

Art. 19. (1) **Rektorów powołuje minister** spośród profesorów, a wyjątkowo spośród docentów. (...) (5) Odwołanie następuje w tym samym trybie jak powołanie.

Art. 20. (1) Minister określi za zgodą Prezesa Rady Ministrów zasady organizacyjne administracji szkoły wyższej i ustali stanowiska, których obsada wymaga zgody ministra. (...)

Art. 29. Minister ustali liczbę studentów, jaka może być przyjęta w danym roku na dany rodzaj i stopień studiów w poszczególnych szkołach wyższych.

Ustawa z 1958 roku

Dwa lata po wydarzeniach tzw. polskiego października 1956 r., pojawiła się nowa regulacja. Ustawę z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych podpisał Przewodniczący Rady Państwa A. Zawadzki, Sekretarz Rady Państwa J. Horodecki. W ustawie zawierającej 159 artykułów znalazły się m.in. następujące przepisy:

Art. 1. **Szkoły wyższe aktywnie uczestniczą w budowie i umacnianiu socjalizmu w Polsce** (...).

Art. 5. (2) **Minister** szkolnictwa wyższego: Ustala projekty perspektywicznych i okresowych planów rozwoju szkolnictwa wyższego, **Ustala** podstawowe kierunki pracy szkoły wyższej, ramowe plany badań naukowych, **plany studiów, ramowe programy nauczania i regulaminy studiów**, Ustala kierunek i zasady polityki kadrowej oraz **etaty osobowe szkół wyższych**, Ustala zasady organizacji i finansowania badań naukowych w szkołach wyższych i współpracy szkół wyższych z innymi placówkami naukowymi w tym zakresie, **Ustala zasady** regulujące administracyjną i gospodarczą działalność szkół wyższych, **Decyduje w zasadniczych sprawach** związanych ze **współpracą** szkół wyższych z zagranicą, Wykonuje w stosunku do szkół wyższych inne czynności nadzoru określone w ustawie niniejszej oraz w przepisach o urzędzie Ministra Szkolnictwa Wyższego.

(3) **Minister** Szkolnictwa Wyższego sam lub przez swoje organy **kontroluje działalność szkoły wyższej**. Minister może żądać od organów szkoły wyższej złożenia wyjaśnień w każdej sprawie.

Art. 6. (5) Rada Główna działa z inicjatywy ministra lub z własnej inicjatywy.

Art. 7. (1) **Przewodniczącym Rady Głównej jest Minister**; członkami Rady Głównej są samodzielni pracownicy nauki reprezentujący główne kierunki studiów w szkołach wyższych. **Skład Rady Głównej pochodzi w 2/3 z wyboru**, a w 1/3 z powołania przez Ministra.

Art. 18. (1) Ustrój szkoły wyższej określa w sposób szczegółowy jej statut. (2) Statut szkoły wyższej uchwała senat, a zatwierdza Minister.

Art. 21. (1) Rektora szkoły wyższej wybiera senat na okres lat 3. (...)

(8) **W ciągu 14 dni od otrzymania protokołu wyboru rektora Minister może złożyć sprzeciw w stosunku do dokonanego wyboru**; w razie złożenia

sprzeciwu przeprowadza się nowe wybory w ciągu 14 dni od dnia doręczenia sprzeciwu szkole wyższej.

Art. 22. **Minister może powołać rektora**, jeśli wybór jego nie zostanie dokonany w terminie, jak również w razie złożenia kolejno dwóch sprzeciwów w stosunku do wyboru rektora.

Art. 24. **Minister może odwołać rektora**, jeśli nie wywiązuje się on ze swoich obowiązków.

W następstwie tzw. wydarzeń marcowych z 1968 r. weszła w życie nowelizacja ustawy, która miała przywrócić tzw. ład, porządek i wartości socjalistycznego państwa na uczelniach. Przykładowymi skutkami nowelizacji z 1968 r. było m.in. pozbawienie autonomii uczelni w zakresie kształtowania władz oraz struktur wewnętrznych uczelni, a także stworzenie prawnych możliwości przeprowadzenia w uczelniach czystek personalnych, obejmujących profesorów i studentów.

Zgodnie z założeniami przyjętymi przez autora, akty nowelizujące referowane ustawy, w tym opracowaniu nie są cytowane.

Ustawa z 1982 roku

W 1982 roku, w warunkach gdy od 13 grudnia 1981 r. trwał stan wojenny, weszła w życie ustawa zawierająca 233 artykuły, której treść była dla wszystkich pewnym zaskoczeniem. Ustawę z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym podpisał Przewodniczący Rady Państwa H. Jabłoński i Sekretarz Rady Państwa E. Duda.

Pierwszy raz w ustawie regulującej szkolnictwo wyższe pojawiły się bowiem m.in. przepisy, które będą następnie utrzymywane w ustawach w okresie państwa demokratycznego, a w tym:

Art. 1. (2) **Szkoły wyższe są samorządnymi społecznościami** nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników szkoły.

Art. 2. (1) **Szkoły wyższe** uczestniczą w dziele wszechstronnego rozwoju nauki, kultury i gospodarki narodowej oraz **kształcą studentów**, zgodnie z ideałami humanizmu i sprawiedliwości społecznej, na **świadomych swych obowiązkach i praw obywateli socjalistycznego państwa**. (2) Szkoły wyższe w swej działalności kierują się dobrem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. (3) **Szkoły wyższe w swej działalności kierują się zasadami wolności nauki i sztuki**. Zgodnie z tymi zasadami w szkołach wyższych jest rozwijana wielość kierunków naukowych i artystycznych **przy poszanowaniu odrębności światopoglądowych**.

Art. 4. (2) **Szkoła wyższa ma w szczególności prawo do: Uchwalania statutu szkoły, Wyboru rektora, prorektorów, dziekanów, prodziekanów oraz innych organów jednoosobowych i kolegialnych, a także do ich odwoływania.** (...)

Art. 7. (1) **Szkoła działa na podstawie statutu uchwalanego przez senat**, po zasięgnięciu opinii kolegialnych organów jednostek organizacyjnych szkoły

oraz organizacji politycznych i społecznych działających w szkole. (2) Rektor przedstawia statut właściwemu ministrowi w ciągu miesiąca od dnia jego uchwalenia. (3) Właściwy **minister może zgłosić zastrzeżenia do statutu szkoły** w terminie trzech miesięcy od daty jego otrzymania. (4) Senat uzgadnia z właściwym ministrem poprawki do statutu w terminie trzech miesięcy od daty zgłoszenia zastrzeżeń. Po upływie tego terminu, w razie braku uzgodnienia, **ostateczną decyzję w sprawie treści statutu podejmuje właściwy minister, za zgodą prezydium Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.**

Art. 15. (1) **Utrzymanie porządku i bezpieczeństwa na terenie szkoły zapewnia rektor** przy pomocy organów szkoły. (2) **Teren szkoły określa rektor** w porozumieniu z właściwym terenowym organem administracji państwowej stopnia wojewódzkiego. (3) **Organy porządku publicznego mogą wkroczyć na teren szkoły tylko na wezwanie rektora** lub osoby przez niego upoważnionej. Jednakże w razie powstania nagłego zagrożenia życia ludzkiego lub katastrofy żywiołowej organy te mogą same wkroczyć na teren szkoły, zawiadamiając o tym niezwłocznie rektora. Organy porządku publicznego powinny opuścić teren szkoły niezwłocznie po ustaniu przyczyn, które uzasadniły ich wkroczenie na teren szkoły.

Art. 25. (1) **Minister** Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki **sprawuje nadzór** nad podległymi szkołami **w zakresie zgodności ich działania z prawem.** W tym celu może: żądać od organów szkoły wyjaśnień w każdej sprawie dotyczącej działalności szkoły. (...)

Po raz pierwszy pojawiła się formuła ograniczonego nadzoru ministra:

Art. 41. (1) **Rektor szkoły jest wybierany przez senat lub kolegium elektorów**, Statut szkoły określa organ dokonujący wyboru rektora. (...) (3) Przewodniczący organu przeprowadzającego wybory zawiadamia niezwłocznie właściwego ministra o dokonany wyborze. (4) Właściwy **minister** w terminie czternastu dni od dnia zawiadomienia **może zgłosić, w porozumieniu z prezydium Rady Głównej, uzasadniony sprzeciw** w stosunku do dokonanego wyboru. W terminie czternastu dni od doręczenia szkole sprzeciwu właściwy organ szkoły przeprowadza ponowne wybory. (5) **W ponownych wyborach nie może kandydować osoba, w stosunku do której zgłoszono sprzeciw** (...) (6) Właściwy **minister potwierdza nominacją wybór rektora** szkoły. (7) W wypadku utworzenia szkoły pierwszego rektora powołuje właściwy minister.

Artykuł 16 jest uznawany za początek historii i tradycji dzisiejszej Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Art. 16. (1) Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zwana dalej „Radą Główną”, jest wybieralnym organem przedstawicielskim szkolnictwa wyższego, posiadającym uprawnienia stanowiące i opiniodawcze w zakresie przewidzianym w ustawie.

Wprawdzie ustawa z 4 maja 1982 r. weszła w życie po kilku miesiącach po ogłoszeniu stanu wojennego, ale jej projekt został opracowany, w okresie

jawnego działania Solidarności, przez przedstawicieli niezależnych środowisk. Ustawa ta miała poparcie środowiska akademickiego. Ze strony ówczesnych władz był to swego rodzaju eksperyment polityczny – miał on na celu pokazanie, że władza nie jest opresyjna wobec środowisk akademickich i pozostaje gotowa na otwarcie w stosunku do inteligencji. Niestety, regulacje tej ustawy po pewnym czasie zaczęły wyraźnie przeszkadzać władzom PRL. W wyniku ustawy nowelizującej z 1985 r.: odwołano decyzją ministra pewną liczbę rektorów, zwolniono wielu „nieprawomyślnych” pracowników itd. Sytuacja w szkolnictwie wyższym uległa zatem na pewien czas „socjalistycznej normalizacji”.

3. Ustawy z okresu transformacji 1989–2019

Kluczowe znaczenie dla rozważań przedstawionych w niniejszym rozdziale ma ustawodawstwo z okresu transformacji ustrojowej, a w tym: Ustawa z dnia 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym*, Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

Ustawa z 1990 roku

Ustawę z dnia 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym* podpisał Prezydent Rzeczypospolitej W. Jaruzelski. W ustawie, której projekt opracował nowy Rząd T. Mazowieckiego wprowadzono regulacje wymagane przez zasadę autonomii uczelni i gwarancje wolności, właściwe dla demokratycznego państwa prawnego, a w tym m.in. następujące przepisy:

Art. 2. (1) Szkoły wyższe, zwane dalej „uczelniami”, są organizowane i działają na zasadzie: **wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania**.

Art. 7. **Organy państwowe lub organy samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.**

Art. 12. (1) **W uczelni państwowej, która zatrudnia na podstawie mianowania co najmniej sześćdziesięciu nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy i w której co najmniej połowa podstawowych jednostek organizacyjnych ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, statut wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu.**

Po raz pierwszy zgodnie z art. 52, to same uczelnie zaczęły ustalać plany studiów i programy nauczania:

Art. 52. (2) Do kompetencji rady wydziału należy: (...) 2. **uchwalanie, po zasięgnięciu opinii wydziałowego organu uchwałodawczego samorządu studenckiego, programu nauczania i planów studiów.**

Przywrócono obieralność władz akademickich znosząc istniejące wcześniej uprawnienia ministra w tym zakresie:

Art. 60. (1) **Rektor wybierany jest przez kolegium elektorów albo przez senat** spośród osób posiadających tytuł naukowy lub stopień doktora habilitowanego, także niezatrudnionego w uczelni. Organ wybierający rektora oraz tryb jego wyboru określa statut.

Zachowano też przywilej eksterytorialności kampusu:

Art. 178. (1) Rektor dba o utrzymanie porządku i bezpieczeństwa na terenie uczelni. (2) **Teren uczelni określa rektor**, w porozumieniu z właściwym organem samorządu terytorialnego. (3) **Organy porządku i bezpieczeństwa publicznego mogą wkroczyć na teren uczelni tylko na wezwanie rektora**. Organy te mogą jednak wkroczyć z własnej inicjatywy na teren uczelni w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia lub katastrofy żywiołowej, zawiadamiając o tym niezwłocznie rektora. (4) Organy porządku i bezpieczeństwa publicznego zobowiązane są opuścić teren uczelni niezwłocznie po ustaniu przyczyn, które uzasadniały ich wkroczenie na teren uczelni lub na żądanie rektora.

Ustawa z 2005 roku

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, poprzedzająca Ustawę 2.0 – jak się to czasem określa – Ustawa 1.0, połączyła cztery akty rangi ustawowej w jeden nowy akt, obejmujący: Ustawę z dnia 12 września 1990 r. *o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 65, poz. 385 z późn. zm.), Ustawę z dnia 31 marca 1965 r. *o wyższym szkolnictwie wojskowym* (Dz. U. 1965 Nr 14, poz. 102), Ustawę z dnia 26 czerwca 1997 r. *o wyższych szkołach zawodowych* (Dz. U. 1997 Nr 96, poz. 590) oraz Projekt noweli Ustawy *dot. pomocy materialnej*, zaproponowany przez Ministerstwo.

Ustawa z 2005 r. stanowiła pierwszy istotny krok w kierunku deregulacji i konsolidacji przepisów. Z tych względów w jej nazwie zostało po raz pierwszy użyte słowo „Prawo” (o szkolnictwie wyższym).

Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* podpisał Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej: A. Kwaśniewski. Ustawa liczyła 276 artykułów, redukując do ok. 2/3 objętość i liczbę rozporządzeń czterech skonsolidowanych w jej treści aktów prawnych.

Projekt ustawy, z inicjatywy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich został opracowany w 2003 r. przez zespół ekspertów powołanych na wniosek KRASP w Kancelarii Prezydenta RP, działający pod kierunkiem autora niniejszego opracowania. Projekt powstał na podstawie dokumentu programowego KRASP z 1998 r. pt. „Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym”¹⁰. Projekt ten, przed skierowaniem go do Sejmu przez Prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego na wniosek zespołu, w latach 2004–2005, był przedmiotem

¹⁰ J. Woźnicki (red.), *Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym*, KRASP, Warszawa 1998.

kilkudziesięciu otwartych debat z licznym udziałem przedstawicieli i członków środowisk akademickich z wielu ośrodków i uczelni w kraju, zyskując poparcie ówczesnych instytucji przedstawicielskich.

Ustawa odwoływała się do treści wybranych regulacji Konstytucji RP z 1997 r., a w tym m.in. do konstytucyjnej zasady autonomii uczelni, w brzmieniu:

Art. 70. (5) *Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.*

W nawiązaniu do tego przepisu umieszczono następujące uregulowania w ustawie z 2005 r.

Art. 4. (1) **Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania** na zasadach określonych w ustawie. (2) *W swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, wolności badań naukowych oraz wolności twórczości artystycznej.* (3) *Uczelnie pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki. (...) (5) Organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.*

Art. 60. (8) **Organami wyborczymi uczelni publicznej są kolegia elektorów.**

Art. 71. (1) Statut uczelni publicznej określa skład kolegium elektorów oraz tryb wyboru jego członków, tryb wyboru organów jednoosobowych (...) 1) jednoosobowe organy są wybierane przez kolegia elektorów.

Art. 72. (1) **Rektor uczelni publicznej jest wybierany spośród nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego.** (...)

Art. 38. (1) **Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego może wystąpić do senatu uczelni z wnioskiem o odwołanie rektora w przypadku stwierdzenia istotnych naruszeń przez rektora przepisów prawa lub statutu.** Senat uczelni po zaopiniowaniu wniosku przekazuje go organowi właściwemu do odwołania rektora albo założycielowi uczelni niepublicznej, jeżeli jest właściwy do odwołania rektora. (2) Wnioski o odwołanie rektora rozpatrywane są w terminie trzydziestu dni od ich złożenia. (3) Do czasu rozpatrzenia wniosku o odwołanie rektora minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego może zawiesić go w pełnieniu funkcji. (4) Rektor zostaje zawieszony w pełnieniu funkcji z mocy prawa, w przypadku gdy toczy się przeciwko niemu postępowanie karne z oskarżenia publicznego. (5) **W przypadku rażącego naruszenia prawa przez rektora, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego może odwołać rektora po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz odpowiednio Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich albo Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich i wyznaczyć termin do przeprowadzenia wyborów uzupełniających.**

Po raz pierwszy zostały umocowane w ustawie: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP), a także Parlament Studentów RP oraz Krajowa Reprezentacja Doktorantów.

Art. 54. (1) **Uczelnie akademickie**, w których kształci się łącznie więcej niż połowa ogólnej liczby studentów studiujących w uczelniach akademickich, **mogą utworzyć Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich**.

Art. 55. (1) **Konferencje rektorów**, o których mowa w art. 54 ust. 1 i 2, **działają na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury**, a w szczególności: 1) **występują do organów władzy publicznej** w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury oraz w żywotnych sprawach środowiska akademickiego; 2) **wyrażają z własnej inicjatywy opinie i przedstawiają wnioski** w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. (2) **Organy władzy publicznej zasięgają opinii konferencji rektorów**, o których mowa w art. 54 ust. 1 i 2, w sprawach: 1) zasad działania i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, systemu badań naukowych, kształcenia i pomocy materialnej dla studentów i doktorantów, zarządzania uczelniami, kształcenia kadr i polityki naukowej oraz bazy materialnej szkół wyższych; 2) projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego; 3) projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a także promocji nauki polskiej za granicą; 4) rozwiązań w systemie oświaty mających znaczenie dla szkół wyższych.

Statut uczelni zyskał na znaczeniu w systemie źródeł prawa, a jego wejście w życie w poszczególnych uczelniach stało się mniej ograniczone przez wymogi ustawowe, co oznaczało, że znacznie większa liczba uczelni zyskała autonomię statutową:

Art. 56. (1) **Statut uczelni publicznej uchwała jej senat** większością co najmniej dwóch trzecich głosów swojego składu, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających w uczelni. (2) **Statut uczelni publicznej, która posiada co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora**, a w przypadku uczelni artystycznej dwa takie uprawnienia, **wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu**.

Przejawem autonomii w zakresie studiów była regulacja:

Art. 6. (1) **Uczelnia ma w szczególności prawo do:** 1) **ustalania warunków przyjęcia na studia**, w tym liczby miejsc na studiach, z wyjątkiem studiów medycznych; 2) **ustalania planów studiów i programów kształcenia**, z uwzględnieniem standardów kształcenia określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9 pkt 2 i 3.

Podtrzymano też wcześniejsze regulacje dotyczące terenu uczelni.

Art. 227. (1) Rektor dba o utrzymanie porządku i bezpieczeństwa na terenie uczelni. (2) **Teren uczelni określa rektor w porozumieniu** z właściwym organem samorządu terytorialnego. (3) **Służby państwowe odpowiedzialne za utrzymanie porządku publicznego i bezpieczeństwa wewnętrznego mogą**

wkroczyć na teren uczelni tylko na wezwanie rektora. Służby te mogą jednak wkroczyć z własnej inicjatywy na teren uczelni w sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia ludzkiego lub klęski żywiołowej, zawiadamiając o tym niezwłocznie rektora. (4) Porozumienia zawarte przez rektora z właściwymi organami służb, o których mowa w ust. 3, mogą określić inne przypadki związane z utrzymaniem porządku i bezpieczeństwa uzasadniające przebywanie tych służb na terenie uczelni. (5) Służby, o których mowa w ust. 3, są obowiązane opuścić teren uczelni niezwłocznie po ustaniu przyczyn, które uzasadniały ich wkroczenie na teren uczelni, lub na żądanie rektora.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (przypisany tu został jej umownie symbol 1.0) była trzykrotnie nowelizowana: w 2011 r. – Ustawą (1.1) z dnia 18 marca 2011 r., w 2014 r. – Ustawą (1.2) z dnia 11 lipca 2014 r. oraz w 2016 r. Rząd przygotował trzecią nowelizację, tzw. ustawę deregulacyjną (trafniej – odbiurokratyzującą szkolnictwo wyższe) – Ustawę (1.3) z dnia 23 czerwca 2016 r. W efekcie tych wszystkich nowelizacji doszło do przeregulowania szkolnictwa wyższego – ustawa rosła, a jej przejrzystość stała się coraz mniejsza.¹¹

Ustawa z 2018 roku

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, tj. Ustawa 2.0 lub tzw. Konstytucja dla Nauki, łączy cztery ustawy w jeden akt, który zastępuje: Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. *prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. 2005 Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.), Ustawę z dnia 30 kwietnia 2010 r. *o zasadach finansowania nauki* (Dz. U. 2010 Nr 96, poz. 615 z późn. zm.), Ustawę z dnia 21 kwietnia 2017 r. *o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2017, poz. 859), oraz Ustawę z dnia 17 lipca 1998 r. *o pożyczkach i kredytach studenckich* (Dz. U. 1998 Nr 108, poz. 685 z późn. zm.).

Ustawę z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* liczącą 470 artykułów podpisał Prezydent RP Andrzej Duda. Ustawa ta może zostać uznana za akt otwierający nowy okres w działaniu systemu szkolnictwa wyższego i nauki ze względu na zakres i głębokość zmian oraz skonsolidowanie w jednym akcie wszystkich niezbędnych regulacji określających zasady i tryb działania tego systemu, co wcześniej z wielu względów było niemożliwe do osiągnięcia.

W Ustawie przywrócono Preambulę, w następującym brzmieniu:

Preambuła

Uznając, że dążenie do poznania prawdy i przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie jest szczególnie szlachetną działalnością człowieka, oraz dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, określa

¹¹ Oznaczenia ustaw: 1.0, 1.1, 1.2, 1.3 pochodzą od autora i nie były dotąd stosowane w piśmiennictwie.

się zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz prowadzenia działalności naukowej w oparciu o następujące pryncypia:

- obowiązkiem władzy publicznej jest tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych i twórczości artystycznej, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej,
- każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia,
- uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym.

W kolejnych, wybranych przykładowo, artykułach określony został model uczelni oraz system szkolnictwa wyższego i nauki wraz ze wszystkimi wymaganymi atrybutami.

Art. 3.

1. Podstawą systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest **wolność nauczania, twórczości artystycznej, badań naukowych i ogłaszania ich wyników oraz autonomia uczelni**.

2. System szkolnictwa wyższego i nauki funkcjonuje z poszanowaniem **standardów międzynarodowych, zasad etycznych i dobrych praktyk** w zakresie kształcenia i działalności naukowej oraz z uwzględnieniem szczególnego znaczenia społecznej odpowiedzialności nauki.

Art. 4.

1. **Działalność naukowa obejmuje badania naukowe**, prace rozwojowe oraz twórczość artystyczną.

2. **Badania naukowe są działalnością obejmującą:**

1) **badania podstawowe rozumiane jako prace empiryczne lub teoretyczne** mające przede wszystkim na celu zdobywanie nowej wiedzy o podstawach zjawisk i obserwowalnych faktów bez nastawienia na bezpośrednie zastosowanie komercyjne;

2) **badania aplikacyjne** rozumiane jako prace mające na celu zdobycie nowej wiedzy oraz umiejętności, **nastawione na opracowywanie nowych produktów, procesów lub usług** lub wprowadzanie do nich znaczących ulepszeń.

Art. 9.

1. Uczelnia posiada **osobowość prawną**.

2. **Uczelnia jest autonomiczna** na zasadach określonych w ustawie.

3. **Uczelnia prowadzi studia** na co najmniej jednym kierunku. (...)

Art. 10. 1. Pracownicy uczelni, doktoranci i studenci stanowią **wspólnotę uczelni**.

2. Członkowi wspólnoty uczelni przysługuje **czynne prawo wyborcze w uczelni**.

Art. 17. 1. **Organami uczelni:**

1) **publicznej – są rada uczelni, rektor i senat;**

2) **niepublicznej – są rektor i senat.**

2. Statut uczelni może przewidywać również inne organy uczelni.

Art. 34.

1. Statut określa zasady organizacji i funkcjonowania uczelni, w szczególności:

1) sposób powoływania i odwoływania organów uczelni, w tym podmioty uprawnione do wskazywania kandydatów na rektora, oraz sposób organizowania wyborów do organów uczelni;

2) skład rady uczelni oraz senatu;

3) zasady i tryb funkcjonowania rady uczelni, senatu i kolegium elektorów;

4) zasady sprawowania wewnętrznego nadzoru nad aktami wydawanymi przez organy uczelni;

5) typy jednostek organizacyjnych uczelni;

6) funkcje kierownicze w uczelni;

7) zasady powoływania osób do pełnienia funkcji kierowniczych w uczelni i ich odwoływania; (...)

Art. 23. (...)

2. Do zadań rektora należy w szczególności:

1) reprezentowanie uczelni;

2) zarządzanie uczelnią;

3) przygotowywanie projektu statutu oraz projektu strategii uczelni;

4) składanie sprawozdania z realizacji strategii uczelni;

5) wykonywanie czynności z zakresu prawa pracy;

6) powoływanie osób do pełnienia funkcji kierowniczych w uczelni i ich odwoływanie;

7) prowadzenie polityki kadrowej w uczelni;

8) tworzenie studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu;

9) tworzenie szkół doktorskich;

10) prowadzenie gospodarki finansowej uczelni;

11) zapewnianie wykonywania przepisów obowiązujących w uczelni. (...)

3. Rektor nadaje regulamin organizacyjny, który określa: 1) strukturę organizacyjną uczelni oraz podział zadań w ramach tej struktury; 2) organizację oraz zasady działania administracji uczelni. (...)

Art. 426. 1. W ramach nadzoru nad systemem szkolnictwa wyższego i nauki **minister sprawuje nadzór nad:**

1) uczelniami w zakresie zgodności działania z przepisami prawa oraz prawidłowości wydatkowania środków publicznych; (...)

W ogólności, oceniając zakres regulacyjny obowiązującej ustawy możemy stwierdzić, że główne obszary zmian to deregulacja (systemowa), ewaluacja (jakości kształcenia, działalności naukowej, szkół doktorskich) oraz konsolidacja (z wieloma odniesieniami).

Deregulacja dotyczy m.in. zakresu regulacji ustawy w sprawach uczelni (zmniejszony został zakres ingerencji ustawodawcy w sprawy wewnętrzne uczelni), roli statutów (zwiększono rolę statutu jako źródła prawa w uczelni), a także objętości ustawy (nastąpiło zmniejszenie objętości i liczby aktów wykonawczych, w porównaniu z sumą dotychczasowych aktów ustawowych obejmujących ten sam zakres).

Cały system ewaluacji w systemie szkolnictwa wyższego i nauki przeszedł gruntowną zmianę. Rozszerzono zadania PKA, która obok działań ewaluacyjnych ma obecnie również obowiązek prowadzenia działalności analitycznej, działalności szkoleniowej oraz upowszechniania dobrych praktyk w zakresie jakości kształcenia. Zastąpiono Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych – Komisję Ewaluacji Nauki (KEN) ze zmianą zakresu działania. Zreformowano model instytucjonalnej ewaluacji nauki – w nowym systemie, ewaluacji podlega działalność naukowa całej uczelni w poszczególnych dyscyplinach, a nie osiągnięcia poszczególnych jednostek. Wprowadzono powszechną ewaluację szkół doktorskich, która obejmuje zarówno uczelnie, jak i instytuty naukowe PAN, instytuty badawcze oraz instytuty międzynarodowe (które do tej pory nie były poddawane takiej ewaluacji).¹²

Konsolidacja odnosi się do wielu obszarów. Można wskazać tu konsolidację:

- aktów prawnych – ustawa zastępuje cztery wcześniejsze ustawy, art. 169 Ustawy z dnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018, poz. 1669);
- działów administracji rządowej (nauka i szkolnictwo wyższe stały się jednym działem) – art. 41 Przepisy wprowadzające ustawę p.s.w.n.;
- dyscyplin naukowych i dziedzin nauk (47 dyscyplin, 8 dziedzin w miejsce 8 obszarów, 22 dziedzin i 102 dyscyplin) – art. 5 Ustawy p.s.w.n.; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 20.09.2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz. U., poz. 1818);
- reguł etyki zawodowej w nauce (przepisy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uzupełnione i rozszerzone o nowe regulacje);
- źródeł finansowania (jedna subwencja zamiast dwóch dotacji) art. 365 pkt 1 i 2, art. 366 ust. 2 p.s.w.n.;
- zasobów uczelni i ich misji w trybie federacji (federacje podmiotów publicznych, federacje podmiotów niepublicznych – wspólna ewaluacja, szkoły doktorskie, nadawanie stopni, prowadzenie działalności naukowej itp.) – art. 165–167 p.s.w.n.;
- uczelni publicznych (art. 35) i niepublicznych w trybie fuzji (połączenie uczelni – art. 43, włączenie uczelni – art. 44);
- konsolidację w sferze ewaluacji (ewaluacja dyscypliny w uczelni, a nie jednostek organizacyjnych) – art. 265 ust. 4; art. 269 ust. 1;

¹² A. Mrozowska, komentarz do art. 241, [w:] J. Woźnicki (red.) Komentarz do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

- w sferze nadawania stopni naukowych (kompetencje jednego organu w uczelni dla danej dyscypliny) – art. 28 ust. 1 i 4, art. 170 ust. 1 pkt 5, ust. 3);
- kierunków studiów (jeden kierunek o danym programie w uczelni) – art. 53 ust. 1 i ust. 10;
- szkół doktorskich (jedna szkoła doktorska w danej dyscyplinie) – art. 198 ust. 5.

4. Wkład środowisk akademickich w prace nad zmianami w szkolnictwie wyższym w okresie poprzedzającym transformację

W swym wykładzie inauguracyjnym w roku stulecia niepodległości Polski, autor przedstawił m.in. następujące stwierdzenia:

Wskaźniki rozwoju potwierdzają eksplozję działań prorozwojowych, energii i inicjatyw, a więc witalności w szkolnictwie wyższym w ostatnim 30-leciu. Źródłem tej witalności należy poszukiwać w autonomii instytucjonalnej wprowadzonej w 1990 roku. To z pewnością prawda: swoboda działania w ogólności wyzwala aktywność, zachęca do działania, przewyższa marazm.

Czy zatem obserwowaliśmy Witalność wyzwoloną przez Wolność? Czy wolność lat 90. zrodziła witalność obserwowaną w okresie ostatnich 30 lat w szkolnictwie wyższym? Tak.... ale wolność w szkolnictwie wyższym nie pojawiła się w 1990 roku sama z siebie. To się nie stało samo, że wolność i autonomia uczelni zostały zakorzenione w ustawie z 1990 r., potem w Konstytucji z 1997 r., a następnie ugruntowane w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym w 2005 r.

Zasadniczą rolę w przygotowaniu założeń zmian w szkolnictwie wyższym odegrał ruch społeczny symbolizowany lub zorganizowany przez „Solidarność”, (w szczególności na wyróżnienie zasługuje tu działalność Krajowej Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność” oraz akademickich porozumień poziomych), a w środowisku młodzieży akademickiej przez Niezależne Zrzeszenie Studentów, a także inne organizacje niezależne¹³.

Teza wykładu, o którym mowa powyżej miała następujące brzmienie:

W tym kontekście rysuje się teza o następujących mechanizmach i następstwie zdarzeń. To tak zrodzona witalność lat 80. stała się źródłem i przyczyną wolności uczelni w systemie szkolnictwa wyższego osiągniętej w 1990 r., potwierdzonej następnie w kolejnych latach 1997 i 2005. Oznacza to, że to wyzwolona wcześniej, bo już w latach 80. witalność przyniosła uczelniom wolność osadzoną na fundamencie autonomii w 1990 r. Źródła dzisiejszej wolności w szkolnictwie wyższym sytuują się zatem w latach 80. XX wieku.¹⁴

¹³ J. Woźnicki, Szkolnictwo wyższe 1989–2014: witalność wyzwolona przez wolność a może odwrotnie? [w:] Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2014/2015, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2014.

¹⁴ Tamże.

5. 30 lat transformacji na tle 100 lat doświadczeń: wnioski i rekomendacje

Procesy wprowadzania zmian w szkolnictwie wyższym w naszym kraju, w tym działania legislacyjne, zostały poddane wielu analizom i ocenom¹⁵. Wśród nich na szczególne podkreślenie zasługują opracowania przyjęte przez KRASP, a w tym rekomendacje zawarte w „Programie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.”¹⁶ Oto przywołane treści niektórych z nich:

Wprowadzając zmiany w szkolnictwie wyższym należy identyfikować obszary wymagające zmian, trzeba wskazywać narzędzia poprawy stanu, odwołując się do zasady pomocniczości, przeniesionej w obszar procesu legislacyjnego. Propozycja założeń dotyczących zmian musi być spójna systemowo i zrozumiała, a więc dobrze uzasadniona (duże znaczenie ma kompozycja i redakcja dokumentów). Wartościami w procesie wprowadzania zmian są ich przewidywalność i ewolucyjny charakter. Zasadnicze kierunki zmian to: dywersyfikacja, projakościowa selektywna deregulacja, internacjonalizacja, sieciowość, konsolidacja, wzrost społecznej roli i służebności uczelni.

Należy przestrzegać fundamentalnej zasady, iż regulacja nie może naruszyć istoty autonomii szkoły wyższej. Musi zostać zastosowana *zasada proporcjonalności* – ingerencję w sprawy danego samodzielnego podmiotu tylko wtedy, gdy jest to konieczne i w stopniu wymaganym do osiągnięcia zamierzonego celu wyrażającego niewątpliwą interes publiczny. Niezbędne jest respektowanie przez twórców legislacji, odniesień procesu deregulacji w szkolnictwie wyższym do wymogów swobody i autonomii uczelni jako wartości nie tylko fundamentalnych, ale i konstytucyjnych. Służyłoby temu szersze wykorzystanie mechanizmów tzw. autoregulacji.

Doświadczenia z przebiegu procesów legislacyjnych w szkolnictwie wyższym wskazują na szczególną ważność zasad partycypacji i dialogu.

J. Górniak w swoich pracach podkreśla znaczenie zasady partycypacji w przeprowadzaniu reformy szkolnictwa wyższego: *Przeprowadzanie poważnej reformy tak złożonego i delikatnego układu, jakim jest sektor akademicki, karze zachować roztropność i umiar oraz maksymalnie otworzyć się na wszelką dostępną wartościową wiedzę. Należy też zadbać o to, by na przeszkodzie wdrożeniu zmian nie stanęła niewiedza o ich istocie oraz związany z niepewnością lęk i opór przed zmianami. W związku z tym pojawia się (...) ważna cecha tego procesu zmian – partycypacja (...) szeroka partycypacja osób zainte-*

¹⁵ Zob. D. Antonowicz, Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015; M. Kwiek, Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wyd. Naukowe UAM. Poznań 2010; M. Kwiek, D. Antonowicz, J. Brdulak, M. Hulicka, T. Jędrzejewski, R. Kowalski, E. Kulczycki, K. Szadkowski, A. Szot, J. Wolszczak-Derlacz, Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Poznań 2017; S. Waltoś, A. Rozmus (red.), Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

¹⁶ Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., część I–V, FRP – KRASP, Warszawa 2015.

resowanych proponowanymi zmianami, zwłaszcza tych, których zmiany będą bezpośrednio dotyczyć, sprzyja poprawie jakości rozwiązań oraz zmniejszeniu oporu wobec zmian. Pozwala także lepiej zidentyfikować potencjalne problemy w fazie implementacji.¹⁷

Niezbędność stosowania w praktyce zasad partycypacji i dialogu społecznego znajduje również swój wyraz w następujących stwierdzeniach autora niniejszego rozdziału:

Państwo, prowadząc politykę publiczną¹⁸ w szkolnictwie wyższym i nauce, a zwłaszcza wprowadzając zmiany legislacyjne, powinno respektować zasady partycypacji i dialogu społecznego, zwłaszcza wobec instytucjonalnych partnerów środowiskowych. Dotyczy to: umocowanych ustawowo reprezentatywnych organów przedstawicielskich o zadaniach opiniotwórczych i doradczych, korporacji uczonych oraz think-tanków, organizacji pozarządowych pożytku publicznego, a w tym fundacji, stowarzyszeń i federacji twórców. Istotne jest, aby rola Państwa, zwłaszcza wobec instytucji przedstawicielskich szkolnictwa wyższego i nauki wskazanych w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, była wyraźnie określona ale ograniczona¹⁹, zdefiniowana i nakładająca obowiązki na strony dialogu ale jednocześnie gwarantująca prawa i wolności podmiotom środowiskowym. We współdziałaniu realizatorów polityki publicznej z partnerami społecznymi powinny być stosowane dobre praktyki partycypacji i dialogu, a w tym respektowana powinna być zasada niezależności ich opinii.²⁰

W celu zapewnienia właściwych norm we współdziałaniu Państwa ze środowiskiem akademickim i naukowym, Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW na posiedzeniu w dniu 3 lipca 2013 r. przyjęły wspólne stanowisko określające oczekiwania wobec organów władzy publicznej, dotyczące stosowania reguł dobrych praktyk w procesie stanowienia prawa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i nauki²¹.

O spełnianiu standardów dobrej legislacji można mówić, jeżeli w pracach nad aktami prawnymi, powstającymi zgodnie z Zasadami techniki prawodaw-

¹⁷ J. Górniak, Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej, Nauka i szkolnictwo Wyższe 2(50)/2017, Poznań 2017.

¹⁸ A. Zybala, Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013; W. Anioł, Wielonurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej, [w:] B. Szatur-Jaworska (red.), Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.

¹⁹ J. Woźnicki, Dialog społeczny w szkolnictwie wyższym, wykład inauguracyjny wygłoszony w Górnośląskiej Szkole Wyższej im. Wojciecha Korfatego w Katowicach, Katowice 2015. Materiały niepublikowane.

²⁰ J. Woźnicki, Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu, [w:] J. Woźnicki (red.), Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. Uwarunkowania kulturowe i prawne. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

²¹ Patrz: Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki, <http://www.krasp.org.pl/pliki/982d2fddbf52900b0425a8f5ca289dd.pdf> dostęp z dnia 01.10.2018.

czej i wytycznymi zawartymi w Regulaminie pracy Rady Ministrów, uwzględniane są Zasady Dialogu Społecznego²², a także zasady dobrych praktyk w procesie stanowienia prawa wskazane w przywołanym dokumencie instytucji przedstawicielskich środowiska akademickiego.

Jak to zostało podkreślone we wprowadzeniu, cztery aspekty, w ramach których zakres kompetencji ministra jest szczególnie istotny z punktu widzenia autonomii uczelni akademickiej, to:

- powoływanie władz uczelni (rektora, prorektorów, dziekanów),
- tworzenie i likwidacja jednostek uczelni,
- opracowywanie planów studiów i programów nauczania,
- kontrola kosztów ponoszonych przez uczelnię (zatwierdzanie wydatków) oraz polityki kadrowej (przyznawanie etatów, zatrudnianie i zwalnianie pracowników).

W tabeli 1 znajdujemy odpowiedź na pytania o zakres kompetencji ministra w tym kontekście. Im więcej „Tak”, tym gorzej dla autonomii uczelni, ponieważ to oznacza, że minister ingeruje we wskazany zakres w sprawę uczelni w sposób zarządczy. Im więcej „Nie”, tym lepiej²³.

Tabela 1. Porównanie polskich ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego

Ustawa z roku	Powoływanie władz uczelni	Tworzenie i likwidacja jednostek	Opracowywanie planów studiów	Kontrola kosztów/ /polityki kadrowej
1920 r.	Nie	Nie	Zatwierdza	Tak/Nie
1933 r.	Tak	Tak	Zatwierdza	Tak/Tak
1951 r.	Tak	Tak	Tak	TAK/Tak
1958 r.	Może zgłosić sprzeciw	Tak	Tak	Tak/Tak
1982 r.	Nie	Tak	Ramowe	Tak/Tak
1990 r.	Nie	Nie	Nie	Nie/Nie
2005 r.	Nie	Nie	Nie	Nie/Nie
2018 r.	Nie	Nie	Nie	Nie/Nie

Źródło: uaktualniona tabela z monografii: J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, FRP, Warszawa 2007, s. 161.

Przegląd ustawodawstwa polskiego pozwala odnieść się do relacji „autonomia” a „polityka”. Wnioskiem jest, że polityka edukacyjna i naukowa jako umownie „polityka mała” jest silnie uwarunkowana przez umownie „politykę

²² Dokument Programowy Rządu przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 22 października 2002 r. pn. *Zasady Dialogu Społecznego*, Warszawa 2002.

²³ J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 161.

dużą”, która ma charakter historyczny i decyduje o losach państwa. Ta „polityka duża” czasem wpływała negatywnie na szkolnictwo wyższe, jak to pokazują nowelizację z lat 1968–1969 i 1981–1985. Ale dobrym rzeczem w „polityce dużej” towarzyszyły dobre rzeczy dla szkolnictwa wyższego. Przyjęta po 1918 r. ustawa z 1920 r. stanowi przejaw wyboru modelu uczelni „bardziej publicznej”, a więc o większej autonomii. Podobnie było po 1956 r. i po 1981 r. Po wydarzeniach z 1989 r. pojawiła się ustawa z 1990 r., którą można uznać za osiągnięcie szkolnictwa wyższego i istotny krok w „wybijaniu się polskich uczelni na niepodległość”. Dalsze ustawy z 2005 r. i 2018 r. to pozytywne efekty polityki edukacyjnej i naukowej, a więc „polityki małej” współokreślanej przez rząd i instytucje przedstawicielskie.

Często można spotkać się ze stwierdzeniem, że ustawa powinna przede wszystkim być krótka, bo to samo przez się ogranicza zakres ingerencji ministra w sprawy uczelni. Poniżej, w tabeli 2 znajdujemy odniesienie do faktów w tym zakresie.

Tabela 2. Liczba artykułów w polskich ustawach w szkolnictwie wyższym

Ustawa z roku	Liczba artykułów
1920 r.	114
1933 r.	62
1951 r.	78
1958 r.	159
1982 r.	233
1990 r.	210
2005 r.	277
2018 r.	350*

* W celu dokonania porównania autor, podając orientacyjną liczbę artykułów, uwzględnił jedynie artykuły regulujące zagadnienia objęte zakresem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r.

Źródło: uaktualniona tabela z monografii J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, FRP, Warszawa 2007, s. 162.

Jak widać z zaprezentowanego zestawienia – mała liczba artykułów pojawiła się w przypadku najbardziej opresyjnych ustaw z lat 1933 i 1951, a relatywnie większa liczba artykułów występowała w przypadku tych ustaw, które gwarantowały autonomię uczelniom. Wbrew obiegowym opiniom, nasze krajowe doświadczenia wskazują, że więcej autonomii to raczej większa objętość ustawy, a nie mniejsza. Ustawa, która miałaby ledwie kilka artykułów, przenosiłaby całą władzę w ręce ministra. Konstytucyjnie to minister jest bowiem odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe i naukę jako dział administracji publicznej. Aktem niższego rzędu niż ustawa nie można mu ograniczyć kompetencji. Można to jednak uczynić, ale *explicite*, w ustawie o szkolnictwie wyższym, co jednak wymaga konkretnych regulacji. Jeśli ustawa taka w istocie ma być

gwarantem autonomii, to musi ona m.in. wskazywać to, czego nie wolno władzy, a także powinna zawierać regulacje przenoszące określone kompetencje ministra konstytucyjnego na organy autonomicznych uczelni. Teza, że „duża ustawa musi oznaczać mniej autonomii” nie znajduje zatem potwierdzenia w praktyce legislacyjnej.

W dokumencie programowym KRASP z 2015 r. znaczenie i rolę regulacji przedstawiono w następujący sposób: *Regulacje zawarte w akcie prawnym rangi ustawowej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego spełniają ważne funkcje wpływające na wybrane obszary w systemie: określają organizację systemu (framework), charakteryzują zakres autonomii instytucjonalnej, są gwarancją praw i wolności oraz instrumentarium obniżania ryzyka (pracownicy, studenci, doktoranci) i walki z nieprawidłowościami. Regulacje są niezbędnym źródłem tytułu do uprawnień kontrolnych i nadzorczych, a także podstawą stosunków administracyjno – prawnych w szkolnictwie wyższym. Regulacje stanowią fundament działania uczelni „prawnej” w państwie prawnym i źródło delegacji statutowych. Wyznaczają reguły gospodarki i dyscypliny finansowej (zasady odpowiedzialności, przychody, koszty, kontrola zarządcza...). Stanowią źródło tożsamości i umocowania formalnego Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, konferencji rektorów, Polskiej Komisji Akredytacyjnej, komisji akredytacyjnej(ych), parlamentu studentów i krajowej reprezentacji doktorantów. Regulacje są również sposobem umocowania rynku jako regulatora.*²⁴

Wypełnianie przez Państwo zadań dotyczących reguł finansowania budżetowego, wymaga szczegółowych regulacji, podobnie jak określenie zdolności skutecznego reagowania ministra w ramach nadzoru w negatywnych sytuacjach występujących w uczelniach. Ważne są regulacje określające wymogi rozliczalności i transparentności. Wskazane jest jednak ograniczenie sprawozdawczości i niektórych innych obciążeń biurokratycznych²⁵.

W artykule „Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym” czytamy m.in.:

*Deregulacja jest elementem koncepcji stanowienia prawa, z postulatami ograniczania pożądaných obszarów regulacji oraz podejmowania działań prowadzących do oczekiwanych efektów deregulacyjnych. W szkolnictwie wyższym niezbędna jest deregulacja, ale z założenia o charakterze ograniczonym. Postulat takiej selektywnej deregulacji został przedstawiony w 2009 r. w projekcie środowiskowym Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r.*²⁶ *W dokumencie tym stwierdza się m.in.: „Działaniem, które należy podjąć*

²⁴ J. Woźnicki (red.), Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego, FRP–KRASP, Warszawa 2015, s. 84–85.

²⁵ J. Woźnicki, Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym, Szkolnictwo Wyższe i Nauka, 2(50)/2017.

²⁶ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy, FRP–KRASP, Warszawa 2009, s. 101.

w celu usunięcia nadregulacji w systemie szkolnictwa wyższego jest:

- wyeliminowanie – w ramach selektywnej deregulacji w systemie szkolnictwa wyższego – przepisów narzucających udział państwa w mikrozarządzaniu w uczelniach;
- zróżnicowanie nakładanych na uczelnie rygorów ustawowych, dotyczących dysponowania środkami finansowymi w zależności od źródła ich pochodzenia, umożliwiające racjonalizację działania uczelni”

Selektywne podejście do procesów deregulacji pozwala na wprowadzanie zmian ograniczających zakres przepisów ustawowych w pewnych obszarach, przy jednoczesnym utrzymaniu treści i zakresu niezbędnych regulacji w innych²⁷.

6. Ocena ogólna zmian w szkolnictwie wyższym i stanu systemu po okresie transformacji

Okres transformacji w Polsce (1989–2019) to także czas wielu istotnych i pozytywnych zmian w szkolnictwie wyższym. Wskaźniki rozwoju polskich uczelni potwierdzają to wyraziście. Stan z roku akademickiego 1989/90 i z roku akademickiego 2019/20 to dwa różne światy szkolnictwa wyższego w naszym kraju, co można łatwo potwierdzić w świetle skali wprowadzonych zmian oraz wskaźników rozwoju uczelni²⁸.

Miarą osiągniętej, szczególnej dojrzałości systemowej są: ukształtowanie się, rozwój organizacyjny oraz rola i aktywność instytucji przedstawicielskich jako podmiotów reprezentatywnych, efektywnie działających dzisiaj w systemie szkolnictwa wyższego i nauki²⁹.

Z przedstawionych rozważań wynikają następujące oceny pozytywne:

- wiele wskaźników potwierdza ogromny postęp w szkolnictwie wyższym w Polsce w kategoriach ilościowych, co dotyczy także rozwoju bazy materialnej uczelni w następstwie znacznych inwestycji, zwłaszcza w latach 2007–2013;
- dzięki ustawom z okresu transformacji, szkolnictwo wyższe w naszym kraju osiągnęło dojrzałość systemową oraz rosnącą pozycję międzynarodową, a jego reprezentanci zajmują znaczące pozycje w instytucjach przedstawicielskich w Europie.

Wybrane elementy zasługują jednak na ocenę negatywną. Za zdecydowanie niedostateczny, zasadnie uważany jest poziom internacjonalizacji uczelni. Pozy-

²⁷ J. Woźnicki, Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym, *Szkolnictwo Wyższe i Nauka*, 2(50)/2017.

²⁸ J. Woźnicki, *Szkolnictwo wyższe 1989–2014: vitalność wyzwolona przez wolność a może odwrotnie?* [w:] Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2014/2015, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2014 r.

²⁹ Zob. I. Degtyarova, Komentarz do art. 329–339, [w:] J. Woźnicki (red.), *Komentarz do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

cja szkół wyższych w prestiżowych rankingach międzynarodowych nie jest satysfakcjonująca. Absolwenci polskich uczelni są jednak cenieni przez pracodawców w kraju i za granicą, a studenci odnoszą znaczące sukcesy w konkursach międzynarodowych. Ale stan kadry naukowej i jej osiągnięcia notowane w ramach nauki globalnej pozostawiają wiele do życzenia. Nierozwiązanym problemem w tym kontekście pozostaje niedofinansowanie szkolnictwa wyższego i nauki.

7. Podsumowanie

Wiek XX stanowił okres walki uczelni polskich o autonomię instytucjonalną (pamiętać trzeba m.in. o tradycji walki o polskość uczelni w Warszawie w 1905 r.). W okresie ostatnich 100 lat odnotowywaliśmy zmiany na korzyść, ale i na niekorzyść uczelni w zakresie swobody ich działania, w szczególności w następstwie nowelizacji ustaw. Ostatnie 30 lat w Polsce to okres poszerzania ustawowych ram autonomii uczelni.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. wprowadziła w określonym zakresie autonomię uczelni. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r., istotnie (modelowo i ustrojowo) poszerzyła ich autonomię, czyniąc ze statutu istotne źródło prawa. Nowelizacje 2011 i 2014 zbiurokratyzowały system szkolnictwa wyższego, ale nowelizacja z 2016 dokonana na wniosek Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, podjęła walkę z tą tendencją.

Zgodnie z wnioskiem KRASP, w latach 2017–2018 opracowany został w MNiSW nowy projekt Ustawy, z intencją deregulacji systemu szkolnictwa wyższego (Ustawa 2.0).

Ustawa ta pn. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, poszerzyła autonomię instytucjonalną w systemie szkolnictwa wyższego i nauki, nakładając jednocześnie na uczelnie określone wymagania i rygory odpowiedzialności.

Należy pamiętać jednak, że wpływ na zakres autonomii mają także regulacje zawarte w rozporządzeniach Ministra oraz stosowane reguły finansowania uczelni ze środków publicznych.

Minister musi dysponować realnymi instrumentami nadzoru, sprecyzowanego co do zakresu i sprawowanego w sposób ściśle wynikający z ustawy. Transparentność działań uczelni, ale i ministra jest wymagana.

Przedmiotem stałej troski powinno pozostawać zapewnianie w polskim szkolnictwie wyższym właściwego stanu równowagi w relacjach: autonomia – odpowiedzialność – transparentność – rozliczalność – nadzór. Zasady partycypacji i dialogu muszą być respektowane!

W systemie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w 2018 r. rozpoczął się okres głębokiej reformy zainicjowanej wraz z wejściem w życie Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez ponad dwa lata przygotowywało projekt ustawy, która obowiązuje od 1 października 2018 r., ale

regulacje przejściowe i końcowe skoncentrowane w osobnej Ustawie z dnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, rozkładają wdrażanie skutków nowych regulacji na okres, co do zasady, do 2023 roku.

Każda ustawa regulująca działanie uczelni jest aktem prawnym prezentującym w założony sposób podejście do modelu instytucji akademickiej z uwzględnieniem dylematu: ile rozliczalności (ang. *accountability*), a ile odpowiedzialności (własnej) (ang. *responsibility*)³⁰.

Rozliczalność to akcent na warstwę narzędziową i pomiar efektów w odniesieniu do działalności uczelni we wszystkich obszarach. Prowadzi to do modelu uczelni rywalizującej, kreującej innowacje, obecnej na rynku.

Odpowiedzialność to akcent na warstwę misyjną i ocenę wpływu uczelni na jej otoczenie w ramach tzw. społecznej odpowiedzialności uczelni w szerokim zakresie. Tworzy to model uczelni wspólnotowej, kreującej wartości kulturowe, obecnej w społeczeństwie.

Rozliczalność wymaga kryteriów (ewaluacji formalnej), takich jak wskaźniki, mierniki, punkty, wymagania ilościowe o charakterze standaryzowanym itd., nieograniczające się do sfery sprawozdawczości finansowej.

Odpowiedzialność wymaga kryteriów (oceny społecznej), takich jak ogólna charakterystyka sposobu wypełniania misji i odgrywania społecznej roli, skala więzi z lokalną społecznością itp. Wymagania sprawozdawczości formalnej pozostają wówczas ograniczone do sfery rachunkowości.

W ramach polityki publicznej poszukiwany jest właściwy, w opinii projektodawców regulacji ustawowych, punkt równowagi między wymaganiami rozliczalności, które biurokratyzują uczelnię, ale umożliwiają zobiektywizowane pozycjonowanie (algorytmiczne) uczelni, a wymaganiami odpowiedzialności (społecznej), które same nie podpowiadają – przez swój ogólny i niemierzalny charakter – sposobów zapewniania porównywalności instytucji w systemie szkolnictwa wyższego, nadając ocenie jakości działania uczelni charakter subiektywny.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce kładzie nacisk na **rozliczalność**! Stąd m.in. zawarte w ustawie zasady ewaluacji jakości działalności naukowej na poziomie całej uczelni jako instytucji (w dyscyplinach), a w następstwie, wymogi dotyczące zmian wymuszonych przez Ustawę, np. dotyczących struktury, polityki kadrowej itd. Ten pomiar ma umożliwiać pozycjonowanie uczelni, z funkcjami nagrody i kary. W intencji, ma to służyć dynamizowaniu i optymalizowaniu działań prorozwojowych, z korzyścią w postaci poprawy pozycji uczelni w renomowanych rankingach i klasyfikacjach międzynarodowych, które nie tylko co do zasady mają znaczenie.

Partycypacja i dialog społeczny powinny być praktykowane nie tylko w relacjach minister – instytucje przedstawicielskie, a także na poziomie uczelni,

³⁰ Zob. J. Woźnicki, Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: założenia, zmiany i warunki sukcesu, wykład inuaguracyjny wygłoszony w Warszawskim Uniwersytecie Medycznym, Warszawa 2019.

znajdując potwierdzenie w treści jej statutu. Powinno to stać się istotnym elementem jej kultury instytucjonalnej. Stosowanie w uczelni tych zasad w procesie przygotowywania i podejmowania kluczowych decyzji związanych z funkcjonowaniem danej instytucji daje członkom jej społeczności pożądane poczucie obywatelstwa akademickiego. Nie powinno to jednak być nadużywane dla egoistycznych interesów i blokowania niezbędnych zmian³¹.

Bibliografia

- Anioł W. (2018), Wielonurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej, [w:] B. Szatur-Jaworska (red.), *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Antonowicz D. (2015), *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Dokument Programowy Rządu przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 22 października 2002 r. pn. *Zasady Dialogu Społecznego* (2002), Warszawa.
- Degtyarova I. (2019), Komentarz do art. 329–339, [w:] J. Woźnicki (red.), *Komentarz do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Górniak J. (2017), *Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej*, Nauka i szkolnictwo wyższe 2(50)/2017, Poznań.
- Jakubiak M. (2015), *Akademickie szkolnictwo techniczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Kwiek M., Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J. (2017), *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Poznań.
- Mrozowska A. (2019), Komentarz do art. 241, [w:] J. Woźnicki (red.), *Komentarz do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r, część I–V, FRP–KRASP, Warszawa 2015.
- Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki, <http://www.krasp.org.pl/pliki/982d2fddbff52900b0425a8f55ca289dd.pdf> (dostęp z dnia 01.10.2018).
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy (2009), FRP–KRASP, Warszawa.
- Waltoś S., Rozmus A. (red.) (2016), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Woźnicki J. (red.) (1998), *Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym*, KRASP, Warszawa.
- Woźnicki J. (2007), *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 148.

³¹ J. Woźnicki, *Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. Uwarunkowania kulturowe i prawne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

- Woźnicki J. (2014a), Szkolnictwo wyższe 1989–2014: witalność wyzwolona przez wolność a może odwrotnie? [w:] Wykłady inauguracyjne rok akademicki 2014/2015, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Woźnicki J. (2014b), Dedykowane normy konstytucyjne i dobre praktyki w realizacji polityki publicznej wobec sektora wiedzy, *Studia z Polityki Publicznej*, Warszawa, nr 1(1) s. 11–31.
- Woźnicki J. (red.) (2015a), Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego, FRP–KRASP, Warszawa.
- Woźnicki J. (2015b), Dialog społeczny w szkolnictwie wyższym, wykład inauguracyjny wygłoszono w Górnośląskiej Szkole Wyższej im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach, Katowice. Materiały niepublikowane.
- Woźnicki J. (2017), Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym, *Szkolnictwo Wyższe i Nauka*, 2(50)/2017.
- Woźnicki J. (2019a), Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu, [w:] J. Woźnicki (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. Uwarunkowania kulturowe i prawne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Woźnicki J. (2019b), *Komentarz do Preambuły*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Komentarz do ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Woźnicki J. (2019c), *Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: założenia, zmiany i warunki sukcesu*, wykład inauguracyjny wygłoszony w Warszawskim Uniwersytecie Medycznym, Warszawa.
- Zybała A. (2013), *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej

Marek Kwiek

Streszczenie

W prezentowanym rozdziale poddano krytycznej ocenie badania szkolnictwa wyższego prowadzone w okresie transformacji, zwłaszcza z punktu widzenia postępującej globalizacji nauki. Następnie pokazano, czego uczą nas dzisiaj badania szkolnictwa wyższego. Naukowcy w coraz większym stopniu współpracują międzynarodowo, ponieważ korzystają z tego rodzaju współpracy częściej niż z innych jej typów. Rozwój nauki opiera się na poszukiwaniu uznania przez naukowców za ich odkrycia (znane dzięki prestiżowym publikacjom) – najlepiej w warunkach stałej, bezlitosnej konkurencji. Konkurencja to żywioł nauki – ale już niekoniecznie szkolnictwa wyższego. Kluczowym czynnikiem w nowej stratyfikacji wspólnoty naukowej są badania. Nic dzisiaj nie dzieli naukowców tak potężnie jak ich badania. Nauka globalna to nauka rosnących podziałów. Nauka nagradza, ale tylko za pierwsze miejsce; jest potężną grą akademicką, nie jest demokratyczna i nie jest egalitarna. Nauka to konkurencja – stała walka o odkrycia, uznanie (i środki). Europejskie instytucje akademickie dysponują tymi samymi miarami oceny pracy naukowej i potencjału swojej kadry. Następuje homogenizacja zasad rządzących prestiżem akademickim. Sukces instytucjonalny zależy od sumy jednostkowych sukcesów badawczych zatrudnianych naukowców. Uniwersytety maksymalizują prestiż, a nie zyski. Pokazano tutaj rosnącą rolę współpracy międzynarodowej w badaniach i szczegółową analizę ostatniej dekady (lata 2007–2017) zmian w umiędzynarodowieniu polskiej nauki na podstawie rozległych danych, zestawiając je ze zmianami zachodzącymi w krajach UE. Następnie wyjaśniono, dlaczego współpraca międzynarodowa w badaniach znajduje się dzisiaj w centrum kariery akademickiej, i wreszcie podano wnioski dotyczące kształtu nowej polityki naukowej, której istotnym elementem musi być wzmocnienie umiędzynarodowienia badań w momencie przechodzenia od epoki „naukowego nacjonalizmu” do epoki globalnej, usieciowionej nauki. Trendy współpracy międzynarodowej pokazywane dla krajów europejskich i dla Polski są tylko sumą jednostkowych decyzji podejmowanych na każdym etapie kariery akademickiej przez setki tysięcy naukowców. Dzisiejsze decyzje naukowców dotyczące umiędzynarodowienia prowadzonych badań są coraz bardziej autonomiczne: naukowcy wychodzą z epoki „naukowego nacjonalizmu” i wkraczają w erę „nauki globalnej”, w której sami podejmują najważniejsze decyzje. W podsumowaniu wskazano na najważniejsze aspekty polityki naukowej w obszarze umiędzynarodowienia badań.

Słowa kluczowe: umiędzynarodowienie badań naukowych, globalna nauka, globalizacja nauki, międzynarodowa współpraca naukowa, kariera akademicka, krajowe systemy nauki, badania szkolnictwa wyższego

1. Wprowadzenie

W prezentowanym tekście podejmuję się jednocześnie kilku zadań: w pierwszej kolejności poddaję krytycznej ocenie badania szkolnictwa wyższego prowadzone w okresie transformacji, zwłaszcza z punktu widzenia postępującej globalizacji nauki; następnie pokazuję w pięciu punktach, czego uczą nas dzisiaj badania szkolnictwa wyższego. Pokazuję rosnącą rolę współpracy międzynarodowej w badaniach i szczegółowo analizuję ostatnią dekadę (lata 2007–2017) zmian w umiędzynarodowieniu polskiej nauki na podstawie rozległych danych, zestawiając je ze zmianami zachodzącymi w krajach UE. Następnie wyjaśniam, dlaczego współpraca międzynarodowa w badaniach znajduje się dzisiaj w centrum kariery akademickiej; i wreszcie wyciągam wnioski dotyczące kształtu nowej polityki naukowej, której istotnym elementem musi być wzmocnienie umiędzynarodowienia badań w momencie przechodzenia od epoki „naukowego nacjonalizmu” do epoki globalnej, usieciowionej nauki. Podsumowując, wskazuję na najważniejsze aspekty polityki naukowej w obszarze umiędzynarodowienia badań wynikające bezpośrednio, z jednej strony, z danych empirycznych, a z drugiej, z najnowszych, globalnie prowadzonych badań szkolnictwa wyższego.

2. Badania szkolnictwa wyższego – krótkie podsumowanie z dzisiejszej perspektywy nauki globalnej

Przyjmuję tutaj perspektywę „naukowych badań szkolnictwa wyższego” (czyli świetnie funkcjonującej w świecie subdyscypliny nauk społecznych: *higher education research*), która pomoże mi w opisie i ocenie dorobku okresu transformacji. Pewną trudność sprawia mi w pełni pozytywne ustosunkowanie się do naukowego charakteru tego dorobku pierwszych dwóch dekad po 1989 roku w analizowanym obszarze – szczególnie, że za oś pracy uznałem umiędzynarodowienie badań naukowych w Polsce. O ile warto czytać i analizować powstałe wtedy prace w kontekście historycznym – o tyle, jak sądzę, nie warto tego robić w kontekście czysto analitycznym i prognostycznym: analizowania teraźniejszości i myślenia o przyszłości. Stosuję tutaj globalne kryteria oceny tego obszaru (tradycyjne dla nauk społecznych) i analizuję jego rolę odegraną w (globalnej) nauce – pokazując jej fundamentalną rolę transformacyjną dla polskiego systemu.

Mówiąc najogólniej: okres głębokich przemian ma swoje prawa i ma swoich bohaterów. I jego bohaterami nie są naukowcy zajmujący się badaniami szkolnictwa wyższego, ale niezwykle aktywni praktycy polskich reform szkolnictwa wyższego, co dzisiaj możemy śmiało rekonceptualizować jako formę uprawiania polityki publicznej. Prace z analizowanego okresu 1989–2009 trzeba zatem cenić nie tyle za ich naukowość, co raczej za ich użyteczność i traktować jako kontekst zachodzących zmian, pomagający w poznawaniu argumentacji na

rzecz reformatorskich wyborów dokonywanych w epoce transformacji. Trzeba je cenić i traktować jako formę działania, a nie – lub nie jedynie – jako formę uprawiania nauki, ponieważ jej celem i podstawową racją bytu były reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki.

Zatem, w najogólniejszym ujęciu, przez pierwszych dwadzieścia lat transformacji prowadzone w Polsce badania cechował stosunkowo wąski zakres tematyczny, słabe osadzenie w ramach teoretycznych (socjologicznych, ekonomicznych, politologicznych; czy też nauk o zarządzaniu i nauk o administracji publicznej). Jak ogromna część nauk społecznych w tym okresie (zob. Kwiek 2012), badania te ograniczały się do specyficznie polskiego kontekstu i niezwykle rzadko odnosiły się do szerszych debat teoretycznych i metodologicznych świata zachodniego. Nie wykorzystywano wtórnych danych statystycznych, a z drugiej strony nie wykorzystywano też nowych danych pierwotnych (poziom produkcji nowych danych był minimalny). Jeśli w ogóle mówimy o dużych zestawach danych w analizowanym okresie – a dla tej dziedziny dane stanowią nieodłączny element – to były to zagregowane dane GUS lub, od pewnego momentu, dane OECD. Paradygmatyczne zmiany zachodzące w systemach szkolnictwa wyższego w świecie i towarzyszące im nowe konceptualizacje odgrywały w Polsce w praktyce rolę marginalną. Jeżeli pojawiały się, to bardziej w charakterze ozdobników – i niemal nigdy w charakterze ważnego empirycznego czy teoretycznego punktu odniesienia prowadzonych badań.

Z wielu powodów większość badań szkolnictwa wyższego była skażona lokalnością, stanowiąc najlepszy przykład systemowo przeze mnie krytykowanej od dekady nauki lokalnej (Kwiek 2010; Kwiek 2015g). Nauka w analizowanym obszarze była niezwykle istotna, niezbędna do reformowania systemu – ale lokalna. Nasze problemy poddawaliśmy refleksji w polskich kontekstach i najczęściej znajdowaliśmy dla nich polskie rozwiązania. Można refleksyjnie stwierdzić, że taki był czas (i taki był świat nauk społecznych w Polsce). Po raz pierwszy pracę z danymi ze świata wymusił Proces Boloński (zob. Chmielecka 1999; Chmielecka 2013; Chmielecka et al. 2013); następnym ważnym, zewnętrznym impulsem do szukania porównań międzynarodowych stał się raport OECD o Polsce (Fulton et al. 2007). I właśnie ten niepozorny raport – prosto napisany i oparty na międzynarodowych kategoriach powszechnie używanych w myśleniu o reformach szkolnictwa wyższego oraz na międzynarodowych danych porównawczych – stał się jedną z najważniejszych inspiracji do reform z lat 2009–2011.

Rozwój badań szkolnictwa wyższego (nazywanych dalej w skrócie „badaniami”) po 1989 r. nastąpił w specyficznym kontekście: badania te przestały mieć jasno zdefiniowanego odbiorcę. Naturalny odbiorca dwóch wcześniejszych dekad – a więc resort nauki z lat 1970–1990 – przestał się nimi interesować; co więcej, przestał je finansować. Zniknął niespodziewanie odbiorca, i równie niespodziewanie zniknął ich jedyny fundator. Jednocześnie znaczenie przestał mieć podstawowy kontekst międzynarodowy i kontekst danych empirycznych, do których badania te się odwoływały (czyli kontekst krajów RWPG).

Do 1989 r. były one objęte instytucjonalnym patronatem i finansowym parasolem resortu nauki, a jednocześnie mogły być w szerokim stopniu interdyscyplinarne. Ich strategiczna rola oznaczała, z jednej strony, bezpośrednią podległość resortowi nauki, ale z drugiej stabilne finansowanie zadań badawczych wynikających z potrzeb administracji centralnej (Antonowicz, 2015, s. 51). Po 1989 r. badania te okazały się niepotrzebne, a w praktyce – niefinansowalne.

Dlatego tym bardziej trzeba docenić fakt, że po 1989 r. pałeczkę w badaniach na niemal dwie dekady od naukowców przejęli praktycy zmian w szkolnictwie wyższym i jego reformatorzy, wywodzący się przede wszystkim z nauk ścisłych i technicznych i skupieni wokół projektów Instytutu Spraw Publicznych, KRASP, Fundacji Rektorów Polskich i Instytutu Społeczeństwa Wiedzy (również FNP). To tam przechowało się solidne, wieloletnie zainteresowanie szkolnictwem wyższym. Tam wykuwały się propozycje nowych rozwiązań i powstawały nowe projekty ustaw. Tam powstała rozbudowywana, pisana przez 100 osób środowiskowa strategia rozwoju szkolnictwa wyższego (pierwszy raz wydana w 2009 r., poprawiona i wydana ponownie w 2015 r.). Pięć tomów *Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* zawierało: opis prac (pod red. Jerzego Woźnickiego); analizy misji społecznej uniwersytetu (pod red. Andrzeja Szostka); diagnozę (pod red. Jarosława Górniaka); analizy finansowania ze środków publicznych (pod red. Jerzego Wilkina) oraz analizy deregulacji w systemie szkolnictwa wyższego (pod red. Jerzego Woźnickiego). W sumie 550 stron stanowiło podstawowe kompendium wiedzy o problemach szkolnictwa wyższego i ich potencjalnych rozwiązaniach (Woźnicki, 2015a; Szostek, 2015; Woźnicki, 2015b; Górniak, 2015; Wilkin, 2015). Razem z wcześniejszą wersją środowiskowej *Diagnozy i Strategii* z 2009 r. (FRP, 2009b; FRP, 2009a) – tomy te należą do ostatniej dekady, okresu wprowadzania dużych reform, którym się tutaj nie zajmujemy, ponieważ wielokrotnie o nim pisaliśmy (Kwiek, 2017a; Kwiek, 2018d).

Obie powstałe w tym czasie strategie (pierwsza przygotowana przez FRP i druga, zamówiona przez MNiSW i przygotowana przez zespół skupiony wokół firmy doradczej Ernst and Young, FRP, 2009a, EY/IBNGR, 2010) wywarły ogromny wpływ na dzisiejszy projekt reform, czyli Ustawę 2.0 w obecnym kształcie. Ustawa 2.0 wybrała bowiem to, co najlepsze w ostatniej dekadzie debat – oraz to, czego nie udało się wprowadzić w latach 2009–2011 i później (kiedy zapał reformatorski na kilka lat osłabł, pomimo licznych prac, zob. Jajszczyk, 2013; Kędzierski, 2009; Leja, 2008; Leja, 2011; Sułkowski, 2016; Woźnicki, 2013; Woźnicki, 2012a; Woźnicki, 2012b; Żylicz, 2012; Brzeziński, 2014; Kwiek, 2015f). (Brakuje mi w niej jednak czterech punktów: (1) mechanizmu „Milion za Milion”, (2) dwukrotnego wzmocnienia finansowego NCN, (3) dwukrotnego wzrostu nakładów na badania, oraz (4) silnej roli rad uczelni, zob. Kwiek et al., 2016; Kwiek, 2017a; Banyś, 2017; Duszyński et al., 2017; Górniak, 2017; Antonowicz i Brzeziński 2014). Natomiast ogromnie doceniam wprowadzenie programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”, z budżetem niemal 1 mld USD (który powinien wzrosnąć dwukrotnie w kolej-

nym rozdaniu). Program ten ma szansę doprowadzić do silniejszej stratyfikacji pionowej w systemie. Muszą pojawić się bowiem uczelnie, w których będą atrakcyjne miejsca pracy akademickiej i które będą mocniej nastawione na globalne badania, pionierskie odkrycia i publikacje w najbardziej prestiżowym obiegu naukowym (Kwiek, 2017a). Instytucje wzorcowe dla całości systemu, o których będą marzyć najlepsi młodzi naukowcy. Pionowe różnicowanie – i konkurencja w ramach najwyższych warstw systemu – wesprą globalną widzialność (ilościową i jakościową) w nauce.

Ogromną rolę odegrało środowisko rektorów, a często również dziekanów z reformujących się polskich uniwersytetów i politechnik. Siłą rzeczy na pierwszym planie znalazła się wtedy problematyka reform strukturalnych (Antonowicz et al., 2017) – a kluczowy okazał się kształt prawa o szkolnictwie wyższym. Przez dwadzieścia analizowanych lat (1989–2009) powstało kilkanaście projektów, które stawiały sobie za cel najczęściej całościową reformę polskiej nauki. Nigdy przedtem nie pojawiła się tak skoncentrowana na nowych prawach (i dokumentach towarzyszących) uwaga świata akademickiego. Dyskusje o szkolnictwie wyższym w analizowanym okresie (a więc przed epoką dużych reform) nie wykazywały szerszego zainteresowania ramami teoretycznymi; i nie wykazywały chęci uczestnictwa w globalnej nauce (ich bilans z lat 1990–2015 zob. w Dziedziczak-Foltyn, 2017). Z perspektywy czasu widać, że prowadzone badania były ważne przede wszystkim w sytuacji niespodziewanej marginalizacji pewnej subdyscypliny w naukach społecznych – z racji historycznych (brak odbiorcy i brak fundatora).

Podjmowane problemy miały przede wszystkim bieżący charakter. Analizowano m.in. takie kwestie jak: kształt ustawy, algorytmy finansowania instytucji i jednostek podstawowych, sposoby parametryzacji jednostek, akredytacja, rola nowych ciał przedstawicielskich, relacje konferencji rektorów z ministerstwem, konwergencja dwóch sektorów, równouprawnienie sektora prywatnego; warunki publicznego finansowania sektora prywatnego i jego dostęp do środków publicznych, czy współodpłatność za studia (zob. Woźnicki, 1999). Polskie środowisko akademickie dowiadywało się wtedy, najczęściej po raz pierwszy czym są różne misje akademickie i co oznacza akademicka samorządność, czym jest system źródeł prawa w szkolnictwie wyższym, jak wygląda struktura i organizacja szkoły wyższej, jak wygląda zarządzanie mieniem i budżetem, co oznacza dyscyplina finansowa w publicznej szkole wyższej; jakie są kryteria efektywności instytucji akademickiej, na czym polega zapewnienie elastyczności systemu kształcenia, na czym polega organizacja systemu jakość badań naukowych, czy też jak opisywać związki uczelni z partnerami zewnętrznymi.

Jeśli przyjrzymy się bardziej szczegółowo powstającym studiom i analizom, to uderzający okaże się ich zamierzony mniej naukowy, a bardziej zaangażowany charakter. To prace w dużej mierze o zacięciu perswazyjnym – namawiające do reform i tłumaczące potrzebę ich wprowadzania. Charakteryzuje je brak pogłębionych odwołań do badań empirycznych, odniesień do międzyna-

rodowych danych porównawczych i odniesień do międzynarodowej literatury naukowej (te trzy elementy pojawiały się jedynie sporadycznie: może najważniejsze prace z tego okresu to Najduchowska i Wnuk-Lipińska, 1990; Wnuk-Lipińska, 1995; Białecki, 1996).

I trzeba te deficyty naukowości (dzisiaj niewybacalne) powstających prac dobrze rozumieć: mówimy o czasie przedinternetowym, w którym dane były trudno dostępne, a międzynarodowa literatura nie była szczególnie potrzebna, ponieważ czasy były niezwykle. Chodziło o skuteczność w działaniu – a nie o udział w produkcji wiedzy naukowej; chodziło o reformowanie systemu nauki – a nie o udział w coraz bardziej globalnej nauce. Powstające w tym okresie prace były niemal w całości nastawione na polski obieg i nie pretendowały do naukowej ważności, międzynarodowej widzialności czy metodologicznej oryginalności. Badania w tym okresie nie brały udziału w takiej nauce, jak ją dzisiaj rozumiemy i w takiej nauce, jak ją w owym czasie rozumiał świat zachodni. Nic też dziwnego, że wyniki badań prowadzonych przez praktyków reform i praktyków zmian (przede wszystkim legislacyjnych), niemal wcale nie przedostawały się do globalnego krwioobiegu nauki (zdarzały się wyjątki, jak choćby pod sam koniec analizowanego okresu: monografia Woźnicki, 2009 czy Białecki i Dąbrowa-Szeffler, 2009 i Dąbrowa-Szeffler, 2009). Uświadamiają nam to szczegółowo międzynarodowej indeksujące bazy danych (Scopus i Web of Science). Tak jak niemal całe nauki społeczne, nasz obszar był tam w analizowanych latach nieobecny. Powstawało wiele publikacji i prowadzone za ich pomocą rozległe dyskusje, ale bardzo mało można wśród nich znaleźć badań naukowych w dzisiejszym, zglobalizowanym rozumieniu. Wpływ tych publikacji na kształt polskich reform był ogromny. Jednak ich wpływ na stan polskich czy globalnych badań szkolnictwa wyższego – okazał się z perspektywy czasu nieznaczny.

Warto wspomnieć, że użyteczność w naukach podstawowych często odbiera wagę i deprecjonuje ich naukowość. Jak powszechnie wiadomo, najbardziej cenione w nauce jest długotrwałe, pozbawione aktualności oddziaływanie na dyscyplinę – a takie oddziaływanie zapewnia tylko nauka maksymalnie czysta (*purity*, Abbott, 1988). Większy prestiż w „nauce naukowców” zawsze przynosiła badania czyste – chociaż w społeczeństwie akcenty w dystrybucji uznania rozkładają się odwrotnie (Abbott, 1981; Kwiek, 2019a, s. 9–10). Badania szkolnictwa wyższego cały czas zmagają się bowiem z napięciem między dwoma skrajnymi biegunami: z jednej strony mogą funkcjonować jako (1) czyste badania podstawowe (socjologia nauki, socjologia karier akademickich, teorie rozwoju nauki, teorie stratyfikacji i produktywności w nauce etc.), a z drugiej jako (2) czyste badania stosowane (czyli np. bibliometria zaprzęgnięta do procedur ewaluacji nauki, ekonomia szkolnictwa wyższego zaprzęgnięta do rewidowania algorytmów finansowania czy *institutional research* – badania prowadzone na bieżące potrzeby konkretnych instytucji). Różne systemy finansują dzisiaj różne ich bieguny, i tak w Polsce, w Niemczech i w krajach skandynawskich dominuje pierwszy biegun, a w USA – biegun drugi.

Uważamy, że badania szkolnictwa wyższego dzisiaj to badania *naukowe* (czyli przywoływane już tu *higher education research*). W kontekście polskim duże znaczenie ma koncentracja na drugim członie tego określenia, a mianowicie *research*. To nie tylko debaty, diagnozy i strategie – to przede wszystkim *nauka*. Nauka kieruje się ściśle określoną logiką, a logika ta nakazuje łączenie innowacyjności i osadzenia w tradycji (Kwiek, 2015g). Niezbędna jest świadomości toczącej się – w perspektywie kilku lat czy kilku dekad – konwersacji naukowej. (I tej świadomości w analizowanym okresie było niewiele).

Pola badawcze zajmowane przez ten obszar są najczęściej ściśle zdefiniowane, a same badania mają rozległą tradycję teoretyczną. Od 30–40 lat badania szkolnictwa wyższego w Europie coraz bardziej się profesjonalizują. Z trudem rodzi się nowa subdyscyplina naukowa, która ma: swoje teksty kanoniczne i swoich kanonicznych autorów, swoje paradygmaty i swoje herezje, swoje hierarchie prestiżu, swoją gęstą sieć czasopism naukowych, serii wydawniczych i towarzystw naukowych. Subdyscyplina ta jest nadal niedojrzała – i funkcjonuje w ramach potężnych napięć wewnętrznych (dotyczących m.in. pytań o swój podstawowy czy aplikacyjny charakter, o swoją globalną czy krajową użyteczność, czy o sponsorów prowadzonych badań). Badania pozbawione mocnej metodologii nauk społecznych i dostępu do dużych zestawów danych oraz w przeważającej mierze zamknięte w krajowych ramach teoretycznych – mają coraz słabszą naukową rację bytu. Albo stają się globalne, tak jak dzieje się w Europie Zachodniej, albo powoli wymierają, pozbawione odbiorców, fundatorów, a przede wszystkim – zdolnych, młodych ludzi (ponieważ miejsca dla nowych doktorantów i postdoków pojawiają się dzisiaj w Europie niemal wyłącznie w badaniach podstawowych w tym obszarze). Lokalne badania funkcjonują równolegle do międzynarodowych badań naukowych i są często – tak jak w latach 1989–2009 – niezbędne do podtrzymywania debaty publicznej. Nie mogą ich jednak zastąpić. Jednocześnie młodzi naukowcy muszą pamiętać, że prowadząc badania wyłącznie lokalne, stracą dostęp do konkurencyjnego finansowania (np. z NCN) czy polskich i zagranicznych stypendiów (np. z NCN, NAWA czy dużych fundacji międzynarodowych); stracą też dostęp do prestiżowych stanowisk uczelnianych czy etatów naukowych w powstających uczelniach badawczych.

Badania szkolnictwa wyższego stoją dzisiaj u progu paradygmatycznych zmian – podobnie jak spora część nauk społecznych – za sprawą rewolucji danych. *Big data* wkraczą do wszystkich analizowanych dotąd w małej skali obszarów i pokazują nowe możliwości. Badania nasze stają się również w tym sensie transdyscyplinarne, coraz trudniej prowadzić je bez współpracy z analitykami danych, twórcami baz danych (współpraca z *data science* oznacza zarazem codzienną pracę z *data scientists*), informatykami i statystykami. Nasze badania wkraczą w erę cyfrową – rodzi się *higher education research in the digital age*. I bez żalu zostawiają za sobą erę analogową (Salganik, 2018). W postępie geometrycznym przybywa danych i rosną moce obliczeniowe wykorzystywanych przez nas do analiz komputerów. Jednak najwolniej rośnie

świadomość możliwości, jakie ta paradygmatyczna zmiana niesie z sobą dla naszych badań, które są nie tylko międzynarodowe, ale stają się globalne, jak cała nauka. Napędzają ją globalne mechanizmy (Wagner, 2018), których zrozumienia uczą między innymi badania szkolnictwa wyższego.

3. Czego uczą nas dzisiejsze badania szkolnictwa wyższego?

Czego zatem uczą nas dzisiejsze badania szkolnictwa wyższego, i co ma największe znaczenie w Polsce okresu kolejnej fali reform? Po pierwsze – uczą nas, że o przyszłości nauki w danym kraju decyduje dzisiaj jej umiędzynarodowienie (Wagner, 2018; Kwiek, 2018; Kwiek, 2018a). Międzynarodowa współpraca w badaniach stanowi rdzeń współczesnych systemów szkolnictwa wyższego i nauki (i tak jest też w naszej dziedzinie). Umiędzynarodowienie badań stanowi najważniejszą cechę nowej globalnej geografii nauki (która pojawiła się wraz z upadkiem dwubiegunowego świata w 1989 r.). Nauka w Europie rośnie na ogromną skalę przede wszystkim dlatego, że służy realizacji potrzeb pojedynczych naukowców (King, 2011). O ile przed 1989 rokiem nauka akademicka była międzynarodowa, o tyle w XXI wieku jest ona przede wszystkim globalna (Kato i Ando, 2107)). Różnica między „nauką międzynarodową” a „nauką globalną” jest fundamentalna (Wagner, 2008). Pierwsza to nauka powstająca we współpracy między państwami narodowymi i ich badaczami (najczęściej finansowana ze środków rządowych); druga – pozwala na podejmowanie problemów i współpracę z badaczami – poza zasięgiem państw narodowych (Wagner i Leydesdorff, 2005). (Choć za ich pieniądze).

Przypuszczalnie najlepszą odpowiedzią na pytanie o to, dlaczego naukowcy współpracują dziś z naukowcami z innych krajów – jest odpowiedź najprostsza: „naukowcy współpracują ze sobą, ponieważ na tym korzystają” (Olechnicka et al., 2019, s. 45). Naukowcy w coraz większym stopniu współpracują międzynarodowo, ponieważ korzystają z tego rodzaju współpracy bardziej niż z innych jej typów, jeśli abstrahować od bezpośrednich impulsów pochodzących od ich rządów w formie nowych środków finansowych.

Po drugie – badania uczą nas, że najważniejszym mechanizmem rozwoju nauki jest konkurencja (Marginson, 2018). Rozwój nauki opiera się na poszukiwaniu uznania przez naukowców za ich odkrycia (znane dzięki prestiżowym publikacjom) – najlepiej w warunkach stałej, bezlitosnej konkurencji (Kwiek, 2019a; Cole i Cole, 1967). Konkurencja to żywioł nauki – ale już niekoniecznie szkolnictwa wyższego (Marginson, 2016). Nauka nie powstaje w całości systemu, wiemy o tym dokładnie na podstawie rozkładu publikacji i grantów (Kwiek 2015d). Konkurencja dotyczy najzdolniejszych umysłów, najlepszych warunków pracy i najszerzej znanych publikacji. Przekonanie o konkurencyjności nauki wzmacniały kolejne prace z socjologii nauki w minionym półwieczu, a dzisiaj idee te wzmacniają w całym świecie z jednej strony globalne rankingi instytucjonalne,

a z drugiej rosnąca rola bibliometrii w ocenie indywidualnego dorobku naukowego. Globalna wspólnota akademicka jest zatem potężnie podzielona; jej najważniejszą cechą jest stratyfikacja (Kwiek, 2019c; Marginson, 2018; Ruiz-Castillo i Costas, 2014; Xie, 2014; Royal Society, 2011; Serenko et al., 2011; Price, 1963).

Kluczowym czynnikiem w nowej stratyfikacji wspólnoty naukowej są badania. Nic dzisiaj nie dzieli naukowców tak potężnie jak ich badania. Z jednej strony, nauka w pełni globalna to nauka otwartych na współpracę międzynarodową naukowców, łączących się coraz częściej w międzynarodowe zespoły badawcze. Ale z drugiej strony, nauka globalna to zarazem nauka rosnących podziałów – opartych na konkurencji o wyniki i walce o globalny, akademicki prestiż (Marginson, 2018; *Nature*, *Science*, *Cell* czy *Lancet*, a po stronie finansowania European Research Council w Europie, to oddzielna naukowa liga). Jeszcze nigdy najzdolniejsza młoda kadra nie miała tak rozległych, globalnych możliwości funkcjonowania w nauce – ale zarazem jeszcze nigdy trochę mniej zdolna młoda kadra nie funkcjonowała w tak trudnych warunkach zrodzonych właśnie przez rosnącą konkurencję (Kwiek i Antonowicz, 2013; Kwiek i Antonowicz, 2014). Dla naukowców, zwłaszcza w naukach podstawowych, prestiż, sukces i uznanie są nieodłączne od ważnych badań i opisów dokonywanych odkryć ogłaszanych w najszerzej globalnie czytanych czasopismach (Blackmore, 2016). Motyw pierwszeństwa odkrycia naukowego (*priority of discovery*) przypisywanego jednostce lub grupie naukowców jest dzisiaj silny jak nigdy wcześniej (Stephan, 2015).

Po trzecie – uczą nas, że w akademickich badaniach podstawowych: nauka nagradza, ale tylko za pierwsze miejsce; nauka to potężna gra akademicka (są wygrani, ale i są przegrani); nauka nie jest demokratyczna i nie jest egalitarna; nauka to konkurencja – stała walka o odkrycia, uznanie (i środki) (zob. Blackmore, 2016; Hermanowicz, 2012; Whitley, 2000; Kwiek, 2019c). W sumie: nauka to permanentnie podtrzymywane nierówności. A świętym Graalem naukowców jest czas (na badania). Nauka jest napędzana przez: (1) poszukiwanie prestiżu zdobywanego dzięki nowym odkryciom raportowanym światu w globalnych czasopismach, (2) bezlitosną, międzynarodową konkurencję oraz (3) systemy dystrybucji akademickiego uznania i środków finansowych na badania. Jednak potęga nauki – to potęga poszczególnych naukowców. U podstaw nauki akademickiej znajduje się zawsze naukowiec (Kwiek, 2019a).

Po czwarte – uczą nas funkcjonowania podstawowych mechanizmów w nauce. Na każdym etapie kariery naukowcy przyjmują różne akademickie role (kształcenie, badania, zarządzanie, praca na rzecz uczelni itd.) i różnie spędzają czas pracy, jednak oceniani są tylko pod jednym kątem – sukcesów w nauce (publikacje, cytowania, zewnętrzne finansowanie i nagrody. I nic więcej). Sukces rodzi sukces, a początkowo niewielkie różnice między naukowcami prowadzą z czasem do głębokiego zróżnicowania kadry akademickiej (Allison i Stewart, 1974). Brak sukcesu rodzi brak sukcesu. Tak jak kumulują się przewagi, tak samo kumulują się naukowe straty (Allison et al., 1978; Zuckerman,

1970; diPrete i Erich, 2006). Z czasem strat na poziomie ludzi, zespołów, dyscyplin, instytucji i całych krajów – nie da się nadrobić. *The rich get richer and the poor get poorer at a disproportionate rate*. A w przyszłości, im większą wagę będziemy przypisywać publikacjom w czasopiśmie indeksowanych (w globalnych bazach), podobnie jak to się dzieje w Europie Zachodniej w ramach reform inspirowanych ideami New Public Management (Czarnecki, 2013), tym stratyfikacja naszej kadry według produktywności naukowej będzie głębsza. O ile w najszerszym ujęciu w Polsce, podobnie jak w 10 innych krajach europejskich, 10% kadry odpowiada za 50% publikacji (reguła 10/50, Kwiek, 2016 i Kwiek, 2015d), o tyle w przypadku publikacji indeksowanych, koncentracja produktywności w rękach górnych 10% kadry jest jeszcze większa i dochodzi, w wybranych obszarach, do 60%.

Po piąte – nasze badania uczą, że młodzi naukowcy, dla własnego dobra, powinni coraz lepiej rozumieć, że europejskie instytucje akademickie co do zasady dysponują tymi samymi miarami oceny pracy naukowej i potencjału swojej kadry. Następuje potężna homogenizacja zasad rządzących prestiżem akademickim na całym kontynencie. Tym samym ewaluacja pojedynczego naukowca na podstawie publikacji międzynarodowych, powszechnie uznawanych za przełomowe i umieszczonych w globalnie najbardziej prestiżowych czasopiśmie, staje się coraz istotniejsza, zwłaszcza dla szukających stałego miejsca w nauce akademickiej. Jeśli stosuje się te same miary oceny dorobku i oceny potencjału na przyszłość, to nasza klęska w zdobywaniu grantów z ERC jest całkowicie zrozumiała (a nawet historycznie zasłużona, zob. Rodríguez-Navarro i Brito, 2019). Ponieważ wszystkie miary oceny jednostkowej opierają się na badaniach: publikacjach, cytowaniach, nagrodach i zewnętrznym finansowaniu.

Dlaczego tak się dzieje? Sukces instytucjonalny zależy od sumy jednostkowych sukcesów badawczych zatrudnianych naukowców. Uniwersytety maksymalizują *prestiz*, a nie zyski (są przecież *prestige-maximizers*, a nie *profit-maximizers*, jak w ramach teorii kapitalizmu akademickiego pokazują Slaughter i Leslie, 1997; zob. Blackmore, 2016; Kwiek, 2018b). Funkcjonują na globalnym rynku prestiżu, a nie na krajowym rynku finansowym. I to właśnie publikacje i konkurencyjne finansowanie badań przez zewnętrzne granty – w coraz większym stopniu określają poziom finansowania całych instytucji i ich wydziałów. Dokładnie do takich konsekwencji doprowadzi nowa ewaluacja osiągnięć naukowych prowadzona według nowych dyscyplin. Zatrudnianie naukowców o licznych bardzo dobrych publikacjach generuje środki na badania. I odwrotnie, przyjmowanie do pracy naukowców publikujących niewiele i w mało znaczących czasopiśmie ogranicza dostęp do środków na badania – pośrednio (przez narzuty) i bezpośrednio. W związku z tym rosną napięcia, którym poddawani są naukowcy w codziennej pracy we wszystkich systemach europejskich; takim samym napięciom będziemy wkrótce poddawani na tych polskich uczelniach, które będą się starać o podtrzymanie swojej działalności naukowej (zob. Kwiek, 2015b).

4. Współpraca międzynarodowa w badaniach jako rdzeń systemów nauki i szkolnictwa wyższego

Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych jest najważniejszym wymiarem współczesnych systemów nauki i szkolnictwa wyższego (Wagner, 2008; Wagner, 2018; Hennemann i Liefner, 2015). Zwiększa się udział publikacji pisanych we współpracy międzynarodowej – podobnie jak zwiększa się średnia odległość między współpracującymi naukowcami (Hoekman et al., 2010). Zmieniają się krajowe i instytucjonalne wzorce publikowania współautorskiego w nauce, systematycznie zwiększa się średnia liczba autorów publikacji oraz liczba i udział publikacji pisanych w ramach współpracy międzynarodowej.

Również wzorce publikacyjne polskich naukowców się zmieniają, ale bardzo powoli. Polska (wraz z Rumunią) dekadę temu miała najniższy wskaźnik międzynarodowych publikacji współautorskich – i dzisiaj jest tak samo. W 2017 r. wskaźnik ten wynosił jedynie 34,7% (przy średniej dla EU-15 wynoszącej 47,1%, zob. tabela 1, według bazy Scopus). Powoli zwiększa się również liczba międzynarodowych publikacji współautorskich – ale nadal jest stosunkowo niewielka.

Analiza poziomu umiędzynarodowienia polskiej nauki w latach 2007–2017 wskazuje na niemal całkowitą nieskuteczność wprowadzanych przez ostatnią dekadę reform.

Struktura publikacji indeksowanych w bazie Scopus pozostaje od dekady niemal niezmienną, a ich liczba zwiększa się niezwykle powoli – pomimo tego, że umiędzynarodowienie badań było jednym z najważniejszych elementów przeprowadzanych reform od 2009 r. Polską naukę cechuje niezwykle wysoki poziom współpracy krajowej w badaniach naukowych (25,6 % w 2017 r.). Polska (wraz z Rumunią) jest jednocześnie jedynym dużym krajem europejskim, w którym poziom ten wyraźnie rośnie. Polską naukę cechuje również niezwykle wysoki poziom współpracy instytucjonalnej (28,1%) – co oznacza publikowanie prac przez autorów, których afiliacja ogranicza się do tej samej instytucji. W 2017 r. tylko w trzech krajach europejskich poziom ten przekraczał 25% (Polska oraz Litwa i Słowacja).

W kontekście polskich reform, zwiększanie intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych jest zdecydowanie najlepszą drogą prowadzącą do zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym) współpraca naukowa może rodzić szanse na powolne przenoszenie polskiej nauki jako całości z europejskich peryferii do europejskich centrów. W ramach fali reform z lat 2009–2011 skupialiśmy się na sposobach dystrybucji środków przeznaczonych na badania naukowe – natomiast nadal skrajnie niski pozostaje poziom publicznych nakładów. Skuteczne reformy nie mogą skupiać się na pierwszym elemencie z pominięciem drugiego – chociaż pierwszy stanowi niezbędny warunek drugiego (zob. podsumowanie wyzwań, przed którymi stoją reformy w Kwiek, 2017a).

Tabela 1. Trendy współpracy naukowej w Europie i krajach porównywanych w czasie: procent międzynarodowych, krajowych, instytucjonalnych i jednoautorskich publikacji w porządku malejącym, 2007 i 2017 (cztery typy współpracy, wyłącznie artykuły, wszystkie dziedziny nauki łącznie), według kraju, w %

International collaboration			National collaboration			Institutional collaboration			No collaboration						
2007	2017	Change in p.p.	2007	2017	Change in p.p.	2007	2017	Change in p.p.	2007	2017	Change in p.p.				
GRC	35.7	54.9	19.20	FIN	21.8	14.7	-7.1	EST	31.2	17.8	-13.4	LTU	16.4	8.2	-8.2
EST	45.8	63.5	17.70	GRC	24.1	18.9	-5.2	CHN	47.2	33.9	-13.3	World	16.7	10	-6.7
GBR	42	59.5	17.50	EST	12	8.1	-3.9	GRC	32.9	20.4	-12.5	USA	14.7	9.5	-5.2
LTU	32.5	48.9	16.40	GBR	19	15.5	-3.5	HRV	39.3	27	-12.3	GBR	16.7	11.6	-5.1
HRV	27.1	42.9	15.80	CZE	20.8	17.6	-3.2	LTU	40.9	28.9	-12	HUN	14.5	10.5	-4
NLD	48.6	63.4	14.80	FRA	30.1	27.4	-2.7	IRL	28.9	17.2	-11.7	IRL	10.7	7.6	-3.1
FIN	48.5	62.9	14.40	ESP	25.3	22.7	-2.6	ESP	31.5	20.7	-10.8	POL	14.9	12	-2.9
IRL	48.7	62.4	13.70	ITA	28.4	25.8	-2.6	NLD	23.6	14	-9.6	DEU	10.8	8	-2.8
ESP	36.4	49.4	13.00	HRV	21.2	18.7	-2.5	BEL	25.2	15.7	-9.5	FRA	11.1	8.3	-2.8
SWE	51.8	64.7	12.90	NLD	20.1	17.6	-2.5	SVN	30.3	21.3	-9	NLD	7.7	5	-2.7
BEL	55.6	68.2	12.60	SWE	16	13.9	-2.1	GBR	22.3	13.5	-8.8	SWE	8.9	6.2	-2.7
AUT	55.9	68.1	12.20	AUT	12.2	10.2	-2	EU-15	27.6	19.4	-8.2	EU-15	12.3	9.7	-2.6
FRA	46.7	58.6	11.90	BEL	12	10.5	-1.5	BGR	28.1	20	-8.1	SVK	12.4	9.9	-2.5
USA	27.9	39.8	11.90	DNK	13.5	12.3	-1.2	SWE	23.3	15.2	-8.1	DNK	8.5	6.1	-2.4
EU-15	35.4	47.1	11.70	SVN	15.1	14	-1.1	AUT	22.9	14.9	-8	EU-28	12.8	10.4	-2.4
ITA	38	49.6	11.60	EU-15	24.7	23.8	-0.9	ITA	26.3	18.4	-7.9	AUT	9	6.8	-2.2
SVN	39.7	51	11.30	EU-28	24.8	24.3	-0.5	PRT	25	17.3	-7.7	PRT	7.2	5	-2.2
EU-28	33.6	44.1	10.50	USA	28.9	28.5	-0.4	EU-28	28.8	21.2	-7.6	CZE	11.7	9.7	-2
DNK	54	64.3	10.30	SVK	13.8	13.9	0.1	DEU	27	19.6	-7.4	EU-13	14.1	12.1	-2
DEU	44.9	54.4	9.50	HUN	17	17.4	0.4	DNK	24	17.4	-6.6	BEL	7.3	5.6	-1.7
CZE	39.7	48.9	9.20	DEU	17.2	18	0.8	USA	28.5	22.2	-6.3	GRC	7.3	5.8	-1.5
CHN	13.2	22.3	9.10	PRT	19.3	20.2	0.9	FRA	12.1	5.8	-6.3	FIN	8.5	7.1	-1.4
PRT	48.5	57.5	9.00	IRL	11.8	12.8	1	ROU	28.2	22	-6.2	SVN	15	13.7	-1.3
HUN	46.3	53.8	7.50	EU-13	19.5	21.9	2.4	FIN	21.2	15.3	-5.9	CHN	3.7	2.4	-1.3
World	16.6	22.7	6.10	POL	21.9	25.6	3.7	POL	33.5	28.1	-5.4	ITA	7.3	6.2	-1.1
POL	29.7	34.4	4.70	LTU	10.2	14.1	3.9	EU-13	31.6	26.8	-4.8	HRV	12.4	11.4	-1
BGR	49.9	54.3	4.40	BGR	11	15	4	World	37	32.4	-4.6	BGR	11	10.7	-0.3
EU-13	34.7	39.1	4.40	World	29.7	34.9	5.2	CZE	27.8	23.7	-4.1	EST	10.9	10.7	-0.2
SVK	47.8	49.1	1.30	CHN	35.9	41.4	5.5	HUN	22.2	18.2	-4	ROU	12.1	12.3	0.2
ROU	41.3	39.3	-2.00	ROU	18.4	26.3	7.9	SVK	26	27	1	ESP	6.8	7.2	0.4

Umiedzynarodowienie badań naukowych jest dzisiaj najważniejszym wymiarem naukowego funkcjonowania polskich uczelni; jest jednak, jeśli pominąć infrastrukturę, jego elementem najkosztowniejszym. Umiedzynarodowienie – prowadzenie dużych międzynarodowych projektów badawczych, publikowanie w prestiżowych czasopismach międzynarodowych, co w bezpośredni sposób przekłada się na międzynarodową widzialność, a zatem atrakcyjność polskich naukowców jako międzynarodowych partnerów – kosztuje. Koszty te muszą być pokrywane przede wszystkim z krajowych środków przeznaczanych na naukę. Europa Zachodnia swoją widzialność naukową buduje na środkach krajowych, a środki wspólnotowe stanowią jedynie niewielki dodatek (upraszczając, aby zdobyć 10 milionów zł z ERC trzeba najpierw wyłożyć 20–30 milionów zł z funduszy krajowych; ponieważ tego systemowo nie robimy, co nas w Europie Środkowej odróżnia od Węgier, nasze szanse na granty dla zaawansowanych naukowców są niemal zerowe). Myśląc o efektach umiedzynarodowienia w nauce, czyli o międzynarodowych publikacjach w elitarnym obiegu górnego 1% czy 10% czasopism – musimy zatem myśleć o radykalnym zwiększaniu i selektywnej dystrybucji krajowych środków na naukę akademicką.

Upraszczając, zwiększając publiczne nakłady na badania, należy jednocześnie ograniczać finansowania badań, których potencjalnym efektem nie będą odkrycia prowadzące do publikacji w najlepszym obiegu światowym; podobnie problematyczne byłoby dodatkowe finansowanie uczelni badawczych, które w tak zdefiniowany sposób nie byłyby umiedzynarodowione. Państwo obwarowało dostęp do nowego, konkurencyjnego finansowania, w ramach inicjatywy doskonałości, specjalnymi warunkami dotyczącymi międzynarodowej widzialności powstających publikacji – i trzeba zastosowane w konkursie mierniki docenić (górne 10% najbardziej cytowanych publikacji i górne 10% najlepszych czasopism według bazy Scopus).

Chociaż międzynarodową współpracę w nauce uważa się dzisiaj za rzecz oczywistą, to prawdziwy wzrost współpracy między naukowcami pracującymi w instytucjach zlokalizowanych w różnych krajach zaczął się na dobre dopiero po 1989 roku. Upadek dwubiegunowego świata przyczynił się do niebywałego z perspektywy historycznej wzrostu współpracy międzynarodowej. Właśnie naukowców można uznać za tych, którzy na zakończeniu zimnej wojny skorzystali najwięcej jako kategoria społeczna (Wagner, 2008). Wzrost ten jest najbardziej charakterystyczną cechą nowej globalnej geografii nauki (King, 2011). Wystarczy wspomnieć, że w 1970 r. udział publikacji o międzynarodowym współautorstwie (indeksowanych w bazie Web of Science) wynosił jedynie 1,9 %, w 1980 wzrósł do 4,6 %, w 1990 wynosi już 8,9 %, w 2000 roku osiągnął poziom 16,1 % – a w 2013 roku niemal co czwarta publikacja (23,1 %) była autorstwa naukowców pochodzących z co najmniej dwóch krajów (Olechnicka et al., 2019, s. 78).

O ile przed 1989 rokiem nauka akademicka była międzynarodowa, o tyle w XXI wieku jest ona przede wszystkim globalna (King, 2011; Kato i Ando, 2017). Globalny charakter nauki jest szczególnie istotny na najniższym poziomie – na mikropo-

ziomie poszczególnych naukowców, na którym łatwiej identyfikować motywacje, koszty, zyski, straty i bariery związane z umiędzynarodowieniem nauki. Międzynarodowy charakter nauki oznaczał, że współpraca miała miejsce zasadniczo między naukowcami reprezentującymi swoje państwa narodowe i pracującymi pod ich opieką (Wagner, 2018; Royal Society, 2011); natomiast jej globalny charakter oznacza, że naukowcy łączą siły, aby podejmować się rozwiązywania wspólnych problemów, niezależnie od tego, gdzie są zlokalizowani pod względem geograficznym: *globalna nauka rośnie nie dlatego, że jest promowana przez poszczególne państwa – ale dlatego, że służy potrzebom tych, którzy pracują w systemie tworzenia wiedzy. ... To niewidzialne kolegium jest napędzane potrzebami wspólnoty wytwarzającej wiedzę, którą z kolei napędza pragnienie uprawiania oryginalnych i twórczych badań naukowych* (Wagner, 2008, s. 31–32).

Współpraca międzynarodowa w nauce powoduje, iż rośnie w niej konkurencja (King, 2011): naukowcy są zlokalizowani na uczelniach, które z kolei są położone w miastach, regionach i krajach (Kamalski i Plume, 2013). Konkurencyjny ze sobą naukowcy oznaczają zarazem konkurujące ze sobą regiony, miasta i kraje, przyciągające do siebie najlepszych naukowców, co z kolei może zwiększać ich geograficzną koncentrację. Pojawiają się huby czy centra współpracy międzynarodowej – i ich peryferia (Olechnicka et al., 2019, s. 97). Zmieniają się krajowe i instytucjonalne wzorce publikowania współautorskiego w nauce: w niektórych dziedzinach nauki współpraca jest kwestią wyboru, a w innych jest koniecznością (Woldegiyorgis, 2018; Kyvik i Larsen, 1997). Tempo zmian umiędzynarodowienia jest różne w różnych krajach, ale różni się również radykalnie między różnymi dziedzinami wiedzy w ramach poszczególnych krajów (oraz w ramach poszczególnych instytucji naukowych), a zmiany zachodzące w czasie dosyć prosto można pokazać, korzystając z bazy Scopus.

Międzynarodową współpracę w badaniach naukowych z powodzeniem studiuje się na podstawie informacji zawartych w publikacjach. Ten typ informacji – w przeciwieństwie do informacji pochodzących z badań ankietowych czy z wywiadów – jest stosunkowo szeroko dostępny, pozwala na międzynarodowe badania porównawcze, a jego zdobycie nie jest kosztowne. Jednostką analizy jest zatem poszczególna indeksowana publikacja, a nie poszczególny naukowiec. I w tym sensie współpraca międzynarodowa oznacza publikacje napisane we współautorstwie międzynarodowym; na tej samej zasadzie, współpraca krajowa w nauce oznacza publikacje napisane we współautorstwie krajowym, współpraca instytucjonalna oznacza publikacje napisane we współautorstwie z naukowcami z tej samej instytucji. Trzeba w tym kontekście pamiętać, że współpraca międzynarodowa opiera się na o wiele szerszej bazie współpracy krajowej (Georghiou, 1998; Wagner, 2006). Rzecz jasna nie każda współpraca międzynarodowa w badaniach prowadzi do współautorskich publikacji (Katz i Martin, 1997). Naukowcy współpracują ze swoimi kolegami z zagranicy przede wszystkim dlatego, że im się to opłaca naukowo. Jeśli coraz szerzej z nimi współpracują i coraz więcej wspólnie publikują, a coraz rzadziej współ-

pracują z kolegami ze swoich instytucji i coraz mniej z nimi publikują, to oznacza, że bodźce wspierające współpracę są silniej skorelowane ze współpracą zagraniczną, a słabiej – z instytucjonalną.

W Polsce w ostatniej dekadzie jest odwrotnie: dane pokazują, że dotychczasowe mechanizmy (oraz poziom dostępnych środków na badania) promowały współpracę wewnątrzinstytucjonalną i defaworyzowały współpracę międzynarodową, stąd pierwsze miejsce w Europie (*ex equo* z Litwą) w pierwszym typie współpracy, i ostatnie miejsce w drugim, tak dzisiaj kluczowym dla rozwoju globalnej nauki (zob. szczegółowy rozkład publikacji według typu współpracy dla lat 2007 i 2017 w tabeli 1).

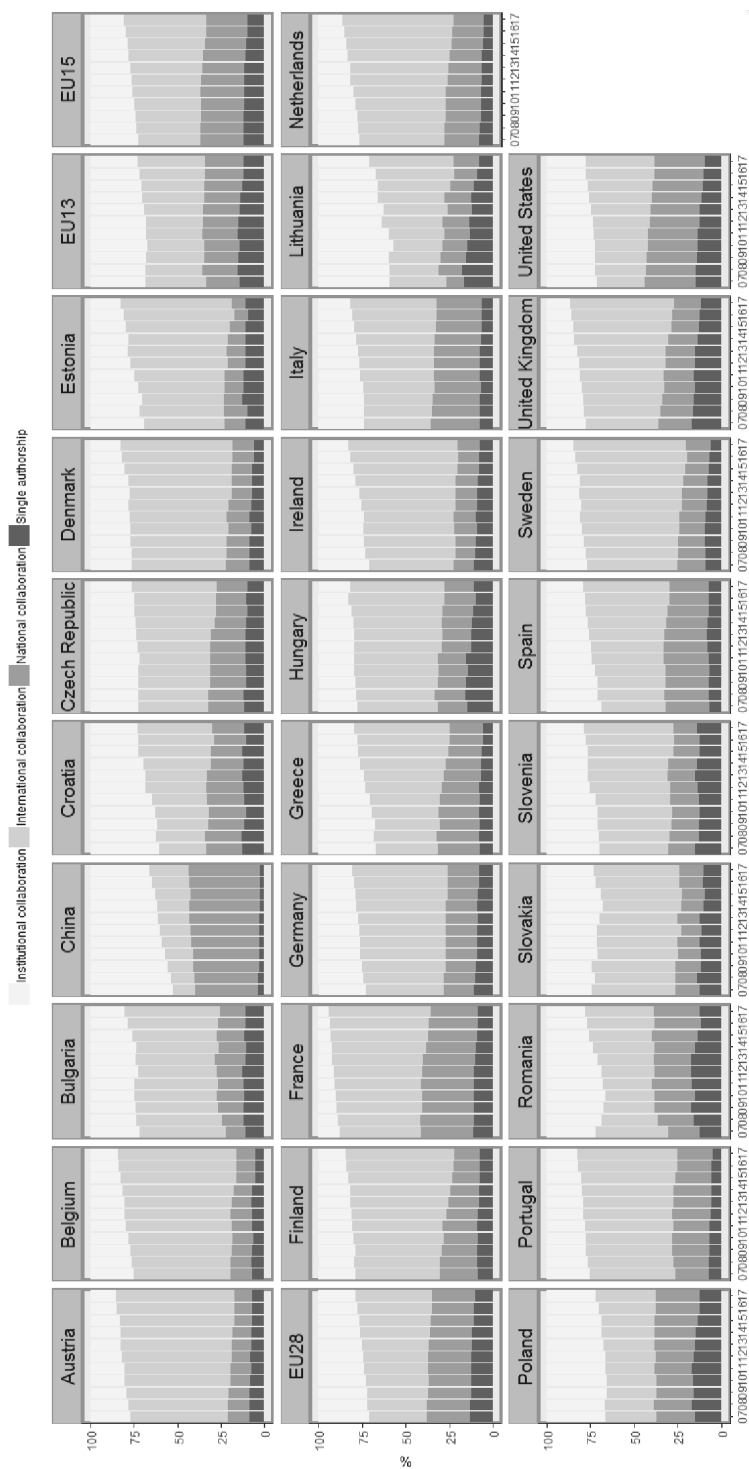
5. Umieźdzynarodowienie polskiej nauki – trudny punkt wyjścia i perspektywy na przyszłość

System bodźców i zachęt do umieźdzynarodowienia badań na poziomie indywidualnym i na poziomie instytucjonalnym okazał się w ostatniej dekadzie niemal całkowicie nieskuteczny. To intrygujący wniosek, zwłaszcza w kontekście działalności Narodowego Centrum Nauki. Nowy sposób dystrybucji środków na badania nie spowodował spodziewanych zmian w strukturze publikacji naukowych – lub zmiany te następują niezwykle powoli. Można założyć, że do porażki polityki naukowej w tym zakresie przyczynił się niski poziom nakładów na akademickie badania naukowe – radykalna zmiana zarządzania środkami na badania (rozbudowany system grantowy) nie szła w parze z równie radykalną zmianą poziomu finansowania nauki akademickiej, w tym finansowania przez NCN. Dodatkowo, system awansowy i zasady parametryzacji jednostek w żaden sposób nie promowały publikacji w najlepszych czasopismach – co dopiero z trudem zaczyna się zmieniać. Nadal różnicy jakościowej między pracą naukową opublikowaną w *Nature* czy *Science* i pracą wydaną w dowolnym polskim czasopiśmie nie oddaje wskaźnik pięć (200 vs. 40 punktów w nowej ewaluacji), używana skala jest zbyt mała, a najlepsze czasopisma powinny zapewniać różnicę co najmniej kilkunastokrotną (500–1000 punktów).

W tabeli 1 przedstawiono zmiany w czasie (2007 i 2017) w ujęciu procentowym dla krajów UE oraz dla Chin i USA dla czterech typów współpracy w nauce: współpracy instytucjonalnej, krajowej, międzynarodowej i braku współpracy (czyli publikacji jednoautorskich). Na rysunku 1 pokazano dynamikę zmian w latach 2007–2017 w ujęciu graficznym. Bardziej szczegółowe analizy można przeprowadzić na zdezagregowanym poziomie obszarów nauki (*Fields of Science* w ramach klasyfikacji używanej przez OECD lub w ramach wyższych i niższych kategorii *Subject Areas* definiowanych przez ASCJ, *All Science Journal Classification*, używanych przez bazę Scopus, czy wreszcie na ponad 300 dyscyplinach ASJC). Analizy te wskazują na duże międzydziedzinowe zróżnicowanie w ramach polskiej nauki.

Co najważniejsze w kontekście porównawczym dotyczącym Polski, w krajach EU-15 wysokiemu i rosnącemu procentowemu udziałowi publikacji

Rysunek 1. Rosnący poziom współpracy międzynarodowej kosztem poziomu współpracy instytucjonalnej dla wszystkich połączonych dziedzin nauki. Główne państwa EU-28 i państwa porównawcze, 2007–2017 (wyłącznie artykuły), w %



międzynarodowych towarzyszy malejący udział publikacji powstających we współpracy instytucjonalnej; udział publikacji powstających w ramach współpracy krajowej pozostaje na niezmienionym poziomie, a udział publikacji powstających bez współpracy (czyli publikacji jednoautorskich) maleje.

Zmieniający się udział artykułów powstałych w ramach różnych typów współpracy nie oddaje jednak całego obrazu dominującego umiędzynarodowienia w badaniach prowadzonych w Europie. Dekadę zmian można również uchwycić przez trendy dotyczące liczby publikacji według typu współpracy.

Całkowitą produkcję naukową można podzielić na dwie kategorie: artykuły napisane w ramach współpracy międzynarodowej i wszystkie pozostałe (publikacje lokalne, czyli powstałe w wyniku współpracy krajowej i instytucjonalnej oraz publikacje jednoautorskie, zob. Adams, 2013, s. 558). Z tej perspektywy okazuje się, że dramatyczny wzrost rocznej produkcji naukowej w okresie 2007–2017 w takich głównych systemach europejskich jak Wielka Brytania, Francja, Holandia, Belgia, Szwecja i Niemcy należy przypisywać wyłącznie publikacjom pisany w ramach współpracy międzynarodowej.

W badanym okresie produkcja lokalna pozostawała na niemal niezmienionym poziomie, a jednocześnie liczba publikacji napisanych we współpracy międzynarodowej regularnie się zwiększała (taki sam trend obserwujemy w przypadku USA). Na przykład przez dekadę gwałtownego wzrostu produkcji naukowej w Wielkiej Brytanii roczna liczba wszystkich lokalnych publikacji pozostawała w przedziale 52 000–59 000; w 2007 roku liczba ta wyniosła 53 987, natomiast w 2017 roku 53 369 (spadek o 1,14% w badanym okresie). Podobnie rzecz miała się we Francji, gdzie ten sam przedział liczby lokalnych publikacji wydawanych w ciągu roku wynosił 32 000–37 000; 31 608 w 2007 roku i 34 008 w 2017 (wzrost o 7,59%). Dla wszystkich państw EU-15 jako całości wzrost ten przez dekadę wyniósł tylko 15,7%, a w przypadku Stanów Zjednoczonych mniej niż 10% (9,69%). Jednak wzorzec zmian dla państw EU-13 przedstawia się inaczej: wzrost w tych państwach był znacznie wyższy (59,8%), a dwa największe systemy tej grupy, rumuński (151,09%) i polski (59,7%) zmierzają w inną stronę pod kątem stosunku lokalnych publikacji do publikacji powstałych w ramach współpracy międzynarodowej niż reszta państw z tej grupy. W przypadku Polski całkowita liczba artykułów indeksowanych w bazie Scopus latach 2007–2017 wzrosła z 19 138 do 32 759 (o 71,2%), artykułów powstałych we współpracy międzynarodowej wzrosła dwukrotnie (z 5 679 do 11 265, czyli o 98,4%), a artykułów lokalnych z 13 459 do 21 494 (o 59,7%).

W ostatniej dekadzie obserwowaliśmy w Europie potężny wzrost całkowitej produkcji naukowej (o 41,18% w EU-15). Jednak w największych krajach jest on niemal wyłącznie zasługą rosnącej liczby publikacji przygotowanych w ramach współpracy międzynarodowej. Metoda porównywania trendów zmian liczby publikacji w czasie w ramach czterech komplementarnych typów współpracy jasno pokazuje, co odpowiada za wzrost europejskiej nauki. Jej najważniejszym motorem wzrostu są publikacje pisane w ramach współpracy międzynarodowej (na rysunku 2 pokazano tę kwe-

ścię na przykładzie Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii, to jest trzech największych systemów europejskich: obszary jasnoszare oznaczające artykuły napisane w ramach współpracy międzynarodowej ilustrują całkowity wzrost produkcji naukowej w liczbach, natomiast czarna linia pokazuje spadek udziału publikacji lokalnych w czasie).

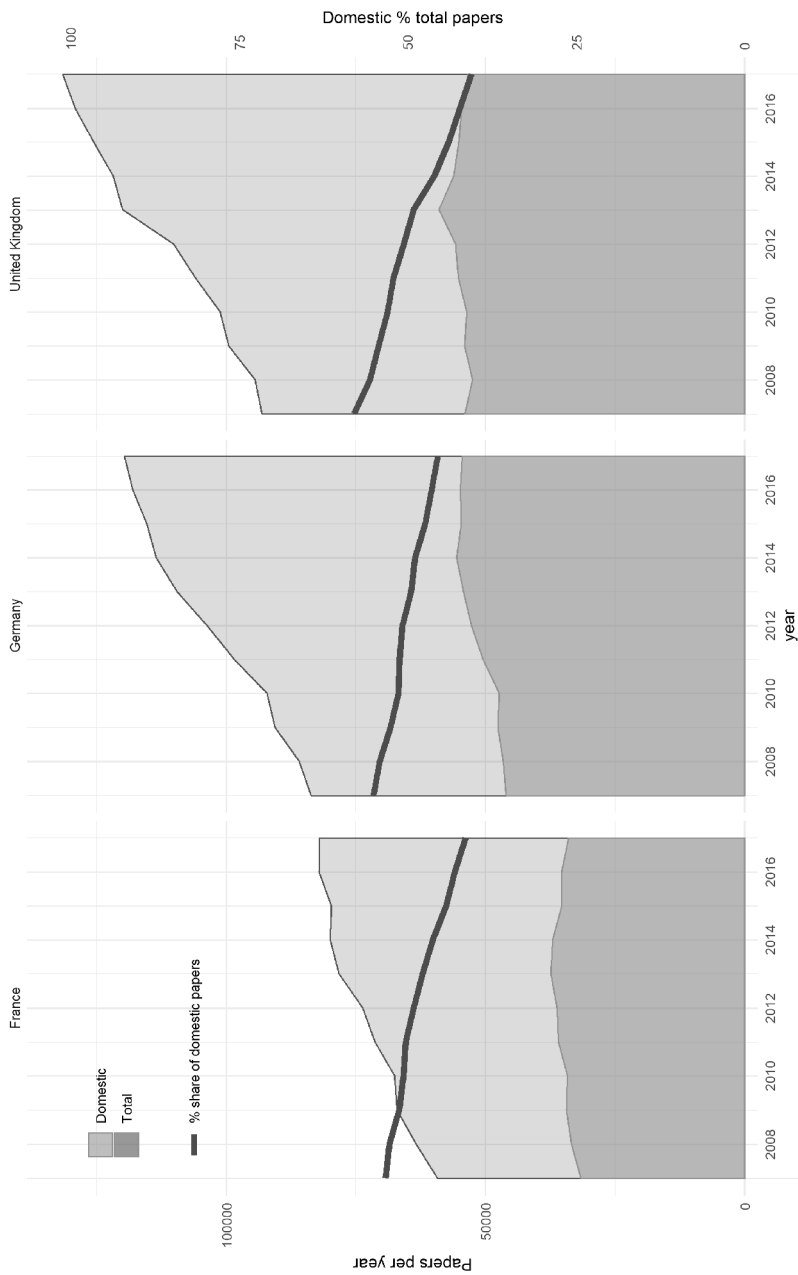
Tym samym obecna siła badań w Europie Zachodniej tkwi we wzroście dokonującym się dzięki umiędzynarodowieniu, natomiast obecna ich słabość w Europie Środkowej i Wschodniej – w tym w Polsce – wynika z niezdolności do osiągnięcia tempa zmian zachodzących w zamożniejszych systemach Europy Zachodniej, a zwłaszcza drastycznego wzrostu liczby artykułów pisanych we współpracy międzynarodowej, który charakteryzuje te kraje.

Ważne w kontekście umiędzynarodowienia polskiej nauki jest powiązanie typu współpracy naukowej z międzynarodową widzialnością publikacji – tutaj ujmowaną w uproszczeniu jako przeciętny poziom cytowań w przeliczeniu na jedną publikację. Przyjęliśmy proste założenie, że tak zdefiniowany poziom cytowań (*citation impact*) rośnie wraz z geograficznym oddaleniem partnera naukowego i w związku z tym poziom ten dla współpracy instytucjonalnej, czyli niewykraczającej poza własną instytucję, jest punktem wyjścia i wynosi 100%.

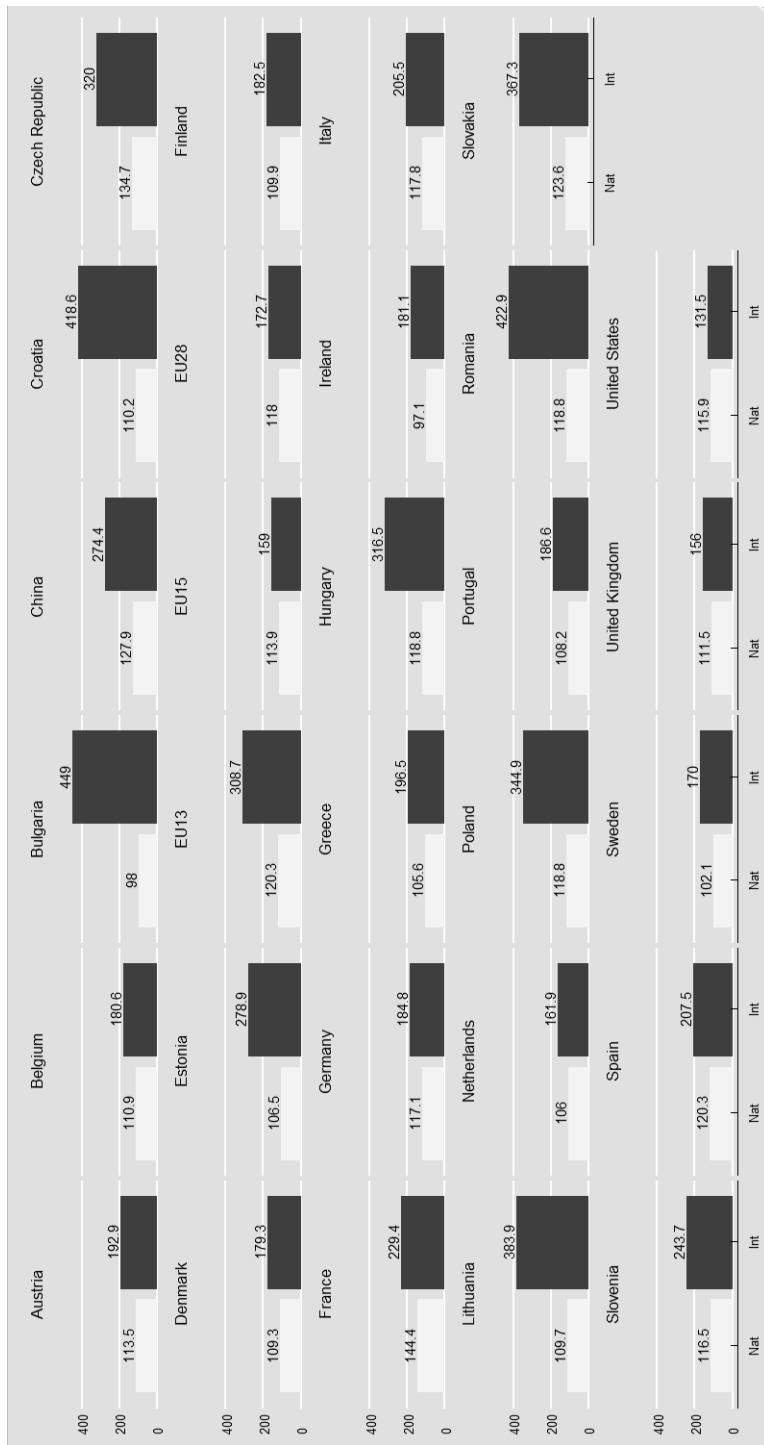
Współpraca krajowa powinna zwiększać średni poziom cytowań, a jeszcze bardziej powinna zwiększać go współpraca międzynarodowa. W uproszczeniu, artykuły powstające we współpracy międzynarodowej powinny być szerzej cytowane niż artykuły powstające we współpracy krajowej – a jedno i drugie powinny być cytowane szerzej niż artykuły powstające we współpracy instytucjonalnej (pomijamy tutaj artykuły jednoautorskie). Na rysunku 3 pokazano szczegółowo wyniki takiej analizy: najwięcej zyskują w postaci cytowań (a więc międzynarodowej widzialności rejestrowanej w bazie Scopus) na współpracy międzynarodowej nowe państwa członkowskie UE. Dla takich krajów jak Bułgaria, Chorwacja czy Rumunia średni poziom cytawalności publikacji powstałych we współpracy międzynarodowej rośnie ponad czterokrotnie (do ponad 400% punktu odniesienia, czyli poziomu cytowań publikacji powstałych we współpracy instytucjonalnej). Dla Polski poziom ten jest rośnie ponad trzykrotnie i wynosi 344,9% i jest porównywalny z poziomem uzyskiwanym przez Czechy, Węgry, Litwę i Słowację. Z kolei poziom uzyskiwany przez kraje UE-15 jest radykalnie niższy i rośnie dwukrotnie: pozostaje w zakresie 180–230%, wynosząc przykładowo: Wielka Brytania 186,6%, Niemcy 184,8%, Francja 229,4%, Włochy 205,5% oraz Hiszpania 207,5%. Bardziej szczegółowa analiza pokazuje znaczące różnice międzydziedzino-we (np. dla sześciu *Fields of Science*, które w powyższej analizie pominęliśmy).

Z przeprowadzonych analiz jednoznacznie wynika, że publikowanie przez polskich naukowców artykułów pisanych we współpracy międzynarodowej radykalnie zwiększa ich widzialność w świecie, rozumianą jako przeciętny poziom cytawalności artykułu naukowego (bardziej szczegółowe analizy odwołujące się do współczynnika wpływu cytowań znormalizowanego do dyscypliny, czyli *Field-Weighted Citation Impact* (FWCI), miary stosowanej w bazie Scopus, zaprezentowane są w raporcie dotyczącym umiędzynarodowienia badań w Europie dla Parlamentu Europejskiego, zob. Kwiek, 2019b; metodologię opisują Waltman i van Eck, 2019).

Rysunek 2. Wszystkie, lokalne i międzynarodowe publikacje (pisane w ramach współpracy międzynarodowej) we Francji, Niemczech i Wielkiej Brytanii, 2007–2017, wyłącznie artykuły, wszystkie dziedziny nauki razem. Za cały wzrost całkowitej produkcji naukowej odpowiada współpraca międzynarodowa, natomiast liczba publikacji lokalnych pozostaje stała (ciemnoszary pas) przy jednoczesnym zmniejszaniu się ich procentowego udziału (czarna linia)



Rysunek 3. Premia w formie cytowań za współpracę krajową (lewa kolumna) i międzynarodową (prawa kolumna), 2007–2017 (miary: średnia dla 2007–2017, wyłącznie artykuły, łącznie z autocytowaniami). Wszystkie połączone dziedziny nauki, według kraju. Wzrost średniej liczby otrzymanych cytowań w stosunku do cytowań otrzymanych dla współpracy instytucjonalnej wyrażony w procentach (współpraca instytucjonalna = 100%)



6. Międzynarodowa współpraca naukowa w centrum kariery akademickiej

Międzynarodowa współpraca naukowa znajduje się w centrum socjologii karier akademickich, ponieważ, jak się uznaje w literaturze przedmiotu, przyczynia się do wzrostu akademickiego uznania poprzez wzrost liczby publikacji i cytowań – a naukowcy konkurują przede wszystkim o uznanie innych naukowców, zwłaszcza na poziomie globalnym (Merton, 1973; Cole i Cole, 1973; Zuckerman, 1970; Blackmore, 2016; Wagner, 2018). Naukowcy różnią się poziomem zaangażowania we współpracę międzynarodową. „Im silniej naukowiec związany jest z naukową elitą, tym bardziej prawdopodobne jest, iż pozostaje aktywnym członkiem niewidzialnego globalnego kolegium nauki” – to znaczy tym bardziej jest prawdopodobne, że współpracuje w badaniach naukowych z kolegami z innych krajów (Wagner, 2008, s. 15), co potwierdzają badania najbardziej produktywnej kadry w Europie (Kwiek 2016; Kwiek, 2015a) i w Polsce (Kwiek, 2018c).

Na poziomie indywidualnym, umiędzynarodowienie w badaniach naukowych odgrywa coraz silniej stratyfikującą rolę, ponieważ bardziej rozległa współpraca oznacza średnio większą liczbę publikacji (i cytowań), a ci którzy nie współpracują międzynarodowo w badaniach, mogą coraz więcej tracić w kategoriach dostępnych zasobów i zdobywanego prestiżu – co można określić mianem stopniowego „akumulowania strat” (Cole i Cole, 1973, s. 146). Gouldner (1957) zaproponował tradycyjne rozróżnienie na naukowców, którzy są mniej zorientowani na badania i bardziej lojalni w stosunku do swojej organizacji (i nazwał ich *locals*) oraz naukowców, którzy są mniej lojalni wobec swoich organizacji i bardziej nastawieni na badania naukowe (*cosmopolitans*). Czysta typologia Gouldnera była następnie wielokrotnie wykorzystywana w badaniach organizacji i w badaniach szkolnictwa wyższego (Glaser, 1963; Rhoades et al., 2008; Smeby i Gornitzka, 2008; Kwiek, 2018a). Naukowcy nastawieni na badania międzynarodowe różnią się radykalnie od swoich kolegów nastawionych na badania lokalne (Kwiek, 2016) – różni ich między innymi podejście do badań, ujęcie źródeł akademickiego, uznania w nauce oraz trajektorie kariery akademickiej (Wagner i Leydesdotff, 2005; Kyvik i Larsen, 1997).

Literatura przedmiotu do czynników ograniczających międzynarodową współpracę w badaniach naukowych zalicza czynniki na poziomie makro (geopolityka, historia, język, tradycje kulturowe, wielkość kraju i jego bogactwo, oddalenie geograficzne); czynniki instytucjonalne (prestiż, atrakcyjność, marka uczelni i jej zasoby); oraz czynniki indywidualne (osobiste predylekcje, atrakcyjność partnera naukowego; zob. Georghiou, 1998; Hoekman, Frenken i Tijssen, 2010; Luukkonen, Persson i Sivertsen, 1992). W najbardziej ogólnym ujęciu, bardziej produktywni naukowcy współpracują z bardziej produktywnymi kolegami z zagranicy i są bardziej umiędzynarodowieni w badaniach niż ich mniej produktywni koledzy (Kwiek, 2019a, s. 23–71). Produktowność naukowa jest bezpośrednio skorelowana z intensywnością i jakością współpracy między-

narodowej (He et al., 2009; Huang et al., 2014) – jednak relacja zachodząca w drugą stronę nie jest jednoznaczna (Abramo, D’Angelo i Solazzi, 2011).

Jednak z perspektywy polityki naukowej odniesionej do poziomu jednostkowego najważniejsze jest pojawiające się wielokrotnie w literaturze twierdzenie, że poziom międzynarodowej orientacji w badaniach zależy przede wszystkim od samych naukowców (Wagner i Leydesdorff, 2005), którzy w krajach Europy Zachodniej mogą spokojnie abstrahować od poziomu finansowania nauki akademickiej. Wysoki poziom nakładów na badania uważa się za zagwarantowany – czego nie da się powiedzieć o Polsce czy szerzej, o nowych krajach członkowskich UE. Umieждународowanie kadry w hojnych systemach Zachodniej Europy kształtują w dużej mierze indywidualne wartości i predylekcje – a w o wiele mniejszym stopniu polityka instytucjonalna i wzorce pochodzące z poszczególnych dyscyplin akademickich (Finkelstein et al., 2013). W związku z tym naciski na poziomie instytucjonalnym skierowane na większe umieждународowanie naukowców z perspektywy polityki naukowej mogą być skuteczne jedynie w szerszym kontekście, w którym prestiż akademicki i uznanie w nauce są kluczowe dla jej rozwoju.

Dyscypliny akademickie, typ zatrudniającej instytucji, krajowy system nagród w nauce, poziom finansowania nauki – wszystko to ma znaczenie, jeśli chodzi o zakres współpracy międzynarodowej. Jednak decyzja o umieждународowaniu jest ostatecznie decyzją jednostkową i dlatego tak ważne są dwa pojęcia: „samoorganizacja” (Wagner i Leydesdorff, 2005: 1610; Melin, 2000: 39; Wagner, 2018, s. 84) oraz „współpraca nieformalna” (Georghiou, 1998, s. 612). Należy pamiętać, że decyzja o współpracy międzynarodowej jest zawsze podejmowana przez poszczególnych naukowców pracujących na danej uczelni w ramach krajowego systemu nauki i szkolnictwa wyższego. W ramach globalnej sieci nauki, motywacja skłaniająca do umieждународowania pochodzi przede wszystkim od samych naukowców, a prestiż krajowy nie motywuje do powstawania międzynarodowych sieci naukowców (Wagner, 2018, s. viii).

Współpraca międzynarodowa w nauce niesie z sobą zarówno korzyści, jak i koszty (Katz i Martin, 1997; Jeong, Choi, i Kim, 2014). Większa liczba osób i większa liczba instytucji zaangażowanych we wspólne badania wymaga większego wysiłku zarządczego (Katz i Martin, 1997, s. 16). W szczególności koszty transakcyjne (Georghiou, 1998) i koszty koordynacyjne (Cummings i Kiesler, 2007) są zdecydowanie wyższe w przypadku współpracy międzynarodowej w porównaniu np. ze współpracą instytucjonalną czy krajową. W badaniach opartych na współpracy istnieje silne napięcie między większą liczbą publikacji i zwiększonymi środkami a potrzebą minimalizacji kosztów transakcyjnych (Landry i Amara, 1998). W ramach współpracy, w której zaangażowana jest większa liczba uczelni, komplikuje się koordynacja badań i radykalnie może zmniejszać się poziom osiąganych wyników naukowych (Cummings i Kiesler, 2007). O ile współpraca z produktywnymi naukowcami generalnie zwiększa indywidualną produktywność naukową, o tyle współpraca z naukowcami o niskiej produktywności, jak się uważa, może przynosić odwrotne skutki (Lee i Bozeman, 2005).

Według teorii alokacji zasobów, środki, którymi dysponują naukowcy i ich zespoły – przede wszystkim zaangażowanie i czas – są zawsze ograniczone. W związku z tym decyzja o zaangażowaniu się we współpracę, również we współpracę międzynarodową, „jest w ostateczności decyzją dotyczącą alokacji zasobów, członkowie zespołu podejmują decyzję, na co przeznaczać swoje ograniczone zasoby” (Porter, Itir Gogus i Yu, 2010, s. 41). Niezwykle często zasobem cenniejszym od nowych środków jest czas (Katz i Martin, 1997). Dodatkowe zużycie czasu i energii spowodowane przez różne dodatkowe wymagania narzucane przez współpracę międzynarodową może zabierać czas i energię przeznaczone na właściwe działania naukowe (Jeong, Choi i Kim, 2014). Powstaje tym samym kolejne napięcie między współpracą międzynarodową a badaniami naukowymi oraz między współpracą a powstającymi w jej ramach publikacjami (ich poziomem, miejscem i czasem ich wydania, prestiżem czasopisma). W polskim kontekście teoria alokacji zasobów doskonale wyjaśnia niski udział polskich naukowców w projektach unijnych (oprócz ERC) – duże nakłady czasowe (przygotowanie i realizacja) nie gwarantują zysków prestiżowych i finansowych (prestiżowych publikacji i środków na inne badania niż zaproponowane z partnerami zagranicznymi), przy minimalnych szansach zdobycia grantu, najczęściej na poziomie nie większym niż 10% i wąskiej, z góry narzuconej przez wymogi konkursowe problematyce badawczej.

7. Wnioski dla Polski (w kontekście europejskim)

W analizach przeprowadzanych na poziomie poszczególnych naukowców – istotnych, jeżeli chodzi o identyfikację motywacji umiędzynarodowienia w badaniach oraz o płynące z niego korzyści i ponoszone koszty – najważniejsze jest rozróżnienie na naukowców prowadzących badania z naukowcami z zagranicy i naukowców, którzy takich badań nie prowadzą. To te dwa typy kadry akademickiej systematycznie konkurują między sobą o prestiż i akademickie uznanie (Wagner i Leydesdorff, 2005; Blackmore, 2016) i środki na badania (Jeong, Choi i Kim, 2014) prowadzące do awansów w ramach drabiny akademickiej.

W Polsce do rosnącej konkurencji między tymi dwoma podstawowymi typami kadry akademickiej (*internationalists* vs. *locals*, Kwiek, 2019a, s. 132–166; Kwiek, 2018a) doprowadziły reformy z lat 2009–2011, a zapisy Ustawy 2.0 – w szczególności nowe zasady ewaluacji dyscyplin – konkurencję tę wzmacniając, zgodnie z trendami obserwowanymi w krajach Europy Zachodniej (Carvalho, 2017). Ponieważ systemy nagród w nauce funkcjonują różnie w różnych krajach i w ramach różnych dyscyplin naukowych, starania o uznanie poprzez publikacje międzynarodowe uznaje się za mniej lub bardziej „konieczne” (Kyvik i Larsen, 1997, s. 260), w zależności od kraju i dyscypliny. W Polsce dopiero od mniej więcej dekady stają się one coraz bardziej „konieczne” – jednak w zdecydowanie mniejszym stopniu w naukach humanistycznych i społecz-

nych. Umieździarnarodowienie badań naukowych napotyka na polskich uczelniach na olbrzymie opory, a czynniki na mikropoziomie poszczególnych naukowców to między innymi brak wystarczających umiejętności językowych, a na makropoziomie kraju – niedofinansowanie badań naukowych. Umieździarnarodowienie jest niezwykle kosztowne i wymaga długoletniej, spójnej polityki państwa sprzężonej z polityką kadrową i awansową poszczególnych instytucji. Rosnąca izolacja międzynarodowa polskiej wspólnoty akademickiej w globalnych i europejskich kanałach transmisji wiedzy (publikacje) oraz w europejskich kanałach transmisji zasobów finansowych (międzynarodowe granty badawcze) – które są zarazem, jak w przypadku grantów ERC, kanałami transmisji prestiżu w nauce – wymaga skoordynowanych działań na poziomie państwa. Najlepszą (i sprawdzoną w Europie) drogą do intensyfikacji obecności naukowej Polski w świecie jest silniejsze umieździarnarodowienie badań naukowych.

Kadra najlepszych uczelni Europy Zachodniej jest bardziej umieździarnarodowiona również dlatego, że jest bardziej mobilna: spotyka się na dużych międzynarodowych konferencjach i na małych międzynarodowych seminariach, prowadzi wspólne, międzynarodowe badania finansowane z funduszy krajowych, dwustronnych i unijnych (Kwiek, 2015e). Dzisiejszy poziom finansowania nauki w Polsce – również w ramach indywidualnych grantów badawczych – uniemożliwia prowadzenia współpracy międzynarodowej o porównywalnej intensywności. Niedofinansowanie badań naukowych oddziela polską naukę coraz grubszym murem od nauki europejskiej. Nie pomagają drobne korekty – niezbędna jest zmiana nastawienia państwa, które od etapu wprowadzania konkurencyjności do systemu powinno przejść do etapu wyższych publicznych nakładów, zwłaszcza na akademickie badania podstawowe. Wydzielenie 10 uczelni badawczych – wzmocnienie istniejącej stratyfikacji pionowej w systemie – i ich długoterminowe, dodatkowe dofinansowanie, daje szansę na stopniowe zmiany w dobrym kierunku.

W dłuższej perspektywie, bez radykalnego podejścia do reform szkolnictwa wyższego, konkurencja między systemami zachodnioeuropejskimi, z młodymi naukowcami mocno nastawionymi na badania, a polskim systemem z młodymi naukowcami o słabym nastawieniu na badania (oraz potężnie zaangażowanymi w dydaktykę, zob. Kwiek, 2015c; Kwiek, 2015g, s. 435–487; Kwiek, 2019a, s. 167–197) jest w praktyce niemożliwa. Przepaść w produkcji wiedzy między zachodnimi systemami a Polską, której wyrazem jest niski poziom produktywności badawczej, może wzrosnąć jeszcze bardziej, o ile nie zdefiniujemy, kogo chcemy zatrudniać w górnych warstwach zróżnicowanego systemu, w tym na uczelniach badawczych, i kogo będziemy przyjmować do szkół doktorskich (Mikołajczyk i Naskręcki, 2017). Ustawa 2.0 wprowadza możliwości w tej dziedzinie, jednak trudno przewidzieć, w jakiej mierze zostaną one wykorzystane (zob. Antonowicz et al., 2016; Górniak, 2017; Jajszczyk, 2017; Kuźnicki i Bujnicki, 2017; Woźnicki, 2017; Żylicz, 2017).

Jeżeli światowa sieć nauki powstaje, ponieważ naukowcy „nawiązują ze sobą koleżeńskie kontakty, a proces preferencyjnego tworzenia więzi dobiera poszczególne jednostki do coraz bardziej elitarnego kręgu” (Wagner, 2018), to w każdym

państwie (być może za wyjątkiem Stanów Zjednoczonych) naukowcy niewspółpracujący międzynarodowo są stopniowo wykluczani z toczącej się globalnie debaty naukowej. Zasada *preferential attachment* odcina naukowców nieumiejędźniarodowionych w badaniach i posługujących się w nauce językiem polskim (jak szacujemy: 40–60% naukowców w skali kraju, 30% w skali najlepszych uczelni) od powstającej globalnej nauki. Zasady przynależności do globalnych elit naukowych określają sami naukowcy – i państwa nie mają na nie żadnego wpływu.

Średnia międzynarodowa widzialność naszych badań bierze się z dominujących w Polsce wzorców współpracy (międzynarodowa, krajowa) i wzorców publikacyjnych (kanały międzynarodowe, kanały krajowe). Z biegiem czasu można je zmieniać za pomocą ostrożnie dobieranych środków sprzyjających korzystnym wzorcom i zniechęcającym do wzorców niekorzystnych (warunki realizacji grantów, wymogi awansowe, listy czasopism i wydawców, zasady ewaluacji dorobku według dyscyplin etc.). Rośnie znaczenie jakości badań widzianej przez pryzmat często cytowanych publikacji, umieszczanych w najlepszych czasopismach – co doskonale tłumaczy teoria maksymalizacji prestiżu, łącząca prestiż uzyskiwany przez naukowców z prestiżem kumulowanym przez zatrudniające ich instytucje (Melguizo i Strober, 2007; Kwiek, 2018b; Kwiek, 2017b). Prestiż instytucji to tylko suma prestiżu naukowców. Model ten jest wykorzystywany przez popularne w całej Europie inicjatywy „doskonałości naukowej”, udzielające dodatkowego wsparcia finansowego wybranym obszarom systemu szkolnictwa wyższego, skupionym na badaniach i rozliczającym finansowane instytucje przez najlepsze publikacje. Na podobnej zasadzie zbudowany jest program „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” – na prestiż uczelni badawczych mają zapracować prestiżowe publikacje (granty, nagrody) ich kadry.

8. Umieędźniarodowienie badań naukowych – wnioski praktyczne i podsumowanie

Z zaprezentowanych analiz wynikają trzy wnioski. Pierwszy wniosek, umieędźniarodowienie badań powinno stać się kluczowym elementem polityki naukowej. Polityka naukowa sprzyjająca umieędźniarodowieniu w badaniach powinna wspierać najlepsze publikacje międzynarodowe (a nie tylko najlepsze publikacje krajowe) w ramach promowanej polityki zatrudnieniowej oraz międzynarodową (a nie tylko krajową) współpracę naukową. Zadaniem polityki naukowej w epoce nauki globalnej powinno być propagowanie prestiżowych międzynarodowych kanałów publikacyjnych w ramach wszelkich dostępnych środków – dotacji celowej dla instytucji, konkurencyjnego finansowania badań na poziomie jednostkowym, promowanej polityki kadrowej. Takie rozwiązania proponuje Ustawa 2.0. Powinna ona również wspierać umieędźniarodowienie badań za pomocą krajowych systemów nagród (systemy awansowe, tytuły i stopnie, stanowiska) na mikropoziomie poszczególnych naukowców.

Co za tym idzie, koncepcja odnoszących sukcesy uniwersytetów badawczych i ich wydziałów, zespołów i poszczególnych naukowców zawarta w zredefiniowanej na potrzeby konkurencji międzynarodowej polityce naukowej powinna zawierać silny aspekt umiędzynarodowienia. Sukces akademicki powinien być nieosiągalny dla uczelni, wydziałów, zespołów badawczych i naukowców niereprezentujących wysokiego – mierzalnego – poziomu umiędzynarodowienia badań. Ich dostęp do środków na badania powinien być systematycznie ograniczany. Stanowiska profesorskie nie powinny być dostępne (ani utrzymywane) na uniwersytetach badawczych dla naukowców, których profil wykonywanych badań jest w przeważającej mierze krajowy (wyjątkiem może być część nauk humanistycznych).

Aby plan umiędzynarodowienia badań jako element polityki naukowej mógł się udać, sytuacja materialna wysoce umiędzynarodowionych instytucji, wydziałów, zespołów badawczych i naukowców powinna być w przyszłości znacznie lepsza niż ich lokalnych odpowiedników; w badaniach należy promować międzynarodową widzialność polskiej nauki i naukowców – zamiast lokalności badań i badaczy w ramach działań ewaluacji kanałów publikacyjnych i dystrybucji środków na badania. Umiędzynarodowienie badań powinno być priorytetem w przypadku dostępu do funduszy na badania i do prestiżu akademickiego na uczelniach badawczych.

Drugi wniosek, umiędzynarodowienie badań wymaga priorytetowego traktowania finansowego w ramach nowej polityki naukowej. Koszty umiędzynarodowienia rosną we wszystkich systemach w Europie – wystarczy porównać instytucjonalne i krajowe środki, wliczając w to środki programów ministerialnych i programów krajowych rad ds. badań, nakierowane na międzynarodową współpracę naukową sprzed dekady i dzisiaj. Koszty umiędzynarodowienia obejmują zarówno takie tradycyjne pozycje, jak podróże i koszty utrzymania tysięcy podróżujących naukowców, jak i nowe koszty, takie jak subskrypcja dostępu do danych i globalnie indeksowanych czasopism akademickich. Naukowcy intensywnie podróżują i korzystają z dostępu do globalnych baz wiedzy. Rosną koszty subskrypcji książek i czasopism oraz koszty utrzymania infrastruktury IT niezbędnej dla powodzenia międzynarodowej współpracy naukowej. Międzynarodowa mobilność kadry, globalne czasopisma naukowe i infrastruktura IT są rdzeniem umiędzynarodowienia, dlatego też wzrost kosztów musi znajdować odzwierciedlenie w rozmiarach budżetu na badania. Umiędzynarodowienie badań kosztuje dziś dużo – ale będzie kosztować jeszcze więcej.

Jeżeli dążymy do zwiększania międzynarodowej widzialności naszej produkcji naukowej, to musimy rozważać wzrost inwestycji publicznych w umiędzynarodowienie badań. Jedna możliwość to zwiększanie nakładów, a druga to taka zmiana priorytetów finansowania badań, aby na czele znalazło się ich umiędzynarodowienie. Dalsze ignorowanie gwałtownie rosnących kosztów międzynarodowej współpracy naukowej może prowadzić do głębokiej izolacji naszej nauki w świecie. Być może najważniejszym problemem jest stopniowe łączenie pojęcia umiędzynarodowienia z badaniami naukowymi – a nie z ka-

dra/studentami i ich mobilnością – umiędzynarodowienie badań to obecność w globalnej nauce poprzez publikacje, najlepiej w najbardziej prestiżowych czasopiśmie. Niestety w tym samym czasie stara się o to samo cały naukowy świat, ponieważ reguły gry akademickiej są identyczne w skali globalnej. Mobilność kadry (turystyka akademicka) staje się niepotrzebnym kosztem, o ile nie zwiększa puli dobrych, międzynarodowych publikacji, w tym publikacji powstałych w międzynarodowym współautorstwie.

I wreszcie trzeci wniosek, umiędzynarodowienie badań powinno koncentrować się na pojedynczych naukowcach i ich potrzebach, a nie na instytucjach i ich partnerskich umowach. Dla umiędzynarodowienia badań punktem krytycznym jest pojedynczy naukowiec, który będzie (lub nie) współpracować międzynarodowo w ramach swoich badań, publikować (lub nie) w ramach współpracy międzynarodowej i będzie (lub nie) pisać do najlepszych czasopism naukowych.

Suma jednostkowych sukcesów naukowych określa górny pułap sukcesów dla instytucji i kraju (analizowanych np. przez indeksowane publikacje naukowe lub prestiżowe granty międzynarodowe typu ERC, w skrajnym przypadku, Nagrody Nobla), a suma jednostkowych wzorców współpracy w badaniach decyduje o dominujących w kraju wzorcach współpracy. W przypadku międzynarodowej współpracy naukowej, abstrakcyjne poziomy statystyczne – takie jak „kraj”, „instytucja” czy „dyscyplina” – są jedynie zagregowanym całokształtem współpracy i publikacji pojedynczych naukowców oraz zespołów, bardziej lub mniej międzynarodowych.

Zrozumienie jednostkowego – a nie instytucjonalnego – poziomu sukcesów i porażek umiędzynarodowienia jest konieczne, by rozumieć w ramach nowej polityki naukowej przyszłość umiędzynarodowienia badań na polskich uczelniach, czy tylko na uczelniach badawczych. (Liczy się „pojedynczy naukowiec, głupcze!”, by sparafrazować Billa Clintona powiedzenie o gospodarce, w złożonym kontekście obejmującym instytucjonalne i krajowe systemy wynagrodzeń i awansów, selektywność finansowania badań i konkurencyjne sposoby ich dystrybucji etc.). Przyszłość umiędzynarodowienia badań w Polsce zależy od sumy decyzji pojedynczych naukowców dotyczących ich sposobu oraz stopnia zaangażowania we współpracę międzynarodową.

Poszczególni naukowcy mają dziś zatem ogromne znaczenie dla umiędzynarodowienia badań. To oni decydują, czy w ogóle i ewentualnie z kim będą podejmować współpracę i w jakich czasopiśmie opublikują jej wyniki, a ich decyzje o umiędzynarodowieniu badań zależą od indywidualnych wyborów uwarunkowanych swoją naukową reputacją i reputacją partnerów chętnych do współpracy, dostępem do środków, zainteresowaniami badawczymi i własną atrakcyjnością jako potencjalnego partnera w badaniach (Wagner, 2018).

Na tym podstawowym, jednostkowym poziomie poszczególnych współpracujących naukowców, zawsze dochodzi do szacowania poziomu zwrotu z inwestycji w postaci czasu i energii w formie dostępu do środków i powstania nowych publikacji (zob. Bikard et al., 2015; Birnholtz, 2007). Współpraca badawcza musi przynosić korzyści jednostkom. Dlatego kluczowym warunkiem

powodzenia polityki umiędzynarodowienia badań jest jej atrakcyjność; polityka naukowa ma zachęcać naukowców do szerszego angażowania się w umiędzynarodowienie. Podejście oddolne, cechujące się jak największą elastycznością w kwestii tego, jak nawiązać współpracę, z kim i w jakich obszarach, powinno być połączone z wyraźnym odgórnym priorytetem „doskonałości naukowej” (odkrycia ogłaszane w najlepszych czasopismach).

Z punktu widzenia polityki naukowej warto pamiętać, że można pokazać dziedziny naukowe – w ramach krajów i poszczególnych instytucji – na które współpraca międzynarodowa wywiera największy i najmniejszy wpływ w formie premii w postaci cytowań, czyli dodatkowej, globalnej widzialności. Szczegółowe analizy na poziomie dziedzin i instytucji mogą być szczególnie przydatne w przypadku takich krajów, jak Polska, które zyskują najwięcej w wyniku współpracy międzynarodowej pod względem widzialności badań. Na jeszcze niższym poziomie agregacji, dane dotyczące ponad 300 dyscyplin ujmowanych w klasyfikacji *All Science Journal Classification* (ASJC) w bazie Scopus można zestawiać z danymi dotyczącymi poszczególnych instytucji i ich jednostek organizacyjnych. Co za tym idzie, w ramach instytucji można wskazać dziedziny naukowe i dyscypliny ze szczególnie wysoką premią w postaci cytowań za współpracę międzynarodową, co przekłada się na miejsca w globalnych rankingach akademickich.

Na koniec trzeba powtórzyć myśl najważniejszą: naukowcy angażują się w międzynarodową współpracę w badaniach naukowych, ponieważ (i tylko wtedy gdy) ten typ współpracy niesie z sobą korzyści w postaci wyższego prestiżu akademickiego, większego uznania naukowego i lepszego dostępu do finansowania badań. Trendy współpracy międzynarodowej pokazywane dla krajów europejskich i dla Polski są tylko sumą jednostkowych decyzji podejmowanych na każdym etapie kariery akademickiej przez setki tysięcy naukowców. Europa jest przykładem ogromnego sukcesu umiędzynarodowienia, dzięki rozległej sieci współpracujących naukowców i szczodremu finansowaniu tej współpracy przez rządy krajowe i Unię Europejską. Jednak ich dzisiejsze decyzje dotyczące umiędzynarodowienia prowadzonych badań są bardziej autonomiczne niż kiedykolwiek wcześniej – naukowcy coraz śміiej wychodzą z epoki „naukowego nacjonalizmu”, gdy o współpracy decydowały państwa, i wkraczają w erę „nauki globalnej” (King, 2011), w której decydują o niej sami naukowcy. Ten paradygmat otwiera ogromne możliwości przed polskimi naukowcami – ale niesie też ze sobą niebezpieczeństwo, że nie znajdziemy się w elitarnych kręgach globalnej nauki formujących się na podstawie własnych, niekwestionowalnych i wypracowanych przez samych naukowców regułach. W tym sensie nowa polityka umiędzynarodowienia badań naukowych ma dzisiaj fundamentalne znaczenie – tym bardziej, że aktualny poziom współpracy międzynarodowej, pokazujący rolę Polski jako partnera naukowego w świecie, jest najniższy w Europie.

Autor wyraża podziękowanie za wsparcie otrzymane w ramach projektu Dialog, finansowanego przez MNiSW w latach 2019–2021 (0022/DLG/2019/10).

Bibliografia

- Abbott A. (1981), Status and Status Strain in the Professions, *American Journal of Sociology*, 86(4), pp. 819–835.
- Abbott A. (1988), *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Abramo G., D'Angelo C.A., Solazzi M. (2011), The Relationship between Scientists' Research Performance and the Degree of Internationalization of Their Research, *Scientometrics*, 86, pp. 629–643.
- Adams J. (2013), The fourth age of research. *Nature*, 497(30 May 2013), pp. 557–560.
- Allison P.D., Long J.S., Krauze T.K. (1982), Cumulative Advantage and Inequality in Science, *American Sociological Review*, Vol. 47. pp. 615–625.
- Allison P.D., Stewart J.A. (1974), Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage, *American Sociological Review*, Vol. 39, pp. 596–606.
- Antonowicz D. (2015), *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J. i Kwiek M. (2016), Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym, *Nauka*, 4/2016, s. 7–33.
- Antonowicz D., Kwiek M., & Westerheijden D.F. (2017), The government response to the private sector expansion in Poland, [in:] H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, & D.F. Westerheijden (eds.), *Policy analysis of structural reforms in higher education* (pp. 119–138). Springer, Dordrecht.
- Antonowicz D. i Brzeziński J.M. (2014), Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, *Nauka*, 4/2013, s. 1–35.
- Banyś W. (2017) Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich miary, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 189–203.
- Bialecki I. (2008), Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(31), s. 22–33.
- Bialecki I., Dąbrowa-Szeffler M. (2009), Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy, [w:] D. Palfreyman i T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (s. 183–199), Routledge, London.
- Bialecki I. (red.) (1996), *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie* (wyd. II), MEN, Warszawa.
- Bikard, M., Murray, F., & Gans, J. S. (2015). Exploring trade-offs in the organization of scientific work: Collaboration and scientific reward. *Management Science*, 61(7), 1473–1495.
- Birnholtz J.P. (2007), When do Researchers collaborate? Toward a model of collaboration propensity, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(14), pp. 2226–2239.
- Blackmore P. (2016), *Prestige in academic life: excellence and exclusion*, Routledge, London, New York.
- Brzeziński J.M. (2014), Trzy pomysły na naprawę szkolnictwa wyższego w Polsce (kontekst nauk społecznych), [w:] W. Ambroziak (red.). *Edukacja, uniwersytet, oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczykowskiemu* (s. 213–231), Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Carvalho T. (2017), The study of the academic profession – contributions from and to the sociology of professions, [w:] J. Huisman, M. Tight (eds.), *Theory and method in higher education research*, Emerald, Bingley, pp. 59–76.
- Chmielecka E. (1999), Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym, [w:] *Druka fala polskich reform*, L. Kolarska-Bobińska (red.) (s. 165–214), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

- Chmielecka E. (2013), Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, *Studia BAS*, nr 3.
- Chmielecka E., Kraśniewski A., Marciniak Z. (2013), Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, [w:] *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Cole J.R., Cole S. (1973), *Social Stratification in Science*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Cole S., Cole, J.R. (1967), Scientific Output and Recognition: A Study in the Operation of the Reward System in Science, *American Sociological Review*. Vol. 32(3). pp. 377–390.
- Cummings W.K. i Finkelstein M.J. (2012), *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*, Springer, Dordrecht.
- Cummings J.N., Kiesler, S. (2007), Coordination costs and project outcomes in multi-university collaborations. *Research Policy*, vol. 36(10), pp. 1620–1634.
- Czarnecki K. (2013), Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce, *Praktyka Teoretyczna*, 1(7), s. 85–106.
- Dąbrowa-Szeffler M. (2009), Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego oraz wyzwania i cele systemu zawarte w raporcie *Tertiary Education for the Knowledge Society*. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(33), s. 56–78.
- DiPrete T.A., Eirich G.M. (2006), Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, vol. 32(1), pp. 271–297.
- Duszyński J., Burczyński T., Rowiński P.M., Rychard A. (2017), Projekt: Uniwersytet PAN. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 59–78.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2017), *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- EY/IBNGR (2010), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*, MNiSW, Warszawa.
- Finkelstein M., Sethi W. (2014), Patterns of Faculty Internationalization: A Predictive Model, [w:] F. Huang, M. F i M. Rostan, (eds.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*, Springer, Dordrecht, pp. 237–258.
- Finkelstein M. J., Walker E., Chen R. (2013), The American faculty in an age of globalization: predictors of internationalization of research content and professional networks. *Higher Education*, vol. 66(3), pp. 325–340.
- FRP (2009a), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- FRP (2009b), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Fulton O., Santiago P., Edquist C., El-Khawas E. i Hackl E. (2007), *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, OECD, Paris.
- Georghiou L. (1998), Global cooperation in research, *Research Policy*, Vol. 27(6), pp. 611–626.
- Glaser B.G. (1963), The Local-Cosmopolitan Scientist, *American Journal of Sociology*, vol. 69(3), pp. 249–259.
- Gouldner A. (1957), Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules, *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, pp. 281–306.
- Górniak J., (red.) (2015), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III. Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Górniak J. (2017), Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 129–146.
- He Z.-L., Geng X.-S., Campbell-Hunt C. (2009), Research collaboration and research output: A longitudinal study of 65 biomedical scientists in a New Zealand university, *Research Policy*, 38(2), pp. 306–317.
- Hennemann S., & Liefner I. (2015), Global science collaboration. In D. Archibugi & A. Filippetti (eds.), *The handbook of global science, technology, and innovation*, Wiley, Somerset, NJ.

- Hermanowicz J. (2012), The sociology of academic careers: Problems and prospects, [in:] J.C. Smart & M.B. Paulsen (eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* 27, (pp. 207–248), Springer, Dordrecht.
- Hoekman J., Frenken K., & Tijssen R.J. (2010), Research collaboration at a distance: Changing spatial patterns of scientific collaboration within Europe, *Research Policy*, 39(5), pp. 662–673.
- Huang F., Finkelstein M., Rostan M. (2014), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*, Springer, Dordrecht.
- Jajszczyk A. (2013), Polskie uczelnie – czas na jakość, [w:] J. Woźnicki (red.). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (s. 218–226), ISW–FRP, Warszawa.
- Jajszczyk A. (2017), Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 77–90.
- Jeong S., Choi J.Y., & Kim J.-Y. (2011), The determinants of research collaboration modes: Exploring the effects of research and researcher characteristics on co-authorship, *Scientometrics*, 89, pp. 967–983.
- Jeong S., Choi J.Y., Kim J.-Y. (2014), On the drivers of international collaboration: The impact of informal communication, motivation, and research resources, *Science and Public Policy*, vol. 41(4), pp. 520–531.
- Kamalski J., & Plume A. (2013), *Comparative Benchmarking of European and US Research Collaboration and Researchers Mobility: A Report Prepared in Collaboration Between Science Europe and Elsevier's SciVal Analytics*, Science Europe, Elsevier.
- Kato M., & Ando A. (2017), National ties of international scientific collaboration and researcher mobility found in nature and science, *Scientometrics*, 110(2), pp. 673–694.
- Katz J.S. i Martin B.R. (1997), What Is Research Collaboration?, *Research Policy*, vol. 26, pp. 1–18.
- Kędzierski M. (red.) (2009), *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach świata*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- King R. (2011), Power and networks in worldwide knowledge coordination: The case of global science. *Higher Education Policy*, 24(3), pp. 359–376.
- König T. (2017), *The European Research Council*, Polity, Cambridge.
- KRASP (2009), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Kuźnicki L., Witkowska-Zaręba E., Żylicz M. (2017), Projekt modernizacji Polskiej Akademii Nauk, *Nauka*, 4/2017, s. 49–60.
- Kuźnicki J., Bujnicki J.M. (2017), Nie ma wolności bez odpowiedzialności, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 205–222.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kwiek M. (2012), Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities, *Science and Public Policy*, vol. 39. Issue 5, pp. 641–654.
- Kwiek M. (2015a), The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective, *Journal of Studies in International Education*, 19(2), pp. 341–359.
- Kwiek M. (2015b), The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective, *International Journal of Educational Development* 43, pp. 77–89.
- Kwiek M. (2015c), Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka* 3/2015, s. 51–88.
- Kwiek M. (2015d), Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1(45), s. 269–308.

- Kwiek M. (2015e), Umiędzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1(45), s. 39–74.
- Kwiek M. (2015f), Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2(46), s. 7–16.
- Kwiek M. (2015g), *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, WN PWN, Warszawa.
- Kwiek M. (2016), The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems, *Higher Education*, 71(3), pp. 379–397.
- Kwiek M. (2017a), Wprowadzenie: reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 9–40.
- Kwiek M. (2017b), Najlepiej zarabiająca kadra akademicka: rola produktywności naukowej i generowania prestiżu na uniwersytetach europejskich (a Polska), *Nauka* 4/2017, s. 2–49.
- Kwiek M. (2018a), International research collaboration and international research orientation: Comparative findings about European academics, *Journal of Studies in International Education*. 22(1), pp. 1–25.
- Kwiek M. (2018b), Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities, *Science and Public Policy*, 45(1), pp. 1–13.
- Kwiek M. (2018c), High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers? *Scientometrics*, 115(1), pp. 415–462.
- Kwiek M. (2018d), Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych, *Nauka*, 1/2018, s. 65–86.
- Kwiek M. (2019a), *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*, Routledge, London and New York.
- Kwiek M. (2019b), *Internationalisation of EU Research Organisations. A Bibliometric Stocktaking Study*, European Parliament (Panel for the Future of Science and Technology), Brussels.
- Kwiek M. (2019c), Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist, *Higher Education Quarterly*, vol. 73, issue 4, pp. 419–444.
- Kwiek M., Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J. (2016), *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, CSPP UAM, Poznań.
- Kwiek M., Antonowicz D. (2013), Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction, [w:] U. Teichler and E.E. Höhle, (eds.) *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, Springer, Dordrecht, pp. 37–54.
- Kwiek M., Antonowicz D. (2014), The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones, [w:] T. Fumasoli, G. Goastellec and B.M. Kehm (eds.), *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- Kyvik S., Larsen I. M. (1997), The Exchange of Knowledge: A Small Country in the International Research Community, *Science Communication*, vol. 18(3), pp. 238–264.
- Landry R., Amara N. (1998), The impact of transaction costs on the institutional structuration of collaborative academic research, *Research Policy*, vol. 27(9), pp. 901–913.
- Lee S., Bozeman B. (2005), The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity, *Social Studies of Science*, 35(5), pp. 673–702.
- Leja K. (2011), *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- Leja K. (2008), *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*, [w:] K. Leja (red.), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni* (s. 57–69), Politechnika Gdańska i Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Lewis J.M., Ross S., Holden T. (2012), The How and Why of Academic Collaboration: Disciplinary Differences and Policy Implications, *Higher Education*, 64, pp. 693–708.

- Luukkonen T., Persson O., Sivertsen G. (1992), Understanding Patterns of International Scientific Collaboration, *Science, Technology, & Human Values*, vol. 17(1), pp. 101–126.
- Marginson S. (2018), The new geopolitics of higher education. Global cooperation, national competition and social inequality in the World-Class University (WCU) sector. CGHE Working Paper no. 34.
- Marginson S. (2016), Global Stratification in Higher Education, [in:] S. Slaughter, B.J. Taylor (eds.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development*, Springer, Dordrecht, pp. 13–34.
- Melguizo T., & Strober M.H. (2007), Faculty salaries and the maximization of prestige. *Research in Higher Education*, 48(6), pp. 633–668.
- Melin G. (2000), Pragmatism and self-organization, *Research Policy*, vol. 29(1), pp. 31–40.
- Melin G., Persson O. (1996), Studying research collaboration using co-authorships, *Scientometrics*, Vol. 36(3), pp. 363–377.
- Merton R.K. (1973), The Matthew Effect in Science, [w:] R.K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 439–459.
- Mikołajczyk B., Naskręcki R. (2017), Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 107–127.
- MNiSW (2015), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2013* (autorzy opracowania: J. Górniak, Z. Marciniak, A. Kraśniewski, D. Antonowicz, J. Bujnicki), Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. (1990), *Nauczyciele akademicki 1984*, MEN, Warszawa–Łódź.
- Olechnicka A., Płoszaj A., Celińska-Janowicz D. (2019), *The Geography of Scientific Collaboration*, Routledge, London and New York.
- Price D.J. de S. (1963), *Little science, big science*, Columbia University Press, New York.
- Rhoades G., Kiyama J.M., McCormick R., Quiroz M. (2008), Local Cosmopolitans and Cosmopolitan Locals: New Models of Professionals in the Academy, *The Review of Higher Education*, vol. 31(2), pp. 209–235.
- Rodríguez-Navarro A., & Brito R. (2019), Might Europe one day again be a global scientific powerhouse? Analysis of ERC publications suggest it will not be possible without changes in research policy, Preprint, arXiv, retrieved from <https://arxiv.org/abs/1907.08975>.
- Royal Society (2011), *Knowledge, networks and nations. Global scientific collaboration in the 21st century*, The Royal Society, London.
- Ruiz-Castillo J., Costas R. (2014), The skewness of scientific productivity, *Journal of Informetrics*, vol. 8(4), pp. 917–934.
- Salganik M.J. (2018), *Bit by bit. Social research in a digital age*, Princeton University Press, Princeton.
- Serenko A., Cox R.A.K., Bontis N., Booker L.D. (2011), The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline, *Journal of Informetrics*.
- Shin J.C. i Cummings W.K. (2010), Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research, *Scientometrics*, 85, pp. 581–594.
- Slaughter S., & Leslie L.L. (1997), *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Smeby J.-C., J. Trondal (2005), Globalisation or Europeanisation? International Contact among University Staff, *Higher Education*, 49, pp. 449–466.
- Smeby J.-C. i Gornitzka Ł. (2008), All Cosmopolitans Now? The Changing International Contacts of University Researchers, [w:] Ł. Gornitzka and L. Langfeldt, (eds.) *Borderless Knowledge. Understanding “New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway*, Springer, Dordrecht, pp. 37–50.
- Stephan P.E. (2015), *How economics shapes science*, Harvard University Press, Boston.
- Sułkowski Ł. (2017), *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Sułkowski Ł. (2016), *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1978), *System of Higher Education: Poland*, International Council for Educational Development, New York.
- Szostek A., (red.) (2015), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część II. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Wagner C.S. (2018), *The Collaborative Era in Science. Governing the Network*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Wagner C.S. (2008), *The New Invisible College. Science for Development*, Brookings Institution Press, Washington, DC.
- Wagner C.S. (2006), International collaboration in science and technology: promises and pitfalls, [w:] L. Box and R. Engelhard (eds.), *Science and technology policy for development: dialogues at the interface*, Anthem Press, London, pp 165–176.
- Wagner C.S., Leydesdorff L. (2005), Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science, *Research Policy*, vol. 34(10), pp. 1608–1618.
- Waltman L., & van Eck N.J. (2019), Field Normalization of Scientometric Indicators, [in:] W. Glänzel, H.F. Moed, U. Schmoch, & M. Thelwall (eds.), *Springer Handbook of Science and Technology Indicators* (pp. 281–300), Springer, Cham.
- Whitley R. (2000), *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*, Oxford University Press, Oxford.
- Wilkin J., (red.) (2015), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część IV. Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Wnuk-Lipinska E. (1995), *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*, CBP NiSW, Warszawa.
- Woldegiyorgis A.A., Proctor, D., & de Wit, H. (2018), Internationalization of research: Key considerations and concerns, *Journal of Studies in International Education*, 22(2), pp. 1–16.
- Woźnicki J. (2017), Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 91–106.
- Woźnicki J., (red.) (2015a), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część I. Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Woźnicki J. (red.) (2015b), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V. Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Woźnicki J. (red.) (2013), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, ISP–FRP, Warszawa.
- Woźnicki J. (2012a), Nowa dyscyplina – „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych, *Nauka*, nr 1.
- Woźnicki J. (red.) (2012b), *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Woźnicki J. (2009), *The University as an Institution of Public Domain: The Polish Perspective*, UNESCO CEPES, Bucharest.
- Woźnicki J. (red.) (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Woźnicki J. (1999), Założenia ustrojowe publicznej instytucji akademickiej, [w:] *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, J. Woźnicki (red.) (s. 23–40), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Xie, Y. (2014). ‘Undemocracy’: inequalities in science. *Science*. Vol. 344(6186). 809–810.
- Zuckerman H. (1970), Stratification in American Science, *Sociological Inquiry*, vol. 40(2), pp. 235–257.
- Żylicz M. (2012), Potrzebujemy dalszych zmian, *Nauka*, 3(2012), s 15–22.
- Żylicz M. (2017), Tworzenie kultury jakości: Ustawa 2.0, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50), s. 41–58.

Finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce z uwzględnieniem perspektywy międzynarodowej

Wiesław Banyś

Streszczenie

W pierwszej części rozdziału zostały przedstawione założenia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, które zostały przyjęte w *Planie na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*, *Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju*, *Krajowym Program Reform* oraz *Strategii Europa 2020*. Następnie przeanalizowana została pozycja polskiej gospodarki, w tym także jeśli chodzi o jej innowacyjność, tak jak jest przedstawiana w kilku powszechnie znanych rankingach i porównana została, oczywiście względnie, choć czasami takie porównania są dokonywane bez tych zastrzeżeń, i w pewnym sensie wirtualnie, gdyż należy generalnie podchodzić z ostrożnością do wyników samych rankingów, o ile nie są oparte na „twardych” danych, typu wielkość PKB na 1 mieszkańca, a tym bardziej do takich transsektorowych porównań, do oceny poziomu szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach. Kolejna część poświęcona jest przedstawieniu danych dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w okresie transformacji w perspektywie historycznej i międzynarodowej. Zawiera ona liczne informacje statystyczne porównawcze o wysokości m.in. nakładów na szkolnictwo wyższe i B+R, przychodów z działalności badawczej uczelni według źródeł finansowania, nakładów na 1 studenta w wartościach absolutnych i jako % PKB, nakładów na B+R w wartościach absolutnych w przeliczeniu na 1 mieszkańca, liczbie zatrudnionych w B+R na 1000 zatrudnionych/aktywnych zawodowo, w Polsce w perspektywie historycznej i porównawczej międzynarodowej na podstawie danych GUS, Eurostat, opracowań World Bank i analiz OECD. Analizy te zostały uzupełnione o prezentację zależności między poziomem finansowania B+R a rozwojem gospodarczym kraju, jakością i widzialnością nauki oraz najnowszymi wynikami konkursów H2020. Zaprezentowane także zostały analizy ekonomicznego wkładu uczelni w gospodarkę i rozwój kraju, które zostały zapoczątkowane przez *League of European Research Universities*, a następnie kontynuowane w różnych krajach przez konferencje rektorów, np. w Wielkiej Brytanii, w Polsce, gdzie taka analiza została dokonana na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Wynika z niej, że zysk z inwestycji, jaką jest finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki, jest ok. 6 razy większy niż poniesione nakłady, i z każdej 1 zainwestowanej złotówki uzyskuje się 6 zł.

Wniosek generalny, który wypływa z przedstawionych analiz jest taki, iż, z jednej strony, konieczne jest zdecydowane zwiększenie finansowania budżetowego B+R do wartości określonych w *Strategii Europa 2020*, a z drugiej strony, zdecydowany wzrost finansowania B+R ze źródeł pozabudżetowych (szeroko rozumianego biznesu i przemysłu), co jest drogą do osiągnięcia synergii obu tych zasadniczych strumieni finansowania badań naukowych i wzrostu obu w kategoriach %PKB przeznaczanego na badania naukowe i rozwój.

Słowa kluczowe: finansowanie, szkolnictwo wyższe, nauka, B+R, strategia, Plan na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju, Krajowy Program Reform, Strategia Europa 2020, rankingi, innowacyjność, PKB, informacje statystyczne, nakłady na szkolnictwo wyższe i B+R, przychody z działalności badawczej uczelni, nakłady na 1 studenta, % PKB, nakłady na B+R na 1 mieszkańca, liczba zatrudnionych w B+R na 1000 zatrudnionych, perspektywa historyczna, nakłady pozabudżetowe B+R, biznes, przemysł, perspektywa porównawcza międzynarodowa, ekonomiczny wkład uczelni w gospodarkę, *League of European Research Universities*, KRASP, RGNiSzW, Horyzont 2020

1. Wprowadzenie

Przez ostatnie 30 lat, od czasu pierwszych częściowo wolnych wyborów w Polsce, w kraju dokonały się radykalne zmiany ustrojowe, społeczne, gospodarcze, m.in. demokratyzacja instytucji politycznych, uchwalenie Konstytucji RP, integracja z Unią Europejską. Zmianom podlegało także szkolnictwo wyższe i nauka, m.in. wskutek postępującego umasowienia kształcenia, pojawienia się szkolnictwa prywatnego, organizacji procesu bolońskiego, ukierunkowania na jakość i studenta, w konsekwencji dużego zróżnicowania programowego. Niezwykle ważne było przywracanie w uniwersytetach i innych szkołach wyższych autonomii instytucjonalnej, wolności i wartości akademickich, tworzenie organizacji reprezentujących środowisko naukowe, uchwalanie nowych przepisów prawa.

Zmiany te dokonywały się przy aktywnym udziale środowiska naukowego, którego przedstawiciele byli inicjatorami i twórcami regulacji ustawowych i uczestniczyli w konsultacjach społecznych.

Wyrazem ich troski o rozwój naszego kraju były liczne pisma i apele kierowane do Sejmu RP, Premierów i kolejnych Ministrów postulujące, by rozwojowi szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, które mogą i powinny stać się siłą napędową modernizacji naszego kraju w najbliższych dziesięcioleciach, został nadany przez Władze państwowe i Parlament najwyższy priorytet, wraz z deklaracją aktywnego włączenia się w procesy wprowadzania zmian na rzecz przyspieszania rozwoju naszego kraju i wzrostu jego pozycji międzynarodowej.

Do realizacji tych celów potrzebne są, z jednej strony, adekwatne środki finansowe na funkcjonowanie instytucji szkolnictwa wyższego i nauki, a z drugiej strony, odpowiednie ich reformy, określane w stosownych ustawach.

Świadomość, iż bez zdecydowanego zwiększenia nakładów finansowych nawet najlepsza reforma legislacyjna nie może mieć odpowiedniego wymiaru i rezultatów, jest już powszechna.

Polskie uczelnie i instytuty PAN nieustannie się reformują i zdecydowanie zmieniają swoje oblicze, inwestując w rozwój i stając się coraz bardziej nowoczesnymi i konkurencyjnymi ośrodkami naukowymi. Ich dynamiczny rozwój oraz rosnący poziom badań naukowych tworzą bardzo dobre warunki do poprawy konkurencyjności kraju. To one właśnie są głównym motorem napędowym jeszcze szybszej modernizacji naszego kraju i jeszcze szybszego jego rozwoju. Rozwój ten, na tyle na ile mógł w takich warunkach, dokonywał się mimo bardzo niskiego poziomu finansowania szkolnictwa wyższego i nauki mierzonego % PKB.

Głównym kwestiom finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, aktualnym oraz widzianym w perspektywie historycznej i porównawczej międzynarodowej, poświęcony jest ten tekst (por. także świetne opracowania tej tematyki w np. Kwiek, 2010a, 2010b, 2015, 2016a, 2016b; Marciniak et al., 2017; Modrzyński, Kwiek, 2015; Raport konsorcjum Ernst & Young Business Advisory, 2010; Szczerek, 2019; Wilkin J. (red.), 2015; Górniak, 2015).

Finansowanie nie jest oczywiście celem samym w sobie – jest instrumentem realizacji określonych celów, które są wyznaczane przez priorytety rozwojowe przyjmowane przez dany kraj.

Cele te są określane generalnie przez przyjęte w danym kraju strategię rozwoju, w przypadku Polski chodzi przede wszystkim o *Plan na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategię Odpowiedzialnego Rozwoju, Krajowy Program Reform oraz Strategię Europa 2020*.

To w kontekście przyjętych w tych strategiach celów trzeba oceniać poziom ich finansowania, to on oddaje realny priorytet nadawany danemu celowi. Ważne jest także, by, niezależnie od strategii rozwojowych przyjętych przez dany kraj, porównywać finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce z innymi krajami, w szczególności UE i OECD.

Plan naszej analizy jest następujący:

- Najpierw przedstawimy założenia dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, które zostały przyjęte w *Planie na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju, Krajowym Program Reform oraz Strategii Europa 2020*.
- Następnie zobaczymy, jaka jest pozycja polskiej gospodarki, w tym także jeśli chodzi o jej innowacyjność, tak jak jest przedstawiana w kilku powszechnie znanych rankingach i porównamy ją, oczywiście względnie, choć czasami takie porównania są dokonywane bez tych zastrzeżeń, i w pewnym sensie wirtualnie, gdyż należy generalnie podchodzić z ostrożnością do wyników samych rankingów, o ile nie są oparte na „twardych” danych, typu wielkość PKB na 1 mieszkańca, a tym bardziej do takich transsektorowych porównań, do oceny poziomu szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach.
- W kolejnym kroku przejdziemy do przedstawienia danych dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w okresie transformacji w perspektywie historycznej i międzynarodowej.
- Analizy uzupełnimy prezentacją zależności między poziomem finansowania B+R a rozwojem gospodarczym kraju, jakością i widzialnością nauki oraz najnowszymi wynikami konkursów H2020.
- Zakończymy je wnioskami, które z nich oraz z dotychczasowych badań wynikają, mającymi na celu polepszenie sytuacji szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju.

Plan na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju, Krajowy Program Reform oraz Strategia Europa 2020 – założenia finansowania szkolnictwa wyższego i nauki

Prezentujemy poniżej w wielkim skrócie, jak kwestie szkolnictwa wyższego i nauki omawiane są w tych dokumentach z perspektywy zakładanego poziomu ich finansowania, a następnie rzeczywisty poziom ich finansowania, co pozwoli zweryfikować realny priorytet, który jest im nadany w naszym kraju.

Plan na rzecz odpowiedzialnego rozwoju, którego autorem był ówczesny wicepremier M. Morawiecki, został przyjęty w lutym 2016 r. przez rząd Premier B. Szydło. Rząd postawił sobie za cel osiągnięcie w 2020 r. wzrostu nakładów na B+R do poziomu 2% PKB z ówczesnych 0,8%.

W lutym 2017 r. rząd przyjął *Strategię Odpowiedzialnego Rozwoju* (SOR), która jest „obowiązującym, kluczowym dokumentem państwa polskiego w obszarze średnio- i długofalowej polityki gospodarczej. Dokument ten stanowi rozwinięcie i operacjonalizację tzw. Planu Morawieckiego, w którym została sformułowana nowa wizja i model rozwoju kraju, będące odpowiedzią na wyzwania stojące przed polską gospodarką (<https://www.gov.pl/web/inwestycje-rozwoj/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>, dostęp 23.10.2019).

O szkolnictwie wyższym mówi się w SOR w 37 miejscach, o nauce w 138, a o badaniach i rozwoju (B+R) – w 55 miejscach.

SOR wskazuje na konieczność poprawy jakości edukacji na wszystkich poziomach i zwiększenia zdolności innowacyjnych Polski, aby nasza gospodarka była bardziej konkurencyjna.

Podkreśla się w niej bariery rozwojowe tworzone przez zdiagnozowane „pułapki rozwojowe”, które mogą dalej się utrzymywać i utrudnić zerwanie z modelem rozwoju częściowo zależnego. *Bez impulsów prorozwojowych i proinnowacyjnych w gospodarce i państwie nasilą się negatywne trendy, których skutki będą odczuwalne w perspektywie długofalowej* (SOR, s. 25).

Do takich pułapek zaliczona została „pułapka przeciętnego produktu”, ze względu na fakt, że *Zbyt wiele polskich firm opiera swoją konkurencyjność na dostarczaniu nieskomplikowanych produktów po najniższej możliwej cenie* (SOR, s. 25). Przytoczone w SOR dane pokazują, jedno: przyczynę tego stanu rzeczy – jak wydatki na B+R rządu niecałego 1% PKB, inne: jego oznaki – jak fakt, że *tylko 6 polskich firm to światowe czempiony; tylko 13% MŚP wprowadza innowacje (31% w UE); tylko 8,5% eksportu ma charakter innowacyjny* (SOR, s. 25).

Jak podkreśla się w SOR, realizacja jej celów wymaga zmian w poziomie i strukturze wydatków publicznych. Jedną z kluczowych deklaracji pada na s. 373: *Wzrost nakładów na B+R należy do priorytetów Strategii (o 2,7 p.p. do roku 2020)*. Jeśli ją czytać literalnie, to w 2020 poziom nakładów na B+R powinien wynieść o 2,7% wydatków rozwojowych więcej, s. 372).

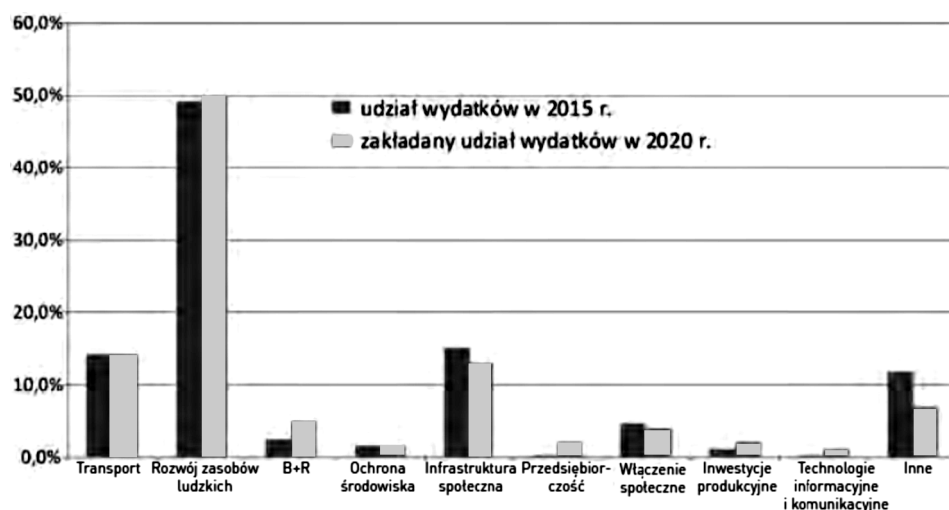
W SOR powtórzone zostały cele planowane do osiągnięcia w 2020 r. w *Planie na rzecz odpowiedzialnego rozwoju*, ale obniżono ich prognozy. Zakładany do osiągnięcia w 2020 r. poziom nakładów na badania i rozwój w relacji do PKB został ustalony na 1,7% PKB (SOR, s. 46).

Strategia Europa 2020 obejmuje trzy zasadnicze priorytety:

- rozwój inteligentny (rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji),
- rozwój zrównoważony (bardziej efektywne i zrównoważone korzystanie z zasobów planety, bardziej przyjazne środowisku a jednocześnie bardziej konkurencyjne),

- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu (wysoki poziom zatrudnienia, dający szansę na większą spójność społeczną i terytorialną) (*Strategia Europa 2020*, s. 6).
Wymagany poziom nakładów na B+R w skali UE w roku 2020 został określony na 3% PKB.

Rysunek 1. Struktura krajowych publicznych wydatków rozwojowych (bez NFZ) wg zakresu interwencji



Źródło: SOR, s. 373.

Do realizacji tych celów Komisja Europejska przedstawiła 7 flagowych projektów, które mają za zadanie umożliwić większy postęp w realizacji każdego z priorytetów. W przypadku B+R, poza m.in. Programem Ramowym Horyzont 2020, jest to „Unia innowacji”, której celem jest poprawienie ogólnych warunków dostępu do finansowania badań i innowacji.

Zasadniczym instrumentem realizacji *Strategii Europa 2020* przez państwa członkowskie są krajowe programy reform, które są corocznie aktualizowane. Istotnym dokumentem towarzyszącym *Krajowemu Programowi Reform* jest *Program Konwergencji*.

W *Krajowym Programie Reform* zadeklarowane zostało, zgodnie ze zmodyfikowanymi w SOR wskaźnikami, osiągnięcie w 2020 r. 1,7% PKB poziomu nakładów na badania i rozwój.

2. Rankingi gospodarcze i akademickie

W rankingu Banku Światowego łatwości uruchamiania i prowadzenia firm *Doing Business 2020. Comparing Business Regulation in 190 Economies*, s. 4, Polska

została sklasyfikowana za r. 2019 na pozycji 40 (tabela 2), w edycji z roku 2016 (*Doing Business 2016 Measuring Regulatory Quality and Efficiency*, s. 5) była to pozycja 25 (tabela 1). Ocena łatwości prowadzenia biznesu jest zasadniczo ta sama: 76,45 vs 76,4, ale inne kraje poczyniły też znaczące, większe, postępy w tej materii.

Tabela 1. Indeks Wolności Ekonomicznej (2016 r.)

Rank	Economy	DTF score	Rank	Economy	DTF score	Rank	Economy	DTF score
1	Singapore	87.34	64	Jamaica	67.27	127	Cambodia	55.22
2	New Zealand	86.79	65	Bahrain	66.81	128	Maldives	55.04
3	Denmark	84.40	66	Kosovo	66.22	129	West Bank and Gaza	54.83
4	Korea, Rep.	83.88	67	Kyrgyz Republic	66.01	130	India	54.68
5	Hong Kong SAR, China	83.67	68	Qatar	65.97	131	Egypt, Arab Rep.	54.43
6	United Kingdom	82.46	69	Panama	65.74	132	Tajikistan	54.19
7	United States	82.15	70	Oman	65.40	133	Mozambique	53.98
8	Sweden	81.72	71	Bhutan	65.21	134	Lao PDR	53.77
9	Norway	81.61	72	Botswana	64.98	135	Grenada	53.46
10	Finland	81.05	73	South Africa	64.89	136	Palau	53.43
11	Taiwan, China	80.55	74	Tunisia	64.88	137	Guyana	51.83
12	Macedonia, FYR	80.18	75	Morocco	64.51	138	Pakistan	51.69
13	Australia	80.08	76	San Marino	64.21	139	Tanzania	51.62
14	Canada	80.07	77	St. Lucia	64.20	140	Marshall Islands	51.58
15	Germany	79.87	78	Tonga	64.13	141	Malawi	51.03
16	Estonia	79.49	79	Bosnia and Herzegovina	63.71	142	Côte d'Ivoire	50.93
17	Ireland	79.15	80	Malta	63.70	143	Burkina Faso	50.81
18	Malaysia	79.13	81	Guatemala	63.49	143	Mali	50.81
19	Iceland	78.93	82	Saudi Arabia	63.17	145	Papua New Guinea	50.74
20	Lithuania	78.88	83	Ukraine	63.04	146	Ethiopia	49.73
21	Austria	78.38	84	Brunei Darussalam	62.93	147	Sierra Leone	49.69
22	Latvia	78.06	84	China	62.93	148	Micronesia, Fed. Sts.	49.67
23	Portugal	77.57	86	El Salvador	62.76	149	Kiribati	49.50
24	Georgia	77.45	87	Uzbekistan	62.60	150	Togo	49.03
25	Poland	76.45	88	Fiji	62.58	151	Gambia, The	48.99
26	Switzerland	76.04	88	Trinidad and Tobago	62.58	152	Burundi	48.82
27	France	75.96	90	Vietnam	62.10	153	Senegal	48.57
28	Netherlands	75.94	91	Dominica	61.44	154	Comoros	48.22
29	Slovak Republic	75.62	92	Uruguay	61.21	155	Zimbabwe	48.17
29	Slovenia	75.62	93	Dominican Republic	61.16	156	Suriname	47.69
31	United Arab Emirates	75.10	94	Vanuatu	61.08	157	Bolivia	47.47
32	Mauritius	75.05	95	Seychelles	61.05	158	Benin	47.15
33	Spain	74.86	96	Samoa	60.70	159	Sudan	46.97
34	Japan	74.72	97	Albania	60.50	160	Niger	46.37
35	Armenia	74.22	97	Zambia	60.50	161	Iraq	46.06
36	Czech Republic	73.95	99	Nepal	60.41	162	Gabon	45.99
37	Romania	73.78	100	Paraguay	60.19	163	Algeria	45.72
38	Bulgaria	73.72	101	Kuwait	60.17	164	Madagascar	45.68
38	Mexico	73.72	101	Namibia	60.17	165	Guinea	45.54
40	Croatia	72.71	103	Philippines	60.07	166	São Tomé and Príncipe	45.50
41	Kazakhstan	72.68	104	Antigua and Barbuda	59.70	167	Myanmar	45.27
42	Hungary	72.57	105	Swaziland	59.10	168	Mauritania	44.74
43	Belgium	72.50	106	Bahamas, The	59.00	169	Nigeria	44.69
44	Belarus	72.33	107	Sri Lanka	58.96	170	Yemen, Rep.	44.54
45	Italy	72.07	108	Kenya	58.24	171	Djibouti	44.25
46	Montenegro	71.85	109	Indonesia	58.12	172	Cameroon	44.11
47	Cyprus	71.78	110	Honduras	58.06	173	Timor-Leste	44.02
48	Chile	71.49	111	St. Vincent and the Grenadines	57.91	174	Bangladesh	43.10
49	Thailand	71.42	112	Solomon Islands	57.86	175	Syrian Arab Republic	42.56
50	Peru	71.33	113	Jordan	57.84	176	Congo, Rep.	41.88
51	Russian Federation	70.99	114	Ghana	57.69	177	Afghanistan	40.58

Źródło: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/10/24/doing-business-2020-sustaining-the-pace-of-reforms>, dostęp: 24.10.2019.

W *Indeksie Wolności Ekonomicznej* Polska zajmuje 46 pozycję wśród wszystkich ocenianych krajów i 23 wśród krajów europejskich, w roku 2016

była to pozycja 45 wśród wszystkich krajów ocenianych i 21 wśród krajów europejskich, z porównywalną oceną 68,3 pts (2016) vs 67,8 pts (2018) (por. T. Miller, A.B. Kim, with J.M. Roberts, B. Riley, and T. Whiting, *2017 Index of Economic Freedom. Institute for Economic Freedom*, The Heritage Foundation, Washington DC, s. 5, T. Miller, A.B. Kim, J.M. Roberts, with P. Tyrrell, *2019 Index of Economic Freedom. Institute for Economic Freedom*, The Heritage Foundation, Washington DC, s. 19).

Tabela 2. Indeks Wolności Ekonomicznej (2019 r.)

Rank	Economy	DB score	Rank	Economy	DB score	Rank	Economy	DB score
1	New Zealand	86.8	65	Puerto Rico (U.S.)	70.1	128	Barbados	57.9
2	Singapore	86.2	66	Brunei Darussalam	70.1	129	Ecuador	57.7
3	Hong Kong SAR, China	85.3	67	Colombia	70.1	130	St. Vincent and the Grenadines	57.1
4	Denmark	85.3	68	Oman	70.0	131	Nigeria	56.9
5	Korea, Rep.	84.0	69	Uzbekistan	69.9	132	Niger	56.8
6	United States	84.0	70	Vietnam	69.8	133	Honduras	56.3
7	Georgia	83.7	71	Jamaica	69.7	134	Guyana	55.5
8	United Kingdom	83.5	72	Luxembourg	69.6	135	Belize	55.5
9	Norway	82.6	73	Indonesia	69.6	136	Solomon Islands	55.3
10	Sweden	82.0	74	Costa Rica	69.2	137	Cabo Verde	55.0
11	Lithuania	81.6	75	Jordan	69.0	138	Mozambique	55.0
12	Malaysia	81.5	76	Peru	68.7	139	St. Kitts and Nevis	54.6
13	Mauritius	81.5	77	Qatar	68.7	140	Zimbabwe	54.5
14	Australia	81.2	78	Tunisia	68.7	141	Tanzania	54.5
15	Taiwan, China	80.9	79	Greece	68.4	142	Nicaragua	54.4
16	United Arab Emirates	80.9	80	Kyrgyz Republic	67.8	143	Lebanon	54.3
17	North Macedonia	80.7	81	Mongolia	67.8	144	Cambodia	53.8
18	Estonia	80.6	82	Albania	67.7	145	Palau	53.7
19	Latvia	80.3	83	Kuwait	67.4	146	Grenada	53.4
20	Finland	80.2	84	South Africa	67.0	147	Maldives	53.3
21	Thailand	80.1	85	Zambia	66.9	148	Mali	52.9
22	Germany	79.7	86	Panama	66.6	149	Benin	52.4
23	Canada	79.6	87	Botswana	66.2	150	Bolivia	51.7
24	Ireland	79.6	88	Malta	66.1	151	Burkina Faso	51.4
25	Kazakhstan	79.6	89	Bhutan	66.0	152	Mauritania	51.1
26	Iceland	79.0	90	Bosnia and Herzegovina	65.4	153	Marshall Islands	50.9
27	Austria	78.7	91	El Salvador	65.3	154	Lao PDR	50.8
28	Russian Federation	78.2	92	San Marino	64.2	155	Gambia, The	50.3
29	Japan	78.0	93	St. Lucia	63.7	156	Guinea	49.4
30	Spain	77.9	94	Nepal	63.2	157	Algeria	48.6
31	China	77.9	95	Philippines	62.8	158	Micronesia, Fed. Sts.	48.1
32	France	76.8	96	Guatemala	62.6	159	Ethiopia	48.0
33	Turkey	76.8	97	Togo	62.3	160	Comoros	47.9
34	Azerbaijan	76.7	98	Samoa	62.1	161	Madagascar	47.7
35	Israel	76.7	99	Sri Lanka	61.8	162	Suriname	47.5
36	Switzerland	76.6	100	Seychelles	61.7	163	Sierra Leone	47.5
37	Slovenia	76.5	101	Uruguay	61.5	164	Kiribati	46.9
38	Rwanda	76.5	102	Fiji	61.5	165	Myanmar	46.8
39	Portugal	76.5	103	Tonga	61.4	166	Burundi	46.8
40	Poland	76.4	104	Namibia	61.4	167	Cameroon	46.1
41	Czech Republic	76.3	105	Trinidad and Tobago	61.3	168	Bangladesh	45.0
42	Netherlands	76.1	106	Tajikistan	61.3	169	Gabon	45.0
43	Bahrain	76.0	107	Vanuatu	61.1	170	São Tomé and Príncipe	45.0
44	Serbia	75.7	108	Pakistan	61.0	171	Sudan	44.8
45	Slovak Republic	75.6	109	Malawi	60.9	172	Iraq	44.7
46	Belgium	75.0	110	Côte d'Ivoire	60.7	173	Afghanistan	44.1
47	Armenia	74.5	111	Dominica	60.5	174	Guinea-Bissau	43.2
48	Moldova	74.4	112	Djibouti	60.5	175	Liberia	43.2
49	Belarus	74.3	113	Antigua and Barbuda	60.3	176	Syrian Arab Republic	42.0
50	Montenegro	73.8	114	Egypt, Arab Rep.	60.1	177	Angola	41.3
51	Croatia	73.6	115	Dominican Republic	60.0	178	Equatorial Guinea	41.1
52	Hungary	73.4	116	Uganda	60.0	179	Haiti	40.7
53	Morocco	73.4	117	West Bank and Gaza	60.0	180	Congo, Rep.	39.5
54	Cyprus	73.4	118	Ghana	60.0	181	Timor-Leste	39.4
55	Romania	73.3	119	Bahamas, The	59.9	182	Chad	36.9

Źródło: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/10/24/doing-business-2020-sustaining-the-pace-of-reforms>, dostęp: 24.10.2019.

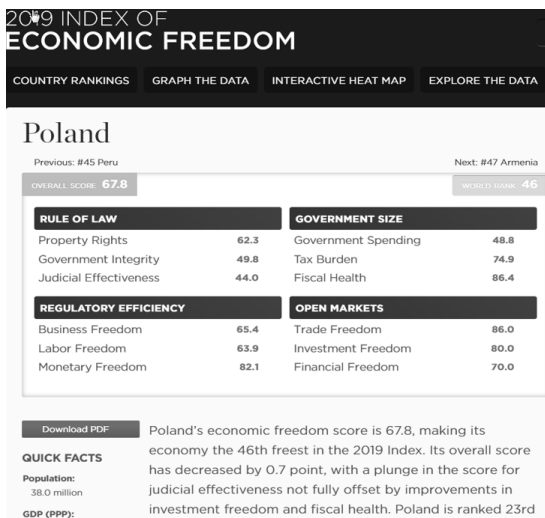
Tabela 3. Światowy ranking wolności ekonomicznej (2016 r.)

Rank	Country	Overall Score	Rank	Country	Overall Score	Rank	Country	Overall Score
1	Hong Kong	89.8	64	Saudi Arabia	64.4	128	Bangladesh	55.0
2	Singapore	88.6	65	Albania	64.4	129	Mongolia	54.8
3	New Zealand	83.7	66	El Salvador	64.1	130	Barbados	54.5
4	Switzerland	81.5	67	Dominica	63.7	131	Mauritania	54.4
5	Australia	81.0	68	Azerbaijan	63.6	132	Micronesia	54.1
6	Estonia	79.1	69	Spain	63.6	133	Lao P.D.R.	54.0
7	Canada	78.5	70	Mexico	63.6	134	Lesotho	53.9
8	United Arab Emirates	76.9	71	Fiji	63.4	135	Kenya	53.5
9	Ireland	76.7	72	France	63.3	136	Gambia	53.4
10	Chile	76.5	73	Tonga	63.0	137	Lebanon	53.3
11	Taiwan	76.5	74	Guatemala	63.0	138	Togo	53.2
12	United Kingdom	76.4	75	Côte d'Ivoire	63.0	139	Burundi	53.2
13	Georgia	76.0	76	Dominican Republic	62.9	140	Brazil	52.9
14	Luxembourg	75.9	77	Portugal	62.6	141	Pakistan	52.8
15	Netherlands	75.8	78	Namibia	62.5	142	Ethiopia	52.7
16	Lithuania	75.8	79	Italy	62.5	143	India	52.6
17	United States	75.1	80	Paraguay	62.4	144	Egypt	52.6
18	Denmark	75.1	81	South Africa	62.3	145	Sierra Leone	52.6
19	Sweden	74.9	82	Oman	62.1	146	Burma	52.5
20	Latvia	74.8	83	Montenegro	62.0	147	Vietnam	52.4
21	Mauritius	74.7	84	Indonesia	61.9	148	Uzbekistan	52.3
22	Iceland	74.4	85	Seychelles	61.8	149	Malawi	52.2
23	South Korea	74.3	86	Morocco	61.5	150	Cameroon	51.8
24	Finland	74.0	87	Trinidad and Tobago	61.2	151	Central African Republic	51.8
25	Norway	74.0	88	Swaziland	61.1	152	Papua New Guinea	50.9
26	Germany	73.8	89	Kyrgyz Republic	61.1	153	Kiribati	50.9
27	Malaysia	73.8	90	Bahamas	61.1	154	Niger	50.8
28	Czech Republic	73.3	91	Uganda	60.9	155	Iran	50.5
29	Qatar	73.1	92	Bosnia and Herzegovina	60.2	156	Argentina	50.4
30	Austria	72.3	93	Burkina Faso	59.6	157	Maldives	50.3
31	Macedonia	70.7	94	Cambodia	59.5	158	Mozambique	49.9
32	Macau	70.7	95	Croatia	59.4	159	Haiti	49.6
33	Armenia	70.3	96	Benin	59.2	160	Ecuador	49.3
34	Botswana	70.1	97	Slovenia	59.2	161	Liberia	49.1
35	Brunei Darussalam	69.8	98	Nicaragua	59.2	162	Chad	49.0
36	Israel	69.7	99	Serbia	58.9	163	Afghanistan	48.9
37	Colombia	69.7	100	Honduras	58.8	164	Sudan	48.8
38	Uruguay	69.7	101	Belize	58.6	165	Angola	48.5
39	Romania	69.7	102	Mali	58.6	166	Ukraine	48.1
40	Japan	69.6	103	Gabon	58.6	167	Suriname	48.0
41	Jamaica	69.5	104	Belarus	58.6	168	Bolivia	47.7
42	Kazakhstan	69.0	105	Tanzania	58.6	169	Guinea	47.6
43	Peru	68.9	106	Guyana	58.5	170	Turkmenistan	47.4
44	Bahrain	68.5	107	Bhutan	58.4	171	Djibouti	46.7
45	Poland	68.3	108	Samoa	58.4	172	Algeria	46.5
46	Kosovo	67.9	109	Tajikistan	58.2	173	Timor-Leste	46.3
47	Bulgaria	67.9	110	Moldova	58.0	174	Equatorial Guinea	45.0
48	Cyprus	67.9	111	China	57.4	175	Zimbabwe	44.0
49	Belgium	67.8	112	Sri Lanka	57.4	176	Eritrea	42.2
50	Malta	67.7	113	Madagascar	57.4	177	Congo, Rep. of	40.0

W rankingu nominalnej wartości PKB, Polska zajmuje pozycję 22 wśród wszystkich ocenianych krajów, z prognozą pozycji 21 w roku 2023, natomiast, z punktu widzenia wysokości PKB na mieszkańca – pozycję 59.

W europejskim rankingu innowacyjności, w którym zajmowaliśmy w 2016 r. pozycje 24 na 29 analizowanych krajów, spadliśmy na pozycję 26 w roku 2018.

Rysunek 2. Indeks wolności ekonomicznej w krajach europejskich (2018 r.)



Regional Ranking			
RANK	COUNTRY	OVERALL	CHANGE
1	Finland	74.9	0.8
2	Lithuania	74.2	-1.1
3	Czech Republic	73.7	-0.5
4	Germany	73.5	-0.7
5	Norway	73	-1.3
6	Austria	72	0.2
7	Macedonia	71.1	-0.2
8	Latvia	70.4	-3.2
9	Bulgaria	69	0.7
10	Malta	68.6	0.1
11	Romania	68.6	-0.8
12	Cyprus	68.1	0.3
23	Poland	67.8	-0.7
24	Armenia	67.7	-1.0
25	Belgium	67.3	-0.2
26	Kosovo	67	0.4
27	Albania	66.5	2.0
28	Spain	65.7	0.6
29	Slovenia	65.5	0.7
30	Portugal	65.3	1.9
31	Hungary	65	-1.7
32	Slovakia	65	-0.3
33	Turkey	64.6	-0.8
34	Serbia	63.9	1.4
35	France	63.8	-0.1

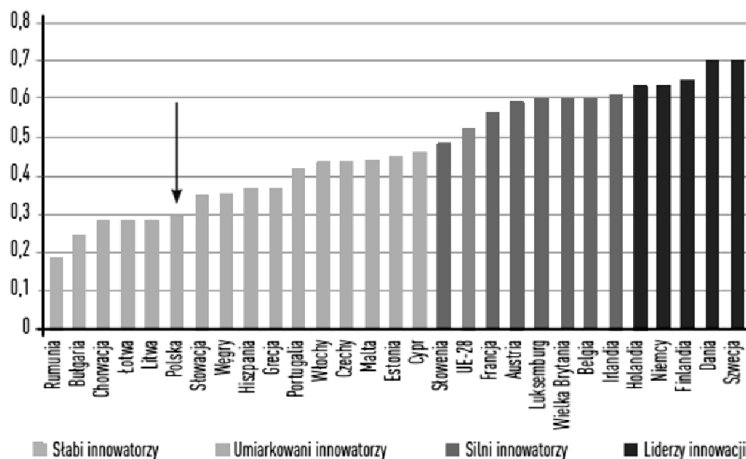
Źródło: <https://www.heritage.org/index/country/poland>, dostęp 23.10.2019.

Tabela 4. Ranking nominalnej wartości PKB

Rank	Country/Economy	GDP (Nominal) (billions of \$)				Growth (%)	GDP per capita (Nominal) (\$)		Continent
		2019	% Share	diff	2023		2019	Rank	
1	United States	21,482.41	24.4	-	24,671	2.54	65,062	8	North America
2	China	14,172.20	16.1	7310	19,581	6.18	10,099	72	Asia
3	Japan	5,220.57	5.93	8952	5,908	0.94	41,418	26	Asia
4	Germany	4,117.07	4.67	1104	4,937	1.86	49,692	18	Europe
5	India	2,957.72	3.36	1159	4,330	7.44	2,188	145	Asia
6	France	2,844.70	3.23	113	3,364	1.62	43,500	21	Europe
7	United Kingdom	2,809.91	3.19	34.8	3,257	1.49	42,036	23	Europe
8	Italy	2,112.80	2.40	697	2,396	1.03	34,784	28	Europe
9	Brazil	1,929.71	2.19	183	2,351	2.37	9,160	75	South America
10	Canada	1,820.36	2.07	109	2,322	2.05	48,601	19	North America
11	Korea	1,699.68	1.93	121	2,055	2.58	32,766	30	Asia
12	Russia	1,649.21	1.87	50.5	1,818	1.80	11,461	68	Europe
13	Spain	1,474.12	1.67	175	1,758	2.20	31,906	33	Europe
14	Australia	1,464.41	1.66	9.71	1,794	2.77	57,204	11	Oceania
15	Mexico	1,242.39	1.41	222	1,527	2.52	9,866	73	North America
16	Indonesia	1,066.84	1.21	176	1,446	5.12	3,971	121	Asia
17	Netherlands	933.18	1.06	134	1,107	2.60	54,129	13	Europe
18	Saudi Arabia	795.58	0.903	138	889.5	2.43	23,491	43	Asia
19	Switzerland	731.14	0.830	64.4	873.6	1.82	85,157	3	Europe
20	Turkey	631.16	0.717	100.0	958.3	0.37	7,615	86	Europe
21	Taiwan Province of China	626.72	0.712	4.44	774.0	2.36	26,518	38	Asia
22	Poland	581.29	0.660	45.4	787.7	3.51	15,314	59	Europe
23	Sweden	563.24	0.639	18.1	669.1	2.23	54,135	12	Europe
24	Belgium	545.19	0.619	18.1	637.9	1.54	47,532	20	Europe
25	Thailand	524.25	0.595	20.9	652.2	3.86	7,570	87	Asia

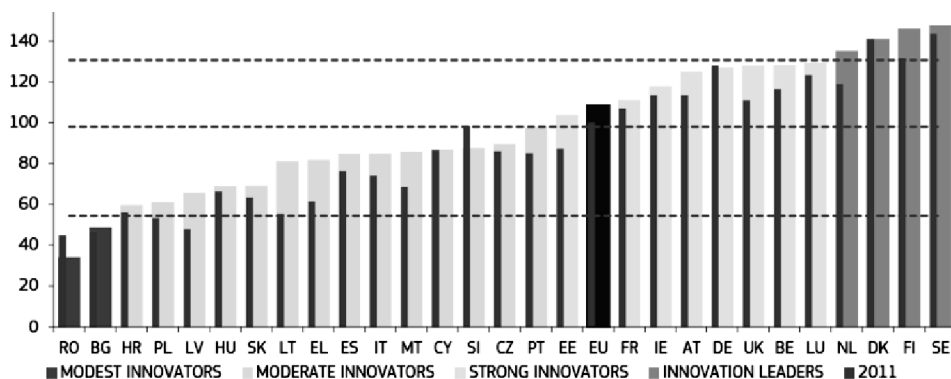
Źródło: <http://statisticstimes.com/economy/projected-world-gdp-ranking.ph>, dostęp 23.10.2019.

Rysunek 3. Innowacyjność Polski na tle pozostałych państw członkowskich UE



Źródło: European Innovation Scoreboard 2016. European Commission, Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs, 2016. Za: Strategia na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Warszawa, 2017, s. 85.

Rysunek 4. Europejski ranking innowacyjności



Natomiast w globalnym rankingu innowacyjności, w roku 2016 zajmowaliśmy pozycję 39, w regionalnym rankingu 27, a w globalnym rankingu w roku 2019 utrzymaliśmy pozycję 39, a w regionalnym awansowaliśmy o jedno miejsce, na pozycję 26. Jak widać, mimo zróżnicowanych parametrów branych pod uwagę przy ocenie poszczególnych krajów, oba rankingi zasadniczo dają tę samą ocenę polskiej innowacyjności, w obu przypadkach jest to pozycja 26 w roku 2019, natomiast w roku 2016 oceniono polską innowacyjność gorzej – pozycja 27 – niż ranking europejski, który sklasyfikował ją na 24 pozycji.

Tabela 5. Globalny ranking innowacyjności, rok 2016

Country/Economy	Score (0–100)	Rank	Income	Rank	Region	Rank	Efficiency Ratio	Rank	Median: 0.65
Switzerland	66.28	1	HI	1	EUR	1	0.94	5	
Sweden	63.57	2	HI	2	EUR	2	0.86	10	
United Kingdom	61.93	3	HI	3	EUR	3	0.83	14	
United States of America	61.40	4	HI	4	NAC	1	0.79	25	
Finland	59.90	5	HI	5	EUR	4	0.75	32	
Singapore	59.16	6	HI	6	SEAO	1	0.62	78	
Ireland	59.03	7	HI	7	EUR	5	0.89	8	
Denmark	58.45	8	HI	8	EUR	6	0.74	34	
Netherlands	58.29	9	HI	9	EUR	7	0.82	20	
Germany	57.94	10	HI	10	EUR	8	0.87	9	
Korea, Rep.	57.15	11	HI	11	SEAO	2	0.80	24	
Luxembourg	57.11	12	HI	12	EUR	9	1.02	1	
Iceland	55.99	13	HI	13	EUR	10	0.98	3	
Hong Kong (China)	55.69	14	HI	14	SEAO	3	0.61	83	
Canada	54.71	15	HI	15	NAC	2	0.67	57	
Japan	54.52	16	HI	16	SEAO	4	0.65	65	
New Zealand	54.23	17	HI	17	SEAO	5	0.73	40	
France	54.04	18	HI	18	EUR	11	0.73	44	
Australia	53.07	19	HI	19	SEAO	6	0.64	73	
Austria	52.65	20	HI	20	EUR	12	0.73	43	
Israel	52.28	21	HI	21	NAWA	1	0.81	23	
Norway	52.01	22	HI	22	EUR	13	0.68	55	
Belgium	51.97	23	HI	23	EUR	14	0.78	27	
Estonia	51.73	24	HI	24	EUR	15	0.91	6	
China	50.57	25	UM	1	SEAO	7	0.90	7	
Malta	50.44	26	HI	25	EUR	16	0.98	2	
Czech Republic	49.40	27	HI	26	EUR	17	0.82	21	
Spain	49.19	28	HI	27	EUR	18	0.72	48	
Italy	47.17	29	HI	28	EUR	19	0.74	33	
Portugal	46.45	30	HI	29	EUR	20	0.75	31	
Cyprus	46.34	31	HI	30	NAWA	2	0.79	26	
Slovenia	45.97	32	HI	31	EUR	21	0.74	39	
Hungary	44.71	33	HI	32	EUR	22	0.83	17	
Latvia	44.33	34	HI	33	EUR	23	0.78	28	
Malaysia	43.36	35	UM	2	SEAO	8	0.67	59	
Lithuania	41.76	36	HI	34	EUR	24	0.63	75	
Slovakia	41.70	37	HI	35	EUR	25	0.74	36	
Bulgaria	41.42	38	UM	3	EUR	26	0.83	16	
Polska	40.22	39	HI	36	EUR	27	0.65	66	
Greece	39.75	40	HI	37	EUR	28	0.61	84	
United Arab Emirates	39.35	41	HI	38	NAWA	3	0.44	117	
Turkey	39.03	42	UM	4	NAWA	4	0.84	13	
Russian Federation	38.50	43	HI	39	EUR	29	0.65	69	
Chile	38.41	44	HI	40	LCH	1	0.59	91	

Zobaczmy, jak oceniany jest w dwóch uznanych rankingach akademickich poziom polskiego szkolnictwa wyższego.

Ranking *QS Higher Education System Strength Rankings* porównuje poziom system szkolnictwa wyższego w 4 obszarach: siły system, dostępności, osiągnięć flagowych instytucji i kontekstu ekonomicznego. Przypomnijmy w skrócie jego główne założenia (por. <https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/methodology>, dostęp: 24.10.2010).

Kategoria „siła systemu” ocenia ogólną siłę systemu krajowego na podstawie wyników w międzynarodowych rankingach. Każdy kraj otrzymuje określoną liczbę punktów na podstawie liczby swoich instytucji, które w QS World University Rankings zajęły miejsca do 700 pozycji, podzieloną przez średnią pozycję tych instytucji.

Tabela 6. Globalny ranking innowacyjności, rok 2019

Country/Economy	Score (0–100)	Rank	Income	Rank	Region	Rank	Median 33.86
Switzerland	67.24	1	HI	1	EUR	1	
Sweden	63.65	2	HI	2	EUR	2	
United States of America	61.73	3	HI	3	NAC	1	
Netherlands	61.44	4	HI	4	EUR	3	
United Kingdom	61.30	5	HI	5	EUR	4	
Finland	59.83	6	HI	6	EUR	5	
Denmark	58.44	7	HI	7	EUR	6	
Singapore	58.37	8	HI	8	SEAO	1	
Germany	58.19	9	HI	9	EUR	7	
Israel	57.43	10	HI	10	NAWA	1	
Republic of Korea	56.55	11	HI	11	SEAO	2	
Ireland	56.10	12	HI	12	EUR	8	
Hong Kong, China	55.54	13	HI	13	SEAO	3	
China	54.82	14	UM	1	SEAO	4	
Japan	54.68	15	HI	14	SEAO	5	
France	54.25	16	HI	15	EUR	9	
Canada	53.88	17	HI	16	NAC	2	
Luxembourg	53.47	18	HI	17	EUR	10	
Norway	51.87	19	HI	18	EUR	11	
Iceland	51.53	20	HI	19	EUR	12	
Austria	50.94	21	HI	20	EUR	13	
Australia	50.34	22	HI	21	SEAO	6	
Belgium	50.18	23	HI	22	EUR	14	
Estonia	49.97	24	HI	23	EUR	15	
New Zealand	49.55	25	HI	24	SEAO	7	
Czech Republic	49.43	26	HI	25	EUR	16	
Malta	49.01	27	HI	26	EUR	17	
Cyprus	48.34	28	HI	27	NAWA	2	
Spain	47.85	29	HI	28	EUR	18	
Italy	46.30	30	HI	29	EUR	19	
Slovenia	45.25	31	HI	30	EUR	20	
Portugal	44.65	32	HI	31	EUR	21	
Hungary	44.51	33	HI	32	EUR	22	
Latvia	43.23	34	HI	33	EUR	23	
Malaysia	42.68	35	UM	2	SEAO	8	
United Arab Emirates	42.17	36	HI	34	NAWA	3	
Slovakia	42.05	37	HI	35	EUR	24	
Lithuania	41.46	38	HI	36	EUR	25	
Poland	41.31	39	HI	37	EUR	26	
Bulgaria	40.35	40	UM	3	EUR	27	
Greece	38.90	41	HI	38	EUR	28	
Viet Nam	38.84	42	LM	1	SEAO	9	
Thailand	38.63	43	UM	4	SEAO	10	
Croatia	37.82	44	HI	39	EUR	29	
Montenegro	37.70	45	UM	5	EUR	30	
Russian Federation	37.62	46	UM	6	EUR	31	
Ukraine	37.40	47	LM	2	EUR	32	
Georgia	36.98	48	LM	3	NAWA	4	
Turkey	36.95	49	UM	7	NAWA	5	
Romania	36.76	50	UM	8	EUR	33	

Kategoria „dostępność” kumuluje wyniki obliczane na podstawie liczby miejsc dostępnych na uniwersytetach znajdujących się w pierwszej 500 na świecie QS World University Rankings, podzielonej przez wskaźnik wielkości populacji. Liczby użyte w obliczeniach to całkowita liczba przeliczeniowych studentów na uniwersytetach znajdujących się w pierwszej 500 rankingu QS, podzielona przez pierwiastek kwadratowy populacji. Celem tego parametru jest względne określenie możliwości studiowania przez kandydatów z danego kraju w światowej klasie uniwersytecie.

Kategoria „osiągnięcia flagowych instytucji” ocenia wyniki najlepszych uczelni krajowych w rankingach światowych i opiera się na znormalizowanym wyniku, zależnym od miejsca zajmowanego przez najlepsze uczelnie w kraju w QS World University Rankings. Założeniem ustanowienia tej kategorii jest przekonanie, że osiągnięcia wiodącej instytucji w danym kraju są wizytówką całego systemu, wynikają generalnie, co jest ważne w kontekście naszej dyskusji, z decyzji o krajowych inwestycjach w rozwój instytucji, która ma stać się liderem systemu.

Kategoria „kontekst ekonomiczny” ocenia wpływ krajowych inwestycji w szkolnictwo wyższe przez zestawianie i porównywanie sytuacji ekonomicznej danego kraju z jego wynikami w międzynarodowych rankingach; ocena jest przyznawana każdej uczelni znajdującej się w rankingach (7 punktów za miejsce w pierwszej setce, 6 punktów za miejsce w przedziale 101–200, 5 punktów za miejsce w przedziale 201–300, 4 za miejsce w przedziale 301–400, 3 za miejsce w przedziale 401–500, 2 za miejsce w przedziale 501–600 i 1 za miejsce w przedziale 601–700), a następnie ocenia się ją w stosunku do wielkości PKB na mieszkańca danego kraju.

W rankingu QS w roku 2016 Polska zajęła 43 miejsce, a w roku 2018 – 46.

Tabela 7. Ranking QS, lata 2016 i 2018

38	Thailand	More	Thailand
39	Indonesia	More	Indonesia
40	Lebanon	More	Lebanon
41	Czech Republic	More	Czech Republic
42	Egypt	More	Egypt
43	Turkey	More	Turkey
44	Ukraine	More	Ukraine
45	Philippines	More	Philippines
46	Poland	More	Poland

QS Higher Education System Strength Rankings			
# RANK	LOCATION		
2018 ▾	Poland	Q	By location ▾
46	Poland	More	Poland

QS Higher Education System Strength Rankings			
# RANK	LOCATION		
2016 ▾	poland	Q	By location ▾
43	Poland	More	Poland

Źródło: https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2018?utm_source=website&utm_medium&utm_campaign=rankings, dostęp 23.10.2019.

Bardzo ciekawym rankingiem krajowych systemów szkolnictwa wyższego jest też australijski *Ranking of Higher Education Systems* opracowany przez Melbourne Institute: Applied Economic & Social Research w Uniwersytecie w Melbourne.

Ocenie podlega 50 krajowych systemów szkolnictwa wyższego na całym świecie na podstawie 24 wskaźników. Miary są znormalizowane do wielkości populacji danego kraju. Kraje są klasyfikowane co do ogólnego wyniku, a także w odniesieniu do każdej z 4 kategorii: zasoby, otoczenie, współpraca oraz rezultaty.

W edycjach 2018 i 2019 r. Polska zajmuje 31 miejsce wśród wszystkich ocenianych krajów świata i 18 wśród krajów europejskich.

Tabela 8. Ranking krajowych systemów szkolnictwa wyższego

Rank (2019)	Rank (2018)	Country	Score (2019)	Score (2018)	Rank (2019)	Rank (2018)	Country	Score (2019)	Score (2018)
1	1	United States	100.0	100.0	26	27	Czech Republic	55.2	55.6
2	2	Switzerland	88.6	88.0	27	30	China	54.7	52.4
3	3	United Kingdom	84.5	82.6	28	26	Malaysia	54.5	55.7
4	4	Sweden	82.9	82.4	29	29	Slovenia	53.6	53.6
5	5	Denmark	82.5	81.7	30	28	Italy	53.4	54.0
6	8	Canada	81.9	79.6	31	31	Poland	52.2	51.3
7	9	Singapore	81.3	79.5	32	34	Chile	51.3	49.0
8	10	Australia	80.9	78.6	33	35	Slovakia	49.6	48.7
9	6	Finland	80.4	79.7	34	37	South Africa	48.7	47.7
10	6	Netherlands	80.2	79.7	35	36	Hungary	48.5	48.3
11	12	Norway	77.8	74.5	35	33	Russia	48.5	49.3
12	11	Austria	77.2	75.8	37	32	Greece	47.0	49.5
13	13	Belgium	73.6	73.3	38	40	Argentina	45.1	44.2
14	14	New Zealand	71.5	71.1	38	38	Ukraine	45.1	47.4
15	17	Hong Kong SAR	70.2	67.8	40	39	Brazil	44.1	45.0
16	15	Germany	69.6	69.2	41	42	Serbia	43.4	42.8
17	16	France	67.6	68.5	42	41	Turkey	43.3	44.0
18	18	Israel	67.3	66.3	43	45	Croatia	42.1	41.0
19	19	Ireland	64.7	64.8	44	44	Bulgaria	41.8	42.0
20	20	Japan	61.7	61.9	45	43	Romania	41.7	42.2
21	21	Taiwan-China	60.5	60.2	46	47	Thailand	41.2	40.0
22	23	Saudi Arabia	59.3	57.0	47	46	Mexico	41.1	40.3
23	22	Korea	57.4	58.0	48	48	Iran	39.2	38.9
24	25	Spain	57.3	56.2	49	49	India	38.8	36.8
25	24	Portugal	56.8	56.4	50	50	Indonesia	33.5	33.5

Źródło: <https://universitas21.com/what-wedu/u21-ranking-national-higher-education-system-2019>, dostęp 23.10.2019.

Jak widać z tego zestawienia kilku wybranych rankingów gospodarczych i akademickich, pozycja Polski w tych pierwszych waha się od 22 do 59 w skali globalnej i między 9 a 27 w skali europejskiej, a w tych drugich między 31 a 43 w skali globalnej i między 17 a 19 w skali europejskiej.

Z takiego zestawienia trudno, oczywiście, wyciągać jakieś konkretne wnioski i widzieć jakieś korelacje między ewaluacją zewnętrzną stanu gospodarki w wielu

wymiarach a ewaluacją siły systemu szkolnictwa wyższego danego kraju, co było pytaniem motywującym do takich analiz, biorąc pod uwagę różne obiekty podlegające analizie i zróżnicowanie parametrów samych analiz w poszczególnych rankingach, i konieczną dużą dozę ostrożności w osądzie ich wyników, poza tym, iż w jednym i drugim przypadku pozycja Polski jest w skali globalnej oceniana na pozycjach między 22 a 59, natomiast w skali europejskiej między 9 a 27.

Wróćmy do badania ewentualnych korelacji między poziomem finansowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki po przedstawieniu i analizie danych dotyczących tych właśnie kwestii.

3. Poziom finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w porównaniu z innymi krajami

Zobaczmy zatem, jak z punktu widzenia założonych celów wygląda w przedstawionych *Strategiach* poziom finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w porównaniu z innymi krajami.

Najpierw omówimy szczegóły finansowania szkolnictwa wyższego.

Jak widać w tabeli 9, przytoczonej za opracowaniem GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse*, 2017, w roku 2014 Polska wydawała 1,3% PKB na szkolnictwo wyższe, z czego 1,2% ze środków publicznych i 0,1% PKB ze źródeł prywatnych.

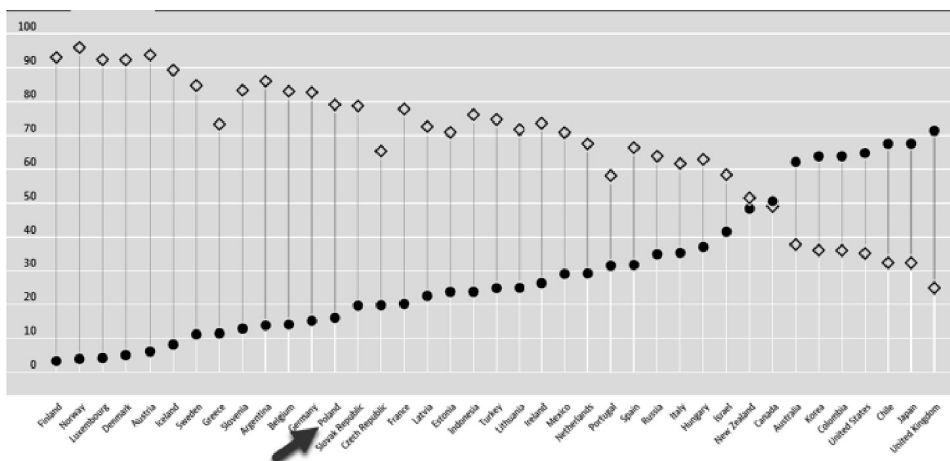
Tabela 9. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich jako procent PKB według źródła funduszy (2014 r.)

Wybrane kraje europejskie Selected European countries	Źródła pochodzenia funduszy Sources of funds		
	wydatki publiczne (łącznie z dotacjami dla szkół prywatnych) public expenditure (including grants for private schools)	wydatki prywatne private expenditure	ogółem wydatki ze źródeł publicznych i prywatnych total expenditure from public and private sources
Czechy Czech Republic	1,0	0,2	1,2
Dania Denmark	1,6	0,1	1,7
Estonia Estonia	1,7	0,2	1,9
Finia Finland	1,7	0,1	1,8
Francja France	1,2	0,3	1,5
Hiszpania Spain	0,9	0,4	1,3
Holandia Netherlands	1,2	0,5	1,7
Irlandia Ireland	0,8	0,3	1,1
Niemcy Germany	1,1	0,2	1,2
Norwegia Norway	1,6	0,1	1,7
Polska Poland	1,2	0,1	1,3
Portugalia Portugal	0,9	0,5	1,4
Słowacja Slovakia	0,9	0,2	1,1
Słowenia Slovenia	1,0	0,1	1,1
Szwecja Sweden	1,5	0,2	1,7
Wielka Brytania United Kingdom	0,6	1,3	1,9
Włochy Italy	0,7	0,2	1,0

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, 2017.

Proporcje wewnętrzne między środkami publicznymi a prywatnymi wydatkowanymi na szkolnictwo wyższe w roku 2016 pokazuje wykres na rysunku 5: prawie 80% jest udziałem środków publicznych, a niecałe 20% – środków prywatnych.

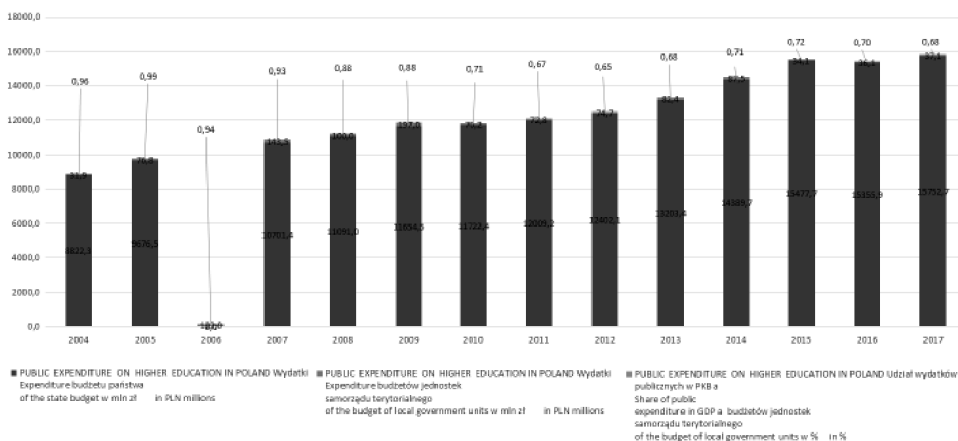
Rysunek 5. Proporcje wewnętrzne między środkami publicznymi a prywatnymi wydatkowanymi na szkolnictwo wyższe w roku 2016



Źródło: <https://data.aecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>, dostęp: 23.10.2019.

W ramach wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w roku 2014, 71% środków pochodziło z budżetu Państwa, a w roku 2017 – 68% (Szkoły wyższe i ich finanse, GUS, 2017).

Rysunek 6. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w roku 2017



Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse, GUS, 2017.

W tabeli 10 przedstawiony jest szczegółowy udział tych środków w latach 2005–2015. Widać tendencję wzrostową udziału % środków z budżetu Państwa przekazywanych na szkolnictwo wyższe – niestety, niewystarczająco dużą, ale jednak tendencję wzrostową, i fluktuacje tych środków po stronie finansowania prywatnego.

Tabela 10. Udział środków z budżetu Państwa przekazywanych na szkolnictwo wyższe w latach 2005–2015

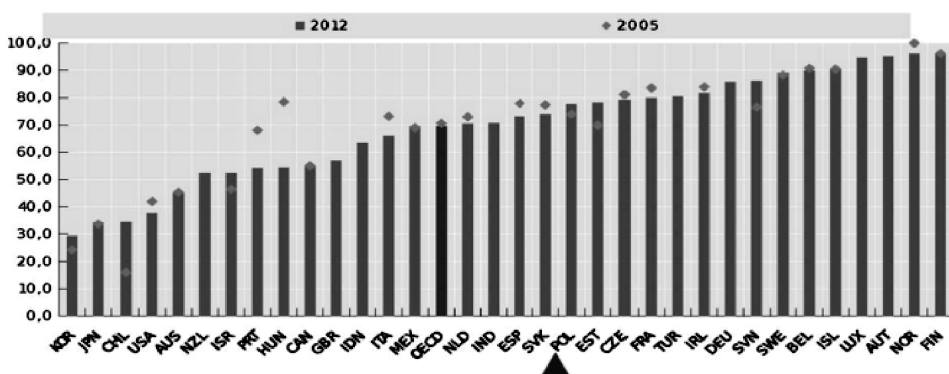
Private											
Location ▾	▾ 1995	▾ 2000	▾ 2005	▾ 2008	▾ 2009	▾ 2010	▾ 2011	▾ 2012	▾ 2013	▾ 2014	▾ 2015
Czech Republic	28.45	14.57	18.80	20.88	20.08	21.18	18.94	17.80	19.31	19.94	19.91
Germany	x	x	13.08	13.28	x	13.39	13.16	13.88	14.03	13.96	15.29
Poland	0.00	33.42	26.02	28.45	29.95	27.63	23.59	21.52	18.97	17.89	16.18
Russia	x	x	x	35.72	35.39	37.81	37.29	36.32	34.82	33.62	34.95
Slovak Republic	4.60	8.75	22.65	26.94	29.96	29.81	23.10	25.71	24.00	22.42	19.78

Public											
Location ▾	▾ 1995	▾ 2000	▾ 2005	▾ 2008	▾ 2009	▾ 2010	▾ 2011	▾ 2012	▾ 2013	▾ 2014	▾ 2015
Czech Republic	71.55	85.43	81.20	79.12	79.92	78.82	81.06	67.99	64.73	63.82	65.38
Germany	x	x	85.47	85.09	x	84.64	85.14	84.13	83.73	84.14	82.72
Poland	100.00	66.58	73.98	70.58	69.02	69.24	72.77	74.43	77.86	78.72	79.10
Russia	x	x	x	64.28	64.61	62.19	62.71	63.19	64.51	65.52	63.90
Slovak Republic	95.40	91.25	77.35	73.06	70.04	70.19	76.90	72.47	73.96	75.54	78.74

Źródło: https://www.oecd-ilibrary.org/education/spending-on-tertiary-education/indicator/english_a3523185-en.

Tę tendencję delikatnie wzrostową – w latach 2005–2012 – obrazuje wykres na rysunku 7.

Rysunek 7. Udział środków z budżetu Państwa przekazywanych na szkolnictwo wyższe w latach 2005–2012

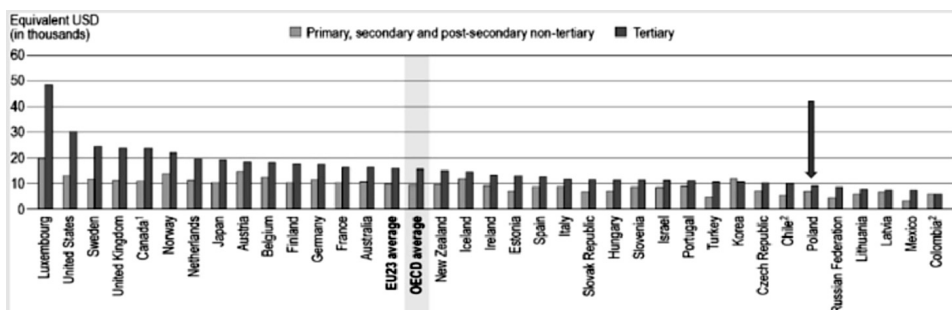


Źródło: https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2015-16/share-of-public-expenditure-on-tertiary-institutions_factbook-2015-graph157-en#page1.

Poziom finansowania budżetowego szkolnictwa wyższego w przeliczeniu na 1 studenta, jak pokazuje wykres na rysunku 8, jest w Polsce wyraźnie niższy niż w innych krajach EU i nasze wydatki, niecałe 9 tys. USD, są niższe niż średnia dla

EU, która wynosi prawie 16 tys. USD (jest to o tyle ważne, iż zdarza się czasami słyszeć, iż wydatki budżetowe na szkolnictwo wyższe w Polsce są zbliżone do średniej EU). Widać z obu tych wykresów i następnych, twierdzenia te są tylko częściowo prawdziwe: tak, jeśli chodzi o % PKB, nie, jeśli chodzi o nakłady na 1 studenta

rysunek 8. Poziom finansowania budżetowego szkolnictwa wyższego w przeliczeniu na 1 studenta



Źródło: Education at a Glance. OECD Indicators, 2019, What is the total public spending on education?, p. 264.

Szczegóły poziomu finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w przeliczeniu na 1 studenta w Polsce w stosunku do średniej EU i krajów OECD w 2016 r. pokazane są w dolnej części tabeli 11: Polska – niecałe 9 tys. USD, średnia w krajach OECD – trochę ponad 15,5 tys. USD, a średnia w krajach EU – prawie 16 tys. USD.

Tabela 11. Szczegóły poziomu finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w przeliczeniu na 1 studenta w Polsce w stosunku do średniej EU i krajów OECD w 2016 r.

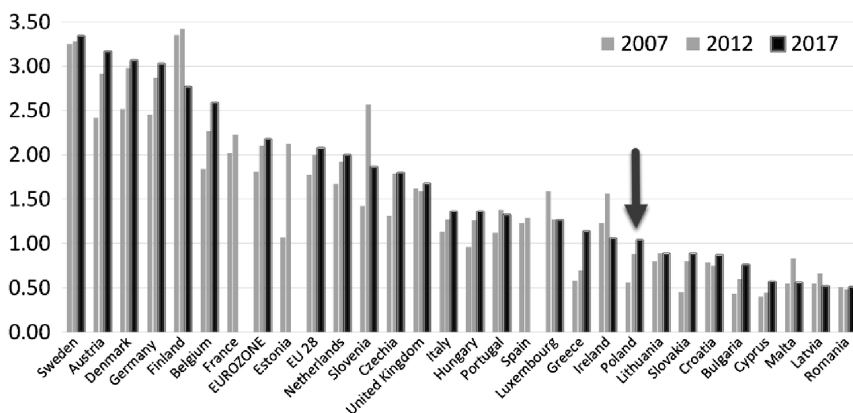
Source	Main topics in Education at a Glance	Poland		OECD average		EU23 average	
Social outcomes and adult learning							
Table A7.1	Participation in formal and/or non-formal education, by educational attainment ³	2016					
	Below upper secondary	5%		n.a.		26%	
	Upper secondary or post-secondary non-tertiary	17%		n.a.		44%	
	Tertiary	48%		n.a.		66%	
Table A6.1	Participation in cultural or sporting activities in the last 12 months, by educational attainment ⁴	2015					
	Below upper secondary	24%		n.a.		56%	
	Upper secondary or post-secondary non-tertiary	53%		n.a.		77%	
	Tertiary	89%		n.a.		92%	
Financial resources invested in education							
Table C1.1 and C2.1	Total expenditure on educational institutions, by level of education ²	2016					
		USD/student	% GDP	USD/student	% GDP	USD/student	% GDP
	Primary	USD 6 808	1.6%	USD 8 470	1.5%	USD 8 548	1.3%
	Lower secondary	USD 7 136	0.7%	USD 9 084	0.9%	USD 10 302	0.9%
	Upper secondary	USD 7 114	0.8%	USD 10 368	1.1%	USD 10 308	1.0%
	Tertiary (including R&D)	USD 8 977	1.2%	USD 15 556	1.5%	USD 15 863	1.2%
Table C3.1	Share of expenditure on educational institutions, by final source of funds	2016					
		Public	Private	Public	Private	Public	Private
	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary	91%	8%	90%	10%	92%	8%
	Tertiary (including R&D)	79%	18%	66%	32%	73%	24%
Table C4.1	Total public expenditure on primary to tertiary education	2016					
	As a percentage of total government expenditure	9.7%		10.8%		9.6%	

Źródło: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6b9e8f0a-en.pdf?expires=1571780606&id=id&accname=guest&checksum=5100E79399F460F1F923230EE61145BC>, dostęp: 24.10.2019.

Jeśli chodzi o poziom finansowania nauki (badań i rozwoju) w Polsce w perspektywie międzynarodowej to wygląda on jeszcze gorzej niż poziom finansowania szkolnictwa wyższego. Przyjrzyjmy się danym.

Biorąc pod uwagę kraje EU-28, Polska znajduje się na 23 miejscu na 28 krajów, jeśli chodzi o poziom finansowania badań naukowych, jak widać na wykresie na rysunku 9.

Rysunek 9. Poziom finansowania badań naukowych na tle krajów EU-28



Źródło: <https://sciencebusiness.net/news-byte/overall-eu-rd-spending-continues-rise-despite-falling-public-investment>, dostęp: 24.10.2019.

Szczegóły finansowania nauki krajów UE w porównaniu do Polski od 2012 r. do 2017 r. przedstawione są w tabeli 12.

Tabela 12. Finansowania nauki krajów UE w porównaniu do Polski w latach 2012–2017

↑	TIME	2012	2013	2014	2015	2016	2017
GEO	↓						
Belgium		2.27	2.33	2.39	2.46	2.55 (e)	2.58 (p)
Bulgaria		0.6	0.64	0.79	0.96	0.78	0.75
Czechia		1.78	1.9	1.97	1.93	1.68	1.79
Denmark		2.98	2.97	2.91	3.06	3.1	3.05 (p)
Germany (until 1990 former territory of the FRG)		2.87	2.82	2.87	2.91	2.92	3.02 (e)
Estonia		2.12	1.72	1.43	1.47	1.25	1.29
Ireland	(e)	1.56 (e)	1.56 (e)	1.5 (e)	1.19	1.19	1.05
Greece		0.7	0.81	0.83	0.96	0.99	1.13 (p)
Spain		1.29	1.27	1.24	1.22	1.19	1.2 (p)
France		2.23	2.24	2.23	2.27 (p)	2.25 (p)	2.19 (e)
Croatia		0.75	0.81	0.78	0.84	0.86	0.86
Italy		1.27	1.31	1.34 (e)	1.34	1.37 (p)	1.35 (p)
Cyprus		0.44	0.48	0.51	0.48	0.53	0.56 (p)
Latvia		0.56	0.61	0.69	0.63	0.44	0.51
Lithuania		0.89	0.95	1.03	1.04	0.84	0.89
Luxembourg		1.27 (b)	1.3	1.26	1.28	1.3	1.26 (p)
Hungary		1.26	1.39	1.35	1.36	1.2	1.35
Malta		0.83	0.77	0.71	0.74	0.57	0.54
Netherlands	(b)	1.92 (b)	1.93	1.98	1.98	2	1.99 (p)
Austria		2.91 (e)	2.95	3.08 (e)	3.05	3.13 (e)	3.16 (p)
Poland		0.88	0.87	0.94	1	0.96	1.03
Portugal		1.38	1.33	1.29	1.24	1.28	1.33
Romania	(b)	0.48	0.39	0.38	0.49	0.48	0.5
Slovenia	(b)	2.57	2.58	2.37	2.2	2.01	1.86 (p)
Slovakia		0.8	0.82	0.88	1.17	0.79	0.88

Źródło: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tipsst10/default/table?lang=en>, dostęp: 24.10.2019.

Wcześniejsze dane porównawcze, z lat 2006 i 2016, z dramatycznym ogólnym finansowaniem nauki w Polsce w roku 2005 na poziomie 0,55% PKB, zawarte są w zestawieniu w tabeli 13.

Tabela 13. Finansowaniem nauki w Polsce, porównanie roku 2006 i 2016

	R&D intensity (R&D expenditure as % of GDP)		R&D expenditure (in millions of euro)	
	2006	2016	2006	2016
EU	1.76	2.03	216 330	302 220
Belgium	1.81	2.49	5 927	10 518
Bulgaria	0.45	0.78	121	375
Czech Republic	1.23	1.68	1 527	2 963
Denmark	2.40	2.87	5 420	7 967
Germany	2.46	2.94	58 779	92 419
Estonia	1.12	1.28	151	270
Ireland	1.20	1.18	2 217	3 243
Greece	0.56	0.99	1 223	1 733
Spain	1.17	1.19	11 815	13 307
France*	2.05	2.22	37 904	48 643
Croatia	0.74	0.84	298	388
Italy	1.09	1.29	16 831	21 611
Cyprus	0.38	0.50	62	91
Latvia	0.65	0.44	112	110
Lithuania	0.79	0.74	191	286
Luxembourg	1.67	1.24	564	659
Hungary	0.98	1.21	900	1 372
Malta	0.58	0.61	31	61
Netherlands	1.76	2.03	10 175	14 281
Austria	2.36	3.09	6 319	10 906
Poland	0.55	0.97	1 513	4 112

Źródło: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8493770/9-01122017-AP-EN.pdf/94c-c03d5-693b-4c1d-b5ca-8d32703591e7>, dostęp: 24.10.2019. (Por. też dane OECD: <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>, dostęp: 24.10.2019.

Zbiorną tendencję, mniej wyspecyfikowaną poszczególnymi wartościami w danym roku, finansowania nauki w wybranych krajach UE, obejmującą najszerszy zakres czasowy, od roku 2000 do 2018, przedstawiają zestawienia zaczerpnięte z baz danych OECD.

Poziom finansowania badań naukowych można rozpatrywać z wielu różnych punktów widzenia, jako % PKB przeznaczany na naukę, jako % PKB finansowania, odrębnie publicznego i odrębnie prywatnego (biznesowego, przemysłowego etc.), ale także jako wysokość nakładów w wartościach absolutnych przypadających na 1 mieszkańca danego kraju, bierze się także pod uwagę liczbę pracowników naukowych przypadających na 1000 lub milion mieszkańców, czy też ich % wszystkich aktywnych i/lub zatrudnionych w danym czasie w danym kraju.

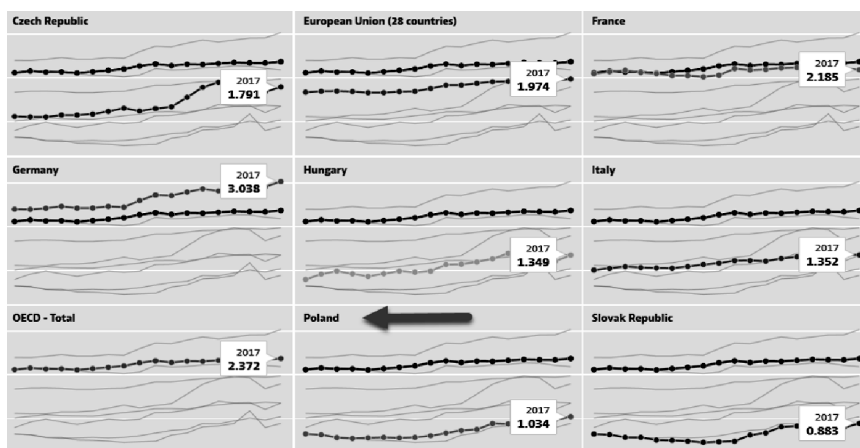
W tabeli 14 przedstawione zostały wszystkie te dane w odniesieniu do Polski, a dalej porównano je z danymi z innych krajów.

Zanim przejdziemy jednak do tej analizy, jedna uwaga się narzuca w odniesieniu do wysokości nakładów na badania i rozwój podanej w tym opracowaniu GUS i podana kwota w wysokości 20,5 mld zł nakładów na badania i rozwój w roku 2017, która wymaga komentarza.

Ustawa budżetowa na rok 2017 z 16 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 108) dla działu 730 – Nauka określiła kwotę w wysokości 7 146 710 tys. zł, z czego wykorzystane zostało 6 751 209 tys. zł, czyli wykorzystane zostało niecałe 95% planowa-

nych środków (*Sprawozdanie z realizacji zadań i budżetu w 2017 r. w zakresie NA-UKI oraz realizacji budżetu w części 28 – NAUKA*, MNiSzW, Warszawa, 2018, s. 11).

Rysunek 10. Finansowanie nauki w wybranych krajach UE



Źródło: <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>, dostęp: 23.10.2019.

Łączne wykonanie wydatków w części 28 – Nauka w roku 2017 wyniosło – 7 000 506 tys. zł, z czego wydatki budżetu środków europejskich wyniosły 1 128 802 tys. zł.

Największą wartością nakładów wewnętrznych na działalność badawczą i rozwojową charakteryzował się sektor przedsiębiorstw, który na prowadzone prace B+R wydał 13,3 mln zł. Nakłady wewnętrzne na badania naukowe i prace rozwojowe tego sektora stanowiły 64,5% nakładów krajowych brutto na działalność B+R i wzrosły w porównaniu z 2016 r. o 12,6%. Wskaźnik intensywności prac B+R w sektorze przedsiębiorstw wyniósł 0,67% i wzrósł w stosunku do roku poprzedniego o 0,04 p. proc. (*Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r.*, GUS, 2017, s. 16).

Jeśli sektor przedsiębiorstw wydał 13,3 mld zł (nie: mln, jak podano powyżej) i % nakładów sektora przedsiębiorstw wyniósł 64,5%, to znaczy, że nakłady budżetowe wyniosły 35,5% tej kwoty i stanowiły ok 7,3 mld zł. Cieszy bardzo dynamiczny wzrost nakładów sektora przedsiębiorstw na B+R, ale, pomijając ok. 300 mln zł różnicy w kalkulacjach (7 mld zł vs 7,3 mld zł), to to, co jest niepokojące, to znaczący spadek udziału środków budżetowych w finansowaniu badań naukowych do 35,5% tej kwoty. Tym bardziej, że 16% (1,13 mld zł vs 7 mld zł) z puli środków budżetowych krajowych pochodzi ze źródeł unijnych. Zatem realnie, ze środków rzeczywiście krajowych polskich, finansowaliśmy naukę tylko w ok 0,3% PKB. Oczywiście, świetnie, że środki europejskie są w naszej dyspozycji i mogą wspomagać finansowanie badań naukowych w naszym kraju, i bez wątplenia wszyscy staramy się je jak najlepiej wykorzystywać. Ale mamy także świadomość, że środki europejskie, jak wiadomo, mają uzupełniać środki krajo-

we, a nie je zastępować. Ten element finansowania nauki, w obu tych aspektach, musi być brany pod uwagę przy ocenie poziomu dotychczasowego finansowania i jego planowania w perspektywie wieloletniej z uwzględnieniem zmieniających się priorytetów finansowania UE. Tendencja zmniejszania udziału środków europejskich w finansowaniu B+R stopniowo następuje w Polsce od 2013 r.

Tabela 14. Wskaźniki nakładów wewnętrznych na działalność badawczą i rozwojową

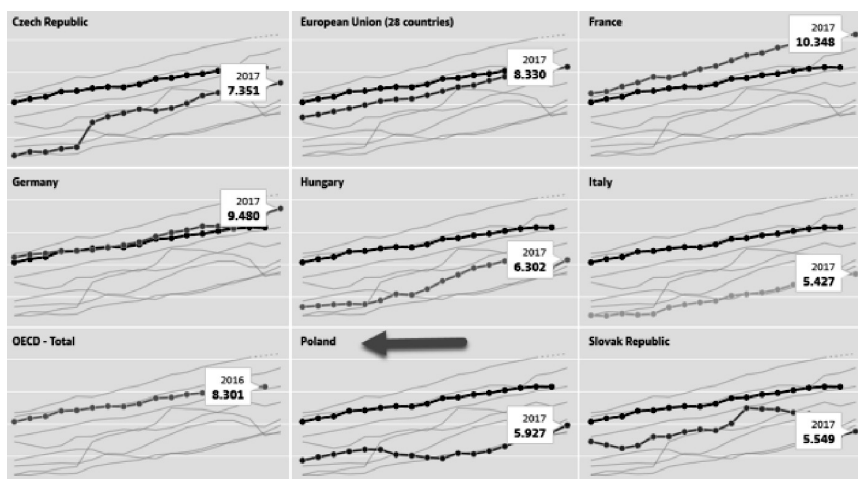
Wyszczególnienie Specification	2013	2014	2015	2016	2017
Nakłady krajowe brutto na działalność B+R (GERD) w mln zł (ceny bieżące) Gross domestic expenditure on R&D (GERD) in mln zł (current prices)	14424	16168	18061	17943	20578
Relacja nakładów krajowych brutto na działalność B+R (GERD) do PKB w % Ratio of GERD to GDP in %	0,87	0,94	1,00	0,97	1,03
Nakłady wewnętrzne na działalność B+R na 1 mieszkańca w zł GERD per capita in zł	375	420	470	467	536
Liczba podmiotów w działalności B+R Number of entities in R&D	3122	3474	4427	4871	5102
Pracujący ^a w B+R na 1000 aktywnych zawodowo ^b Persons employed in R&D ^a per 1000 active population ^b	5,4	6,0	6,3	6,5	7,0
Pracujący ^a w B+R na 1000 pracujących ^c Persons employed in R&D ^a per 1000 persons employed ^c	6,0	6,5	6,8	6,9	7,4
Pracownicy naukowo-badawczy ^a na 1000 aktywnych zawodowo ^b Researchers ^a per 1000 active population ^b	4,1	4,5	4,8	5,1	5,6
Pracownicy naukowo-badawczy ^a na 1000 pracujących ^c Researchers ^a per 1000 persons employed ^c	4,6	5,0	5,1	5,4	5,9

^a W ekwiwalentach pełnego czasu pracy (EPC). W latach 2013–2015 – zatrudnieni. ^b Aktywni zawodowo (wszystkie osoby pracujące oraz uznane za bezrobotne) – na podstawie badania aktywności ekonomicznej ludności – dane średnioroczne. ^c Pracujący – na podstawie badania aktywności ekonomicznej ludności – dane średnioroczne.

Źródło: Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r., GUS, 2017, s. 16.

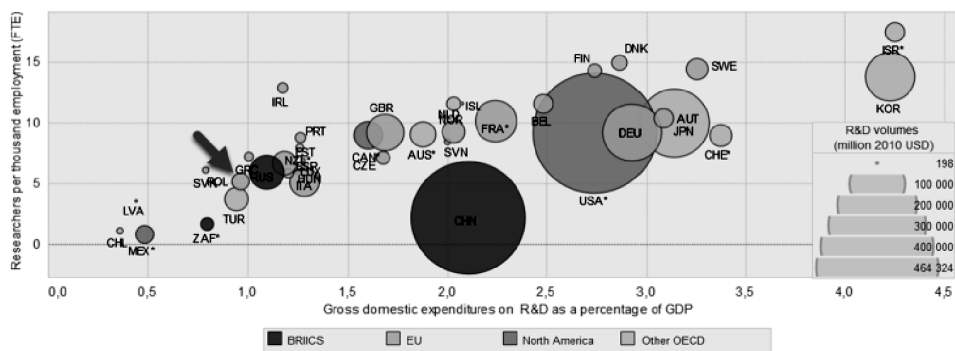
Porównano też odpowiednie dane z innych krajów (rysunki 11–13).

Rysunek 11. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w latach 2000–2018



Źródło: <https://data.oecd.org/rd/researchers.htm#indicator-chart>, dostęp: 23.10.2019.

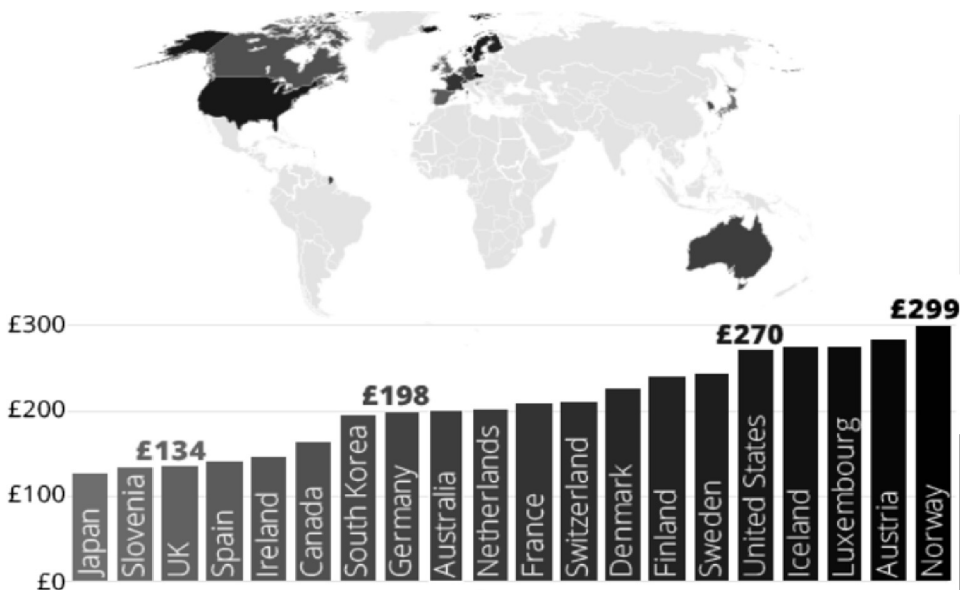
Rysunek 12. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w roku 2016



Source: OECD, Main Science and Technology Indicators Database, <http://oe.cd/msti>, July 2018.

Źródło: <http://www.oecd.org/innovation/innoresearchanddevelopmentstatisticsrds.htm>, dostęp: 23.10.2019.

Rysunek 13. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w 20 najlepiej rozwiniętych krajach świata na jednego studenta w roku



Źródło: <https://scienceogram.org/in-depth/international-comparisons/>, dostęp: 24.10.2019.

W tabeli 15 przedstawione są wskaźniki kapitału z zagranicy w finansowaniu badań naukowych i prac rozwojowych.

Ważna tendencja, która się zarysowuje – sygnalizowana już powyżej – to malejący udział środków zagranicznych w finansowaniu badań naukowych i rozwojowych w perspektywie lat 2013–2017 – udział środków z zagranicy spadł z 13,1% w 2013 r. do 6% w 2017 r.

Podobnie spada udział środków Komisji Europejskiej w finansowaniu badań naukowych i rozwojowych, który spadł z poziomu 10,3% w 2013 r. do 3% w 2017 r. (wymagałoby doprecyzowania ze strony GUS, które to są środki i jak są klasyfikowane, bo zgodnie z informacjami zawartymi w *Sprawozdaniu MNiSzW* za 2017 r., wydatki z budżetu środków europejskich stanowiły ok. 6% całego budżetu na badania i rozwój w 2017 r.).

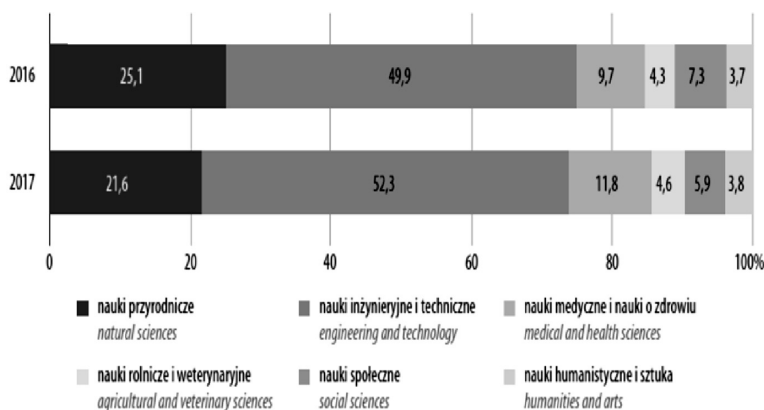
Tabela 15. Wskaźniki kapitału z zagranicy w finansowaniu badań naukowych i prac rozwojowych

Wyszczególnienie <i>Specification</i>	2013	2014	2015	2016	2017
Nakłady wewnętrzne na działalność B+R finansowane z zagranicy w mln zł <i>Gross domestic expenditures on R&D financed from abroad in mln zł</i>	1892,1	2160,7	3023,8	981,1	1225,1
Udział środków z zagranicy w nakładach na działalność B+R ogółem w % <i>Foreign funds as the share of GERD in %</i>	13,1	13,4	16,7	5,5	6,0
Liczba podmiotów finansujących prowadzenie działalności B+R ze środków zagranicznych <i>Number entities financing R&D from foreign funds</i>	710	779	805	826	714
Środki z Komisji Europejskiej w mln zł <i>European Commission funds in mln zł</i>	1481,1	1785,7	2629,8	510,2	623,4
Udział środków z Komisji Europejskiej w nakładach krajowych brutto na działalność B+R w % <i>European Commission funds as the share of GERD in %</i>	10,3	11,0	14,6	2,8	3,0
Liczba podmiotów w działalności B+R korzystających ze środków Komisji Europejskiej <i>Number of entities in R&D using European Commission funds</i>	607	661	678	333	559
Odsetek podmiotów korzystających ze środków Komisji Europejskiej w podmiotach w działalności B+R <i>Entities using European Commission funds as the share of entities in R&D</i>	19,4	19,0	15,3	6,8	11,0

Źródło: Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r., GUS, 2017, s. 17.

Na rysunku 14 przedstawiono repartycję wewnętrzną finansowania badań i rozwoju z rozbiem na poszczególne dziedziny wiedzy.

Rysunek 14. Nakłady wewnętrzne na działalność B+R według dziedzin B+R



Źródło: Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r., GUS, 2017, s. 17.

Interesujące jest też zestawienie, przedstawione w tabeli 16, pokazujące ile środków uczelnie ogółem, a także poszczególne ich typy, uzyskują z różnych źródeł przychodów z działalności badawczej: w 2017 r. prawie 37% pochodziło z dotacji na finansowanie działalności statutowej, ok. 14% stanowiły granty z NCBiR, 23% z NCN, ok. 12% ze sprzedaży prac i usług badawczo-rozwojowych, 8% ze środków na finansowanie współpracy z zagranicą, a 4% z realizacji programów ministerialnych.

Tabela 16. Przychodów z działalności badawczej szkół wyższych według źródeł finansowania w 2017 r.

WYSZCZEGÓLNIENIE SPECIFICATION	Ogółem Total	W tym Of which					
		dotacje z budżetu państwa na finansowanie działalności statutowej grants from the state budget from financing statutory activity	środki na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju funds for projects financed by the National Centre for Research and Development	środki na realizację projektów finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki funds for projects financed by the National Science Centre	środki na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą funds for international science cooperation	sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych sale of other experimental research and development services	środki na realizację programów lub przedsięwzięć określanych przez ministra funds for projects and programmes defined by the Minister
		37%	14%	23%	8%	12%	4%
OGÓŁEM TOTAL	2938435,3	1071094,8	386709,9	674216,2	231026,8	365408,5	106368,4
Wyższe szkoły publiczne Public higher education institutions	2870706,5	1048219,1	382434,9	661127,6	227825	354404,1	102976,9
Uniwersytety Universities	1234973,0	529135,7	57107,6	416827,2	90739,2	59405,6	65221,0
Wyższe szkoły techniczne Higher schools of technology	947714,4	261395,7	207642,5	131403,6	88861,0	195517,2	25281,1
Wyższe szkoły rolnicze Higher schools of agriculture	180835,5	57972,0	25561,3	26244,7	17296,7	37142,5	3090,3
Wyższe szkoły ekonomiczne Higher schools of economics	34609,8	16005,8	738,7	8684,1	3727,8	2495,9	23,5
Wyższe szkoły pedagogiczne Higher schools of pedagogy	16725,8	11273,4	–	3560,5	515,0	130,1	361,1
Uniwersytety medyczne Medical universities	315579,7	122639,4	39746,9	65786,4	18430,3	45387,6	5430,1
Akademie wychowania fizycznego Higher schools of sport	16049,7	5706,1	2444,3	2506,7	2878,7	153,6	2035,9
Wyższe szkoły artystyczne Higher schools of arts	27162,1	23539,0	468,2	554,9	395,6	119,0	465,6
Pozostałe szkoły wyższe Other higher education institutions	1667,3	1220,6	–	300,4	–	5,8	–

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse, GUS, 2017, s. 259.

W chwili pisania tego tekstu nie są jeszcze dostępne dane dotyczące wykończenia budżetu na szkolnictwo wyższe i naukę w r. 2019 i planów na rok 2020.

Znamy tylko założenia, jakie przyświecały uchwalaniu budżetu na 2019 r., które zostały przyjęte rok wcześniej.

Na szkolnictwo wyższe miało być przeznaczzone 18 mld zł, co stanowi wzrost nominalny kwotowy o prawie 1,5 mld zł i wzrost nominalny procentowy 9% w relacji do nakładów w 2018 r.

Jeśli chodzi o badania naukowe i rozwój, planowano finansowanie na poziomie 9,8 mld zł, z czego z budżetu państwa 8 mld zł, a z budżetu środków europejskich 1,8 mld zł, co stanowi wzrost nominalny kwotowy o 602 mln zł, i wzrost nominalny procentowy 6,5% w relacji do nakładów w 2018 r.

NCBiR miało otrzymać finansowanie w wysokości prawie 3,3 mld zł, z czego 2,15 mld zł z budżetu środków europejskich, natomiast NCN miał otrzymać dofinansowanie w wysokości prawie 1,3 mld zł.

W trakcie przygotowywania projektu budżetu państwa na rok 2020 sporządzony został Plan Konwergencji, który zakładał zamrożenie wszystkich wydatków sektorowych, w tym tych związanych z realizacją celów określonych w nowej Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w szczególności kolejnej transzy podwyżek płac nauczycieli akademickich, finansowania inicjatywy doskonałości, szkół doktorskich i stypendiów doktoranckich.

Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich wystosowały apele do Parlamentu i Rządu RP, wskazując na zagrożenia dla reformowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce oraz zagrożenie dla wykonania *Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju* i złamania umowy społecznej zawartej ze środowiskiem akademickim (cf. <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/apel-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-do-parlamentu-i-rzadu-rzeczypospolitej-polskiej-z-dnia-9-maja-2019-r.html>, https://www.krasp.org.pl/pl/Aktualnosci/?id=20742/Apel_Konferencji_Rektorow_Akademickich_Szkol_Polskich_do_Parlamentu_i_Rzadu_Rzeczypospolitej_Polskiej, dostęp: 24.10.2019).

4. Horyzont 2020, zależności między finansowaniem a jakością i widzialnością działalności naukowej oraz między finansowaniem budżetowym a prywatnym (biznesowym przemysłowym etc.) badań naukowych i rozwoju

Jest oczywiste, że, poza środkami, w tym konkursowymi, finansującymi badania naukowe i rozwój, które dostępne są w kraju, jest też cała gama programów międzynarodowych, które pozwalają sfinansować projekty badawcze i rozwojowe.

W pierwszej kolejności Program Ramowy *Horyzont 2020* wraz z grantami *European Research Council*. Kolejna edycja programu ramowego – *Horizon Europe* – ma mieć budżet, aktualnie dyskutowany w Parlamencie Europejskim i Komisji Europejskiej, rzędu 120 mld euro. Zdecydowanie powinniśmy wykorzystać możliwości, które te programy stwarzają.

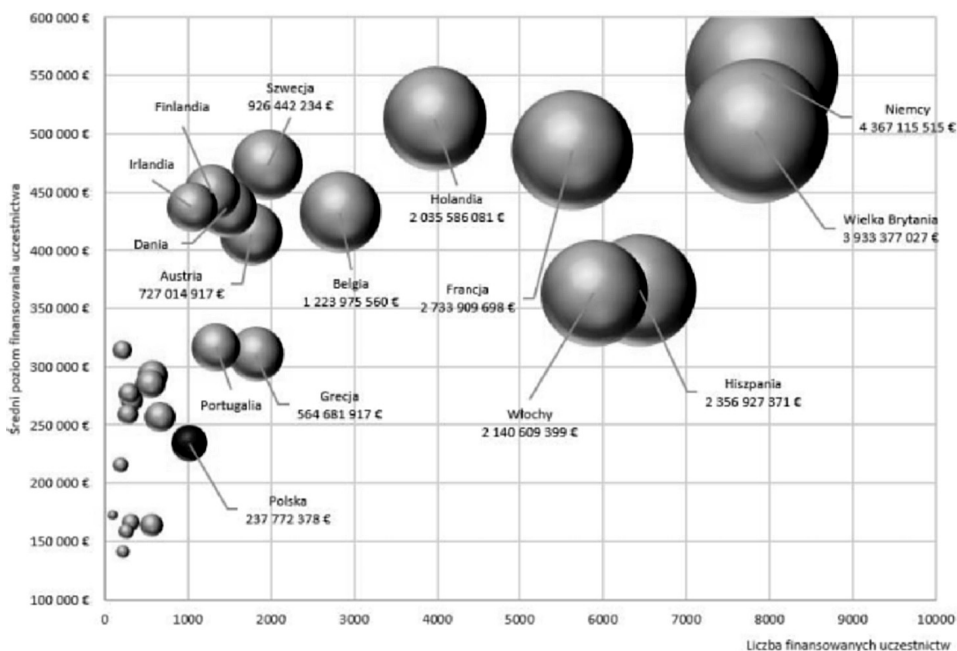
Ostatnimi laty nasz udział w H2020 był nikły i uzyskane środki nie pozwalały nawet na zrekompensowanie składki, jaką Polska płaci do unijnego budżetu na ten cel. Powody tej sytuacji są złożone, i choć związane także wynikowo z bardzo niskim poziomem finansowania badań naukowych w Polsce, to nie jest to jedyna przyczyna naszych dotychczasowych niepowodzeń. Swoją rolę odgrywają także dotychczasowe zasady oceny parametrycznej jednostek naukowych, ze zbyt małą wagą przypisywaną uzyskaniu grantów z Horyzontu 2020 czy ERC, podobnie jak i w przypadku ewaluacji indywidualnej działalności naukowej badacza, za niskie wynagrodzenia członków polskich zespołów badawczych, etc. i kwestia ta zasługuje na odrębną analizę (por. też bardzo dobre opracowania np. ECORYS, *Raport końcowy. Analiza wykorzystania przez*

polskich beneficjentów środków w ramach programów zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską: Horyzont 2020, s. 23.

Jeśli chodzi o udział w finansowaniu i wartość finansowania, liczbę uczestnictw, Polska zajmuje 15 miejsce, jeśli chodzi o średnie finansowanie uczestnictwa – 23; najgorzej natomiast Polska się sytuuje, jeśli wziąć pod uwagę finansowanie projektów w przeliczeniu na 1 mieszkańca (6,26 euro!) – jesteśmy na 27 miejscu, za nami tylko Rumunia.

Na rysunkach 15 i 16 przedstawiono rozdysponowanie budżetu w roku H2020 na kraje i udział w nim Polski.

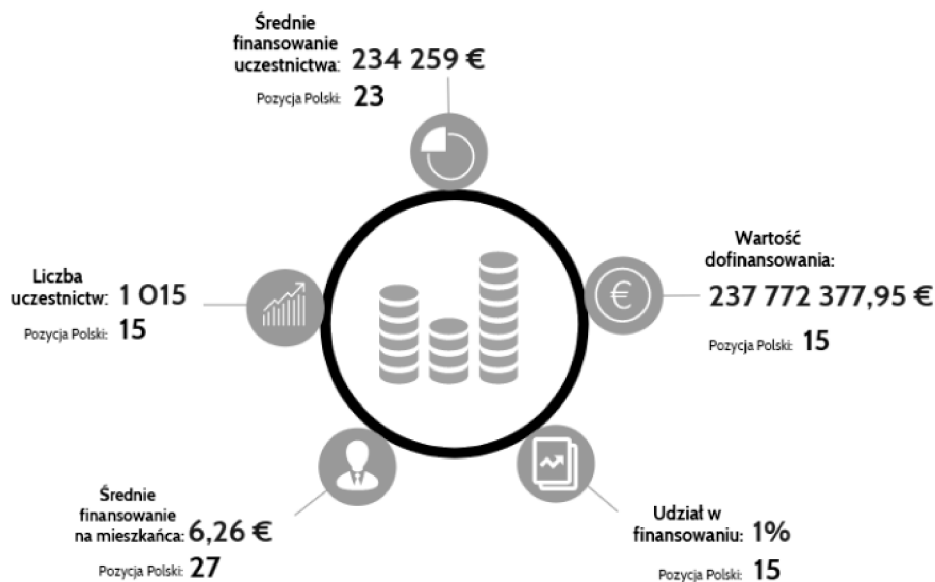
Rysunek 15. Rozdysponowanie budżetu w roku H2020 na kraje



Źródło: ECORYS, Raport końcowy. Analiza wykorzystania przez polskich beneficjentów środków w ramach programów zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską: Horyzont 2020, s. 23.

Z wyników ostatnich konkursów, podanych przez Krajowy Punkt Kontaktowy, możemy już być zdecydowanie bardziej zadowoleni, i mamy nadzieję, że jest to początek trwałej, wzrostowej, tendencji, wzmacnianej odpowiednimi zmianami i eliminacjami wspomnianych barier i tych, o których pisze Raport ECORYS, większego udziału polskich naukowców w H2020 i jego następcy, *Horizon Europe*. Na przestrzeni jednego roku: czerwiec 2018 – czerwiec 2019, KPK odnotował wzrost uczestnictwa polskich zespołów we wnioskach o prawie 33%, liczby uczestnictw w projektach w porównywalnym stopniu: prawie 35%, bardzo ważny jest też wzrost liczby koordynacji o prawie 28% i uzyskane finansowanie, które zwiększyło się o 40%.

Rysunek. 16. Udział Polski w budżecie H2020



Źródło: ECORYS, Raport końcowy. Analiza wykorzystania przez polskich beneficjentów środków w ramach programów zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską: Horyzont 2020, s. 24.

Tabela 17. Uczestnictwo polskich uczelni w H2020 (na podstawie danych z bazy eCARDa)

Dane 2018-2019 r.	Liczba konkursów	Liczba uczestnictw we wnioskach	Wzrost	Liczba uczestnictw w projektach	Wzrost	Liczba koordynacji	Wzrost	Uzyskane dofinansowanie netto KE [mln €]	Wzrost
styczeń '18	432	2 896		370		40		74,03	
czerwiec '18	520	3 124	7,9%	400	8,1%	47	17,5%	81,81	10,5%
listopad '18	586	3 537	13,2%	472	18,0%	54	14,9%	99,34	21,4%
czerwiec '19	711	4 144	17,2%	539	14,2%	60	11,1%	114,59	15,4%
Wzrost w okresie od czerwca'18 do czerwca'19		Liczba uczestnictw we wnioskach	32,7%	Liczba uczestnictw w projektach	34,8%	Liczba koordynacji	27,7%	Uzyskane dofinansowanie netto KE [mln €]	40,1%

* po korekcie rzeczywistego typu organizacji (wg wykazu OPI) w porównaniu do deklarowanego w bazach eCORDa; uzyskane dofinansowanie dotyczy podpisanych umów grantowych lub umów w trakcie przygotowywania

Źródło: za przekazaną KRASP prezentacją dyrektora KPK, dr. Z. Krasińskiego.

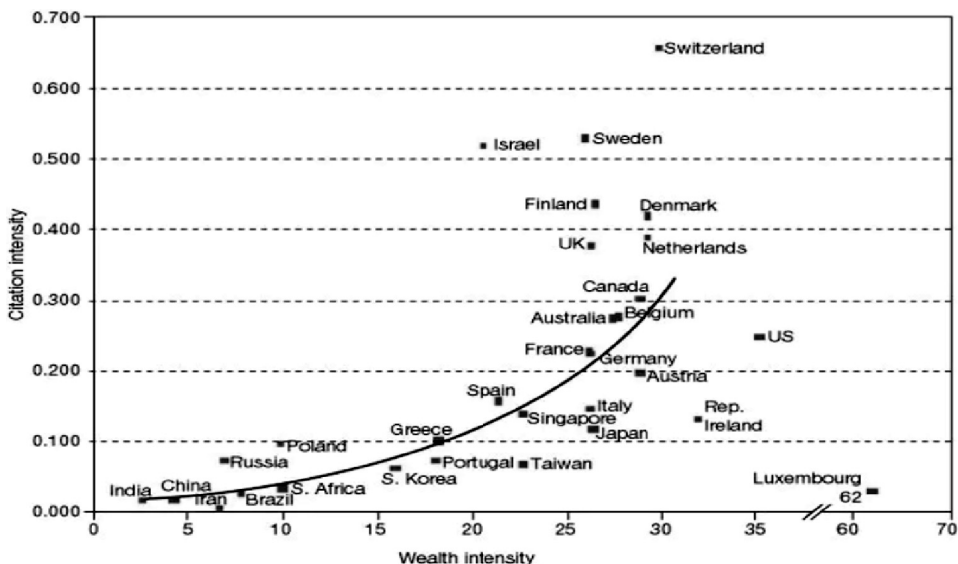
W dyskusjach na temat potrzeby zwiększenia finansowania zderzają się dwie główne tendencje: jedna, która wskazuje na to, że jesteśmy bardzo niedo-finansowani, jeśli chodzi o badania naukowe i rozwój oraz szkolnictwo wyższe, i należy zdecydowanie zwiększyć finansowanie, i druga tendencja, według której, generalnie, poziom finansowania badań i rozwoju nie jest najgorszy, absorpcja środków, które są już do dyspozycji naukowców, nie jest wystarczająca, zatem wzrost finansowania nie jest warunkiem niezbędnym wzrostu jakości i widzialności badań naukowych i rozwoju kraju.

Na rysunkach 17–20 przedstawione zostaną dane, które rozwiewają wątpliwości, jeśli jeszcze ktoś by je miał, którą drogę powinniśmy wybrać.

Pokazują one zależność, wykazaną w znanym artykule David A. Kinga (2004), między poziomem zamożności danego kraju, liczącym poziomem dochodu narodowego na 1 mieszkańca a, z jednej strony, liczbą prac cytowanych naukowców z danego kraju, i, z drugiej strony, liczbą cytowań prac naukowców z danego kraju, z zależnością bardzo wyraźną, że im większy poziom zamożności i finansowania badań naukowych ze źródeł budżetowych zarówno jak i pozabudżetowych, tym większa liczba prac cytowanych i większa liczba cytowań tych prac.

Dochód narodowy na 1 mieszkańca w Polsce czasie, kiedy D.A. King pisał swój tekst, wynosił ok 9 tys. USD, w 2019 r., wynosi prawie 15,5 tys. USD, i zebranie uwspółcześnionych danych porównawczych tego typu przedstawia rysunek 17, by móc przeanalizować aktualny stan tych zależności.

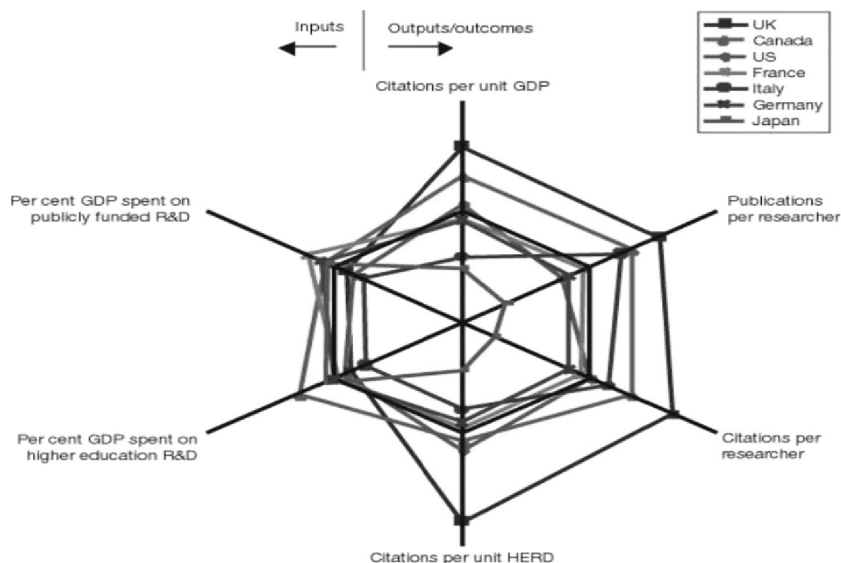
Rysunek 17. Zależność liczby cytowań prac naukowych od zamożności kraju



Źródło <https://www.nature.com/articles/430311a/figures/2>, dostęp: 24.10.2019.

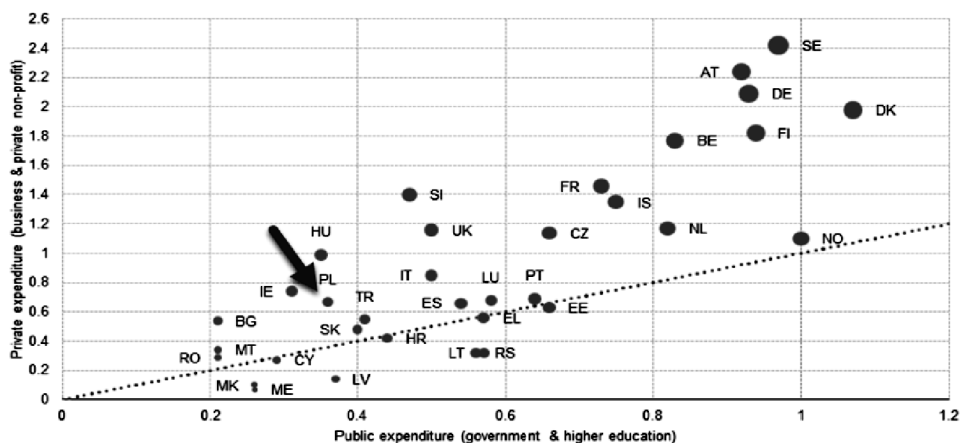
W sposób, wydaje się, już oczywisty jest przyjęte, iż nie ma dobrego rozwoju badań naukowych i rozwojowych bez wzajemnego, wspólnego, wzrostu publicznego, budżetowego ich finansowania, i pozabudżetowego, które mają się wzajemnie uzupełniać i wpływać na ich zwiększanie. Relacje te są przedstawione na wykresie na rysunku 19, pokazującym jak synergia obu tych sposobów finansowania daje efekty w postaci bardzo dobrej jakości badań naukowych i rozwojowych.

Rysunek 18. Porównanie nakładów finansowych z wynikami i rezultatami naukowymi



Źródło: <https://www.nature.com/articles/430311a/figures/5>, dostęp: 24.10.2019.

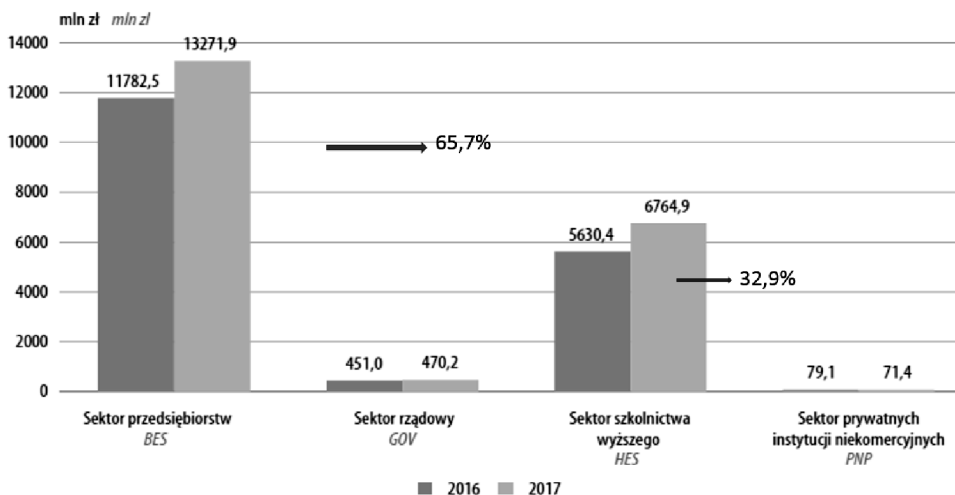
Rysunek 19. Wpływ finansowania budżetowego i pozabudżetowego na jakość badań naukowych i rozwojowych w roku 2017



Źródło: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Public_and_private_gross_domestic_expenditure_on_R%26D,_by_country,_2017_\(%25_of_GDP\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Public_and_private_gross_domestic_expenditure_on_R%26D,_by_country,_2017_(%25_of_GDP).png), dostęp: 24.10.2019.

Jak widać na rysunku 19, a przedstawione dane w postaci wykresu na rysunku 20, w Polsce w roku 2017 finansowanie badań i rozwoju było dokonywane w prawie 66% ze źródeł pozabudżetowych i w prawie 33% ze źródeł budżetowych (z drobnymi odchyleniami, jeśli chodzi o tę ostatnią wartość).

Rysunek 20. Nakłady wewnętrzne na działalność B+R według sektorów wykonawczych



Źródło: Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r., GUS, 2017, s. 21.

Relacje między oboma typami finansowania są dość złożone i od pewnego czasu intensywnie analizowane. O ile generalna zasada wzajemnej synergii jest oczywista, o tyle ich współgra podlega różnym oddziaływaniom, stąd próby określenia praw regulujących ich współdziałanie. Dobrze, te dwa cytaty ilustrują złożoność synergii obu źródeł finansowania badań naukowych i rozwojowych:

Pierwsze Prawo o finansowaniu cywilnych badań i rozwoju stanowi, że udział procentowy krajowego PKB wzrasta wraz z krajowym PKB na mieszkańca. Drugie Prawo o finansowaniu cywilnych badań i rozwoju stanowi, że finansowanie publiczne i finansowanie prywatne wypierają się wzajemnie. Trzecie Prawo o finansowaniu cywilnych badań i rozwoju stwierdza, że wspieranie publiczne i prywatne nie są równe: środki publiczne wspierają więcej niż same zapewniają (T. Kealey, 1996, s. 245).

Aby osiągnąć cele gospodarcze oraz cele w zakresie badań i rozwoju na poziomie krajowym, decydenci polityczni powinni opracować systemową politykę przemysłową, innowacyjną i naukową, która kieruje środki na badania i rozwój do kluczowych gałęzi przemysłu napędzających system gospodarczy, a także do kluczowego sektora szkolnictwa wyższego. W rzeczywistości bowiem wsparcie badań naukowych może również wspierać wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój (M. Coccia, 2011, s. 10).

Dlatego też bardzo ważnym krokiem w celu ułatwienia funkcjonowania biznesów i przedsiębiorstw w Polsce oraz poprawienia otoczenia prawnego działalności innowacyjnej, co przekłada się na odpowiedni możliwy wzrost finansowania przez nie badań naukowych i rozwoju, było uchwalenie dużej (drugiej) *Ustawy o innowacyjności* (9 listopada 2017 roku).

Dzięki regulacjom w nim zawartym działalność innowacyjna przedsiębiorstw powinna być bardziej ułatwiona niż dotychczas.

Wśród wspomnianych regulacji są m.in. przepisy uchwalające zwiększenie wysokości ulgi podatkowej na działalność badawczo-rozwojową do 100% (150% dla Centrów Badawczo-Rozwojowych), doprecyzowanie i poszerzenie katalogu kosztów kwalifikowanych do ulgi B+R (środki inne niż środki trwałe, inne umowy niż umowa o pracę, formy zatrudnienia), umożliwienie korzystania z ulgi B+R dla przedsiębiorstw działających poza Specjalnymi Strefami Ekonomicznymi, wydłużenie do 2023 r. wyłączenia tzw. podwójnego opodatkowania spółek kapitałowych i spółek komandytowo-akcyjnych zaangażowanych w działalność B+R, doprecyzowanie sposobu opodatkowania pożyczki konwertowanej na akcje lub udziały, co ułatwi finansowanie start-upów, wprowadzenie możliwości korzystania przez PARP i NCBR z instrumentów finansowych oraz udzielania pomocy finansowej o charakterze zwrotnym (np. poręczenia oraz wsparcie kapitałowe), zwiększenie zakresu działania spółek celowych tworzonych przez uczelnie i instytuty naukowe PAN o działalność gospodarczą, umożliwienie tworzenia przez uczelnie i instytuty naukowe PAN spółek do zarządzania infrastrukturą badawczą.

Możliwość m.in. realizacji doktoratów wdrożeniowych we współpracy między przedsiębiorstwem i uczelnią czy też utworzenie Sieci Badawczej Łukasiewicz, której celem jest prowadzenie badań naukowych i rozwojowych ważnych dla realizacji polityki gospodarczej państwa, tworzą także dodatkowe ramy dla synergii obu sektorów i wzajemnego inicjowania finansowania prac B+R.

Warto także w tym kontekście przytoczyć analizy ekonomicznego wkładu w gospodarkę i rozwój kraju, które zostały zapoczątkowane przez *League of European Research Universities* (<https://www.leru.org/news/the-economic-contribution-of-leru-universities-2016>, dostęp: 24.10.2019), a następnie kontynuowane w różnych krajach przez konferencje rektorów, jak np. w Wielkiej Brytanii (<https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/economic-impact-higher-education-institutions-in-england.aspx>, dostęp: 24.10.2019), w Polsce, na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Szapiro et al., 2017) i innych krajach.

Oczywiście, i uniwersytety członkowskie LERU oraz pozostałych konferencji rektorskich, jak i całe środowisko akademickie, są świadome tego, że roli uniwersytetów w społeczeństwie nie da się sprowadzić do ich wkładu ekonomicznego w gospodarkę danego kraju.

Byłoby to radykalne uproszczenie roli, jaką uniwersytety pełnią w społeczeństwie i pokazywanie, innych niż czysto ekonomiczne, aspektów działalności uniwersytetów, które są niezwykle ważne (por. np. *The Glion Declaration. The university at the Millennium*, 1998; *The Second Glion Declaration. Universities and the Innovative Spirit*, 2009; Chmielecka, 2008; Leja, 2008; Bergan, Damian (eds), 2010; Bok, 2010, 1982; Brzeziński, 2010; Mazza, Bergan, 2010; Weber, Duderstadt (eds), 2012; Winckler, Fieder, 2012; Szostek, 2015; Woźnicki J. (red.), 2019; Banyś W., Ochwat M., 2019 oraz stanowiska na stronach *European University Association* oraz konferencji rektorów Francji, Niemiec i Polski).

Niemniej jednak, ze względu na różne presje typu ekonomicznego na uniwersytety, rosnącą potrzebę, z różnych powodów, wykazywania także i ekonomicznego wpływu szkolnictwa wyższego i nauki na rozwój kraju, takie analizy zostały zainicjowane przez LERU w 2015 r. i dokonane na jej zamówienie przez BiGGAR Economics, Midlothian Innovation Centre, firmę audytorską ze Szkocji.

Raport BiGGAR był skoncentrowany na ilościowym określeniu wartości ekonomicznej generowanej przez uniwersytety LERU. Do obliczenia tej wartości zastosowano dwie powszechnie przyjęte miary wpływu ekonomicznego: miejsc pracy i wartości dodanej brutto (*Gross Value Added (GVA)*), która jest miarą wartości ekonomicznej towarów i usług wyprodukowanych na danym obszarze wyrażoną przez wartość produkcji pomniejszoną o wartość nakładów pośrednich). Rokiem wyjściowym tamtych analiz był rok 2014.

W celu określenia wartości ekonomicznej uniwersytetów zrzeszonych w LERU uwzględnione zostały działania podejmowane przez uniwersytety LERU i zidentyfikowane zostały te, które mogą dawać tak rozumianą wartość ekonomiczną. Określonych zostało w ten sposób 18 źródeł oddziaływania uniwersytetów, które zostały podzielone na 5 klas: wkład zasadniczy (m.in. efekty bezpośrednie, efekty dla dostawców, wydatki na personel i wydatki kapitałowe); wkład studencki (m.in. wydatków studentów, ich pracy, wolontariatu); transfer wiedzy (m. in. przedsiębiorczość i innowacje, współpraca uniwersytetów LERU z biznesem); wkład „turystyczny” (generowany przez mobilność pracowników i studentów oraz uczestnictwo w konferencjach i spotkaniach organizowanych na uniwersytetach LERU); wzrost wydajności absolwentów w ciągu całego życia (dzięki kształceniu w różnych postaciach prowadzonym przez każdą z instytucji, tzw. „ premia absolwencka”).

Analiza danych według tego schematu pozwoliła ustalić, iż uniwersytety LERU wniosły w 2014 r. całkowitą wartość gospodarczą w wysokości 71,2 mld EUR w GVA i 900 065 miejsc pracy w całej Europie.

Te wyniki pozwoliły także wykazać, iż za każde 1 EUR wartości dodanej brutto wytworzonej bezpośrednio przez uniwersytety LERU, całkowity wkład w gospodarkę europejską wyniósł prawie 6 EUR. Dodatkowo, w wyniku tych analiz zostało ustalone, iż każde miejsce pracy stworzone bezpośrednio przez uniwersytety LERU generowało lub wspomagało utworzenie także prawie 6 dodatkowych miejsc pracy w gospodarce europejskiej.

Ten imponujący zwrot kapitałowy, 6 z 1 zainwestowanych, jest dodatkowym, wystarczającym argumentem, by nasze apele, KRASP i RGNiSzW, o zwiększenie finansowania szkolnictwa wyższego i nauki traktować nie tylko ideowo, ale też ekonomicznie, bo, jak to często podkreślamy, finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki nie jest kosztem, ale jest, jak widać, także doskonałą inwestycją.

Tego typu badania zostały także przeprowadzone w Polsce, na zamówienie KRASP. Analizy zostały przeprowadzone przez Zespół Analityczny przy Centrum Nauk Decyzyjnych (CND) Zakładu Wspomagania i Analizy Decyzji SGH pod kierunkiem T. Szapiro (Szapiro et al., 2017) według podobnej metodologii badawczej.

Ich wyniki, choć niedoszacowane ze względu na brak odpowiednich danych, są podobne i pokazują ogromny wkład ekonomiczny szkolnictwa wyższego i nauki w gospodarkę naszego kraju.

Wynika z nich, iż szkolnictwo wyższe generuje ok. 192 mld zł GVA (z największym wpływem na gospodarkę „premii absolwenckiej” – 88% (Szapiro et al., 2017, s. 28).

Ponadto, jak zauważają autorzy: *W 2014 roku wartość dodana brutto z tytułu sektora szkolnictwa wyższego stanowiła ok. 10,7% PKB. Natomiast 5,8% wszystkich miejsc pracy w 2014 roku stanowiły miejsca pracy wspierane przez sektor szkolnictwa wyższego.* (Szapiro et al., 2017, s. 28) a, przy abstrakcyjnym założeniu, iż szkolnictwa wyższego by nie było, liczba miejsc pracy byłaby mniejsza o ok. 566 tys.

Z powyższych analiz wynika także, iż, biorąc pod uwagę oszacowaną GVA w wysokości ok. 192 mld zł i nakłady na szkolnictwo wyższe w 2014 r. w wysokości 14,4 mld zł i gdyby dodać do tej kwoty nakłady na badania naukowe i rozwój brutto (budżetowe krajowe, zagraniczne i niepubliczne, które w części są kalkulowane do GVA generowanej przez uniwersytety) w wysokości w roku 2014 ok. 16,2 mld zł, całość nakładów wyniosłaby ok. 30,6 mld zł. To oznacza, że, podobnie jak w przypadku uniwersytetów LERU, tak w przypadku polskich uczelni, zysk z inwestycji jest ok. 6 razy większy niż poniesione nakłady, i z każdej 1 zainwestowanej złotówki uzyskuje się 6 zł.

5. Zamiast zakończenia

Jak wskazywaliśmy powyżej, nakłady na edukację są najlepszą inwestycją, której nie wolno traktować jak koszt, bo jest właśnie inwestycją, w przyszłość i w gospodarkę kraju.

Wziąwszy pod uwagę przedstawione dane i analizy, tutaj i w wielu innych, powyżej przytoczonych, miejscach, warto podsumować niektóre ważniejsze wątki i wnioski z tych dyskusji i analiz. W kontekście tematyki tego artykułu, część wskazanych zadań jest powinnością strony rządowej, inne są zależne od polityki poszczególnych uczelni i agencji finansujących badania, m.in.:

- Zwiększenie finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych do poziomów określonych w *Strategii Europa 2020*.
- Dynamizowanie współpracy między uczelniami a przedsiębiorstwami, także przez kolejne odpowiednie przepisy ułatwiające i wspomagające innowacyjną działalność gospodarczą oraz współpracę między uczelniami i gospodarką, co jest drogą do osiągnięcia poprzedniego celu przez synergię obu tych zasadniczych strumieni finansowania badań naukowych i wzrostu obu w kategoriach %PKB przeznaczanego na badania naukowe i rozwój.
- Dalsze wzmacnianie autonomii instytucjonalnej uczelni.
- Wzmacnianie dobrej organizacji i zarządzania uczelniami oraz etosu i wartości akademickich zapisanych w Wielkiej Karcie Uniwersytetów.

- Zwiększanie puli z budżetu nauki do pozyskiwania w wyniku konkurencyjnych procedur konkursowych przy zachowaniu określonego poziomu bazowego finansowania na utrzymanie potencjału badawczego.
- Koniecznie idące w parze z powyższym zwiększanie wysokości kosztów pośrednich w grantach uzyskanych drogą konkursową.
- Podwyższanie wynagrodzeń pracowników naukowych, w tym znaczące podwyższenie wynagrodzeń najlepszym.
- Zatrudnianie pracowników naukowych w wyniku otwartych międzynarodowych konkursów.
- Zwiększenie umiędzynarodowienia studiów i badań naukowych.
- Zwiększenie mobilności, głównie zagranicznej, naukowców (m. in. staże przed- i podoktorskie, NAWA, FNP, NCN...).

To są, oczywiście, tylko główne kierunki działań w ramach obu systemów: szkolnictwa wyższego i nauki, które muszą iść w parze, żeby został osiągnięty efekt synergii, pozwalający nie tylko zdecydowanie zwiększyć poziom finansowania szkolnictwa wyższego i, w pierwszej kolejności, nauki, do poziomów zakładanych w *Strategii Europa 2020*, w obu integralnie ze sobą powiązanych częściach tego finansowania: publicznej i niepublicznej (biznesowej, gospodarczej...), ale także jak najlepiej wykorzystać zwiększone środki.

Bibliografia

- Banyś W., Ochwat M. (2019), Poza wieżą z kości słoniowej. Społecznie odpowiedzialne uniwersytety wartości, [w:] J. Woźnicki (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu*, PWN, Warszawa, s. 77–98.
- Bergan S., Damian R. (eds) (2010), *Higher education for modern societies – Competences and values*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Bok D.C. (1982), *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*, Harvard University Press.
- Bok D. (2010), Converging for diversity and democracy: a higher education, [w:] S. Bergan, R. Damian (eds), *Higher education for modern societies – Competences and values*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 19–28.
- Brzeziński J. (2010), O formacyjnej roli uniwersytetu, *Czasopismo Psychologiczne*, 16 (1), s. 151–155.
- Chmielecka E. (2008), Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni, [w:] K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- Coccia M. (2011), The interaction between public and private R&D expenditure and national productivity, *Prometheus*, 29:2, <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>, [dostęp: 23.10.2019].
- Doing Business 2016, Measuring Regulatory Quality and Efficiency*, 2016, International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington, DC
- Doing Business 2020. Comparing Business Regulation in 190 Economies* (2020), International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington, DC.
- Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w 2017 r.* (2018), GUS, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Szczecin.

- ECORYS, *Raport końcowy. Analiza wykorzystania przez polskich beneficjentów środków w ramach programów zarządzanych centralnie przez Komisję Europejską: Horyzont 2020, Education at a Glance. OECD Indicators, 2019: What is the total public spending on education?* 2019, OECD Publishing, Paris.
- The Glion Declaration. The university at the Millennium* (1998), The Glion Colloquium, Geneva: <http://www.glion.org/?p=833>, [dostęp: 29.08.2019].
- The Second Glion Declaration. Universities and the Innovative Spirit* (2009), The Glion Colloquium. The Future of the Research University, Glion, [dostęp: 29.08.2019].
- Górniak J. (2015), *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Cz. III w: Woznicki J. (red.), Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 R. Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy, FRP-KRASP, Warszawa.
- Kealey T. (1996), *The Economic Laws of Scientific Research*, MacMillan, London.
- King D.A., 2004, The scientific impact of nations, *Nature*, vol. 430, pp. 311–316, <https://www.nature.com/articles/430311a/figures/2>, [dostęp: 24.10.2019].
- Krajowy Program Reform. Aktualizacja 2018/2019* (2018), Warszawa.
- Kwiek M. (2010a), Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie, *Center for Public Policy Studies Research Papers*, vol. 16 (<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>).
- Kwiek M. (2010b), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. UAM, Poznań.
- Kwiek M. (2015), Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej, *Człowiek i Społeczeństwo*, 39, s. 165–196.
- Kwiek M. (2016a), Wprowadzenie. Finansowanie szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnej (międzysektorowej) konkurencji o środki publiczne, *Nauka i Szkolnictwo wyższe*, 1(47).
- Kwiek M. et al. (2016b), *Projekt założeń do ustawy prawo o szkolnictwie wyższym*, Wyd. UAM, Poznań.
- Leja K. (red.) (2008), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk, <https://www.leru.org/news/the-economic-contribution-of-leru-universities-2016>, [dostęp: 24.10.2019].
- Marciniak et al. (2017), *Raport nr 7/2017 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego na temat finansowania szkolnictwa wyższego oraz pomocy materialnej dla studentów*, Warszawa, RGNiSzW.
- Mazza G., Bergan S. (2010), Higher education for dialogue, [w:] S. Bergan, R. Damian (eds), *Higher education for modern societies – Competences and values*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 111–120.
- Modrzyński, P., Kwiek, M. (2015), Reformy edukacji wyższej we Francji w obszarze finansowania szkół wyższych, *Analizy Instytutu Badań Edukacyjnych*, 12, Warszawa.
- Miller T., Kim A.B., Roberts J M., Riley B., Whiting T. (2017), *Index of Economic Freedom. Institute for Economic Freedom*, The Heritage Foundation, Washington DC.
- Miller T., Kim A.B., Roberts J.M., Tyrrell P. (2019), *Index of Economic Freedom. Institute for Economic Freedom*, The Heritage Foundation, Washington DC, https://www.oecd-ilibrary.org/education/spending-on-tertiary-education/indicator/english_a3523185-en, [dostęp 24.10.2019].
- Plan na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju* (2016), Ministerstwo Rozwoju, Warszawa, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/apel-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-do-parlamentu-i-rzadu-rzeczpospolitej-polskiej-z-dnia-9-maja-2019-r.html>, [dostęp: 24.10.2019]. https://www.krasp.org.pl/pl/Aktualnosci/?id=20742/Apel_Konferencji_Rektorow_Akademicznych_Szkol_Polskich_do_Parlamentu_i_Rzadu_Rzeczpospolitej_Polskiej, [dostęp: 24.10.2019].
- Raport konsorcjum Ernst & Young Business Advisory* (2010), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.

- Szczerek M. (2019), *Problemy finansowania nauki w Polsce. Debata RGNiSzW*, RGNiSzW, Warszawa (prezentacja PP).
- Sprawozdanie z realizacji zadań i budżetu w 2017 r. w zakresie NAUKI oraz realizacji budżetu w części 28 – NAUKA* (2018), MNiSzW, Warszawa, <http://statisticstimes.com/economy/projected-world-gdp-ranking.php>, [dostęp: 24.10.2010].
- Strategia Europa 2020* (2010), Komisja Europejska, Bruksela.
- Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)* (2017), Ministerstwo Rozwoju, Departament Strategii Rozwoju, Warszawa, <https://www.gov.pl/web/inwestycje-rozwoj/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>, [dostęp 23.10.2019]. <https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/methodology>, [dostęp: 24.10.2010]. https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2018?utm_source=website&utm_medium=blog&utm_campaign=rankings, [dostęp 23.10.2019].
- Szapiro T., et al. (2017), *Wartość ekonomiczna sektorów gospodarki. Studium przypadku: sektor szkolnictwa wyższego w Polsce*, SGH, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2017* (2017), GUS, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki Edukacji i Kapitału Ludzkiego, Gdańsk.
- Szostek A. (red.) (2015), *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, część II, [w:] Woźnicki (red.), *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r.*, FRP-KRASP, Warszawa, <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/economic-impact-higher-education-institutions-in-england.aspx>, [dostęp: 24.10.2019].
- Ustawa o zmianie niektórych ustaw w celu poprawy otoczenia prawnego działalności innowacyjnej*, 2017, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170002201>, [dostęp: 23.10.2019].
- Weber L.E., Duderstadt J.J. (eds) (2012), *Global Sustainability and the Responsibilities of Universities*, Economica, Glion Colloquium Series N°7, London, Paris, Genève.
- Williams R., Leahy A. (2019), *U21 Ranking of National Higher Education Systems*, Melbourne Institute: Applied Economic & Social Research, University of Melbourne, <https://universitas21.com/what-we-do/u21-rankings/u21-ranking-national-higher-education-systems-2019>, [dostęp: 23.10.2019].
- Wilkin J. (red.), (2015), *Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 R. Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy*; część I pod red. J. Woźnickiego, FRP-KRASP, Warszawa.
- Winckler G., Fieder M. (2012), *The contribution of Research Universities in solving “Grand Challenges”*, [w:] L.E. Weber, J.J. Duderstadt (eds), *Global Sustainability and the Responsibilities of Universities*, Economica, Glion Colloquium Series N°7, London, Paris, Genève, pp. 189–198.
- Woźnicki J. (red.), (2019), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu*, PWN, Warszawa.

Część



Studia: kandydaci, studenci, ewaluacja

Kandydaci i zasady rekrutacji na studia

Zbigniew Marciniak

Streszczenie

Problematyka pozyskiwania kolejnych roczników studentów jest nie tylko ważna dla wypełniania misji dydaktycznej uczelni, ale stanowi też niezwykle istotny element społecznej misji uczelni. W ciągu ostatnich 30 lat nastąpiły w tym zakresie zasadnicze zmiany. Przyczyny tych zmian oraz ich przebieg tworzą fascynującą historię, pokazującą, jak ważnym elementem tkanki społecznej są szkoły wyższe.

W tekście scharakteryzujemy przemiany, leżące u podstaw umasowienia kształcenia na poziomie wyższym oraz jak sobie nasz system szkolnictwa wyższego z nimi poradził. Przedyskutujemy też kwestię zastąpienia egzaminów wstępnych centralnym egzaminem maturalnym, oraz współczesne uwarunkowania jego funkcjonowania oraz wykorzystania przez uczelnie.

Rozdział zamykają informacje o dynamice umiędzynarodowienia studiów oraz o kształceniu osób dorosłych.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, rekrutacja, badanie PISA

Temat tego opracowania może na pierwszy rzut oka sprawiać wrażenie ważnej, choć drugoplanowej kwestii organizacyjnej. Wprawdzie powraca on w naszych uczelniach co roku, przy okazji przyjmowania do wspólnoty akademickiej nowych jej członków, z kulminacją uwagi na podniosłym akcie immatrykulacji, ale mało jest okazji do głębszej refleksji nad zjawiskiem rekrutacji.

Tymczasem sprawa rekrutacji kandydatów na studia jest jednym z najważniejszych elementów usytuowania szkolnictwa wyższego w jego otoczeniu społecznym.

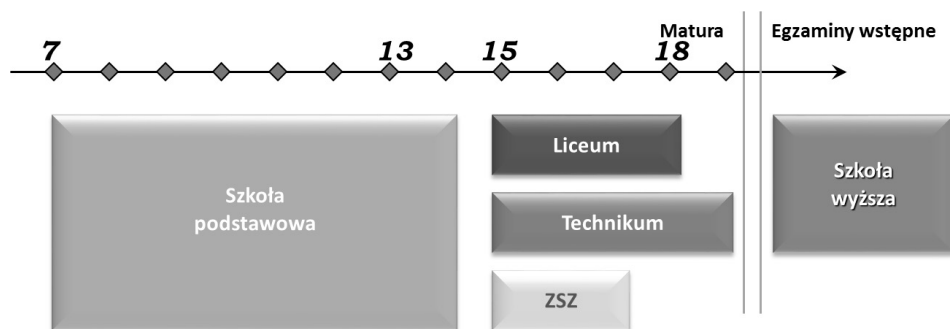
Decyzja o podjęciu studiów nie jest jedynie indywidualną decyzją młodego człowieka, który ukończył kształcenie na poziomie średnim. Skutki tej decyzji, także finansowe, dotyczą całej jego rodziny, pomimo konstytucyjnego zapisu o bezpłatnym kształceniu w polskich szkołach wyższych. Wybór uczelni oraz kierunku studiów jest także przedmiotem rozważań w rodzinach, intensywnie analizujących dostępne informacje, w dużej części mających charakter *anecdotal evidence*. Gdy spojrzymy na ogół tych ważnych decyzji, dostajemy istotny wgląd w ważny segment stanu świadomości naszego społeczeństwa.

Warto wreszcie dostrzec, że decyzję o tym, że dziecko pójdzie na studia, podejmuje się kilka lat przed momentem rekrutacji – w odpowiednim czasie należy posłać dziecko do szkoły, która kończy się maturą.

Powyższe konteksty istniały zawsze. Przyjrzyjmy się jednak, jak transformacja ustrojowa wpłynęła na świadomość społeczną w tym obszarze.

Studia są zwieńczeniem drogi edukacyjnej. Przypomnijmy, jak wyglądała ta droga przed transformacją ustrojową. Schematyczny obraz systemu edukacji z tamtych czasów przedstawiono na rysunku 1.

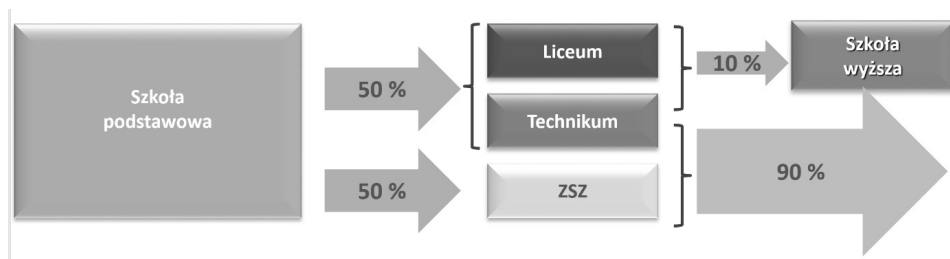
Rysunek 1. Schemat systemu edukacji przed reformą ustrojową



Źródło: opracowano na podstawie rocznika statystycznego GUS.

Rozkład strumienia uczniów w tym systemie przed transformacją ustrojową pokazano na rysunku 2.

Rysunek 2. Rozkład strumienia uczniów przed transformacją ustrojową



Źródło: opracowano na podstawie rocznika statystycznego GUS.

Naturalna potrzeba idealizacji czasów naszej młodości jest źródłem mitów o wyśmienitej jakości ówczesnej polskiej szkoły. Przypomnijmy zatem, że choć maturę z sukcesem zdawało ponad 95% abiturientów, to zaledwie co piąty z nich był w stanie wkrótce pokonać próg egzaminu wstępnego. Nie dziwi to nikogo, kto pamięta tamtą maturę. Chlubna „walka z systemem” była rozciągnięta także na ten obszar – przysłowiowe ściągę w kanapkach oraz współlau-

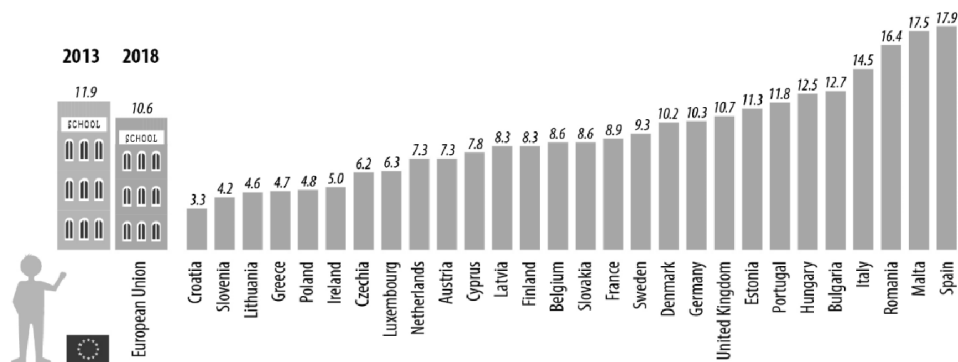
torstwo rozwiązań były niestety normą. Zresztą także zakres merytoryczny nie był na tym egzaminie zbyt szeroki. Na przykład, na egzaminie z matematyki maturzysta otrzymywał 5 zadań, z których jedno wskazywał, jako to, którego rozwiązywać nie będzie. Na ocenę dostateczną często wystarczało dobre rozwiązanie jednego z pozostałych 4 zadań.

Jakość kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych była także bardzo niska. Badanie PISA w roku 2000 obnażyło wstydlivy fakt, że ponad 20% rocznika polskich 15-latków nie umie czytać.

Przedstawiony powyżej rozkład preferencji edukacyjnych, stabilny od lat 60., dawał w efekcie około 7% rocznika osób z wykształceniem wyższym. Wskaźnik ten, po podjęciu decyzji o dołączeniu do gospodarek krajów Zachodniej Europy, opartego na swobodnym przepływie pracowników, musiał budzić niepokój – w krajach zachodnich odsetek osób z wykształceniem wyższym wynosi około 40%.

Powstaje pytanie: jakimi środkami można skłonić społeczeństwo do zwiększenia odsetka młodzieży studiującej? Problem ten spędza do dziś sen z oczu rządzących w wielu krajach. Pośród wskaźników, którymi posługują się międzynarodowe badania socjologiczne, by zmierzyć determinację społeczeństw w kształceniu młodzieży, jest tzw. *early school leavers rate*, czyli odsetek dzieci, które przerywają naukę przed ukończeniem 15 roku życia. Dla Polski wynosi on ok. 5,5% i jest niemal najniższy w Europie. Dla porównania, w Hiszpanii pozostaje on na poziomie 30%. Przedstawiony na rysunku 3 diagram prezentuje inny wskaźnik – są to podobne dane dotyczące grupy wiekowej 18–24 lata.

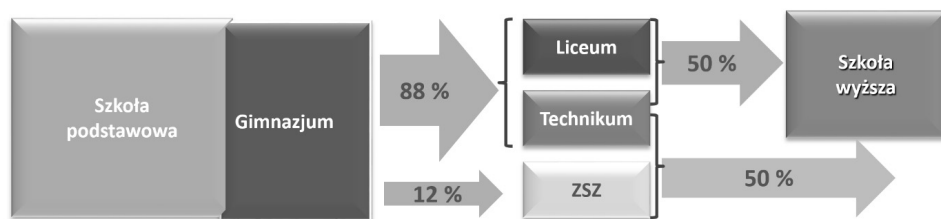
Rysunek 3. Odsetek młodzieży przerywającej naukę w wieku 18–24 lata



Źródło: <http://ec.europa.eu/eurostat>.

Co się wydarzyło w Polsce? Mieliśmy szczęście: żadne zabiegi polityczne nie były potrzebne. Polskie rodziny podjęły niemal jednogłośnie decyzję, że w nowej sytuacji ustrojowej najbezpieczniejsza przyszłość młodych ludzi na rynku pracy wiąże się ze zdobyciem wykształcenia wyższego. Dobitnie ilustruje to diagram na rysunku 4, pokazujący rozkład preferencji w systemie szkolnym po transformacji ustrojowej.

Rysunek 4. Rozkład preferencji w systemie szkolnym po transformacji ustrojowej



Źródło: opracowano na podstawie rocznika statystycznego GUS.

W efekcie, wyludniły się zasadnicze szkoły zawodowe, samorządy zaczęły tworzyć nowe licea ogólnokształcące i pojawiło się zjawisko zwane umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym.

Liczba techników, czyli szkół dających maturę, a także przygotowanie zawodowe, nie zmalała, ale sen o studiach miał tu też swoje konsekwencje. Dyrektorzy tego typu szkół informowali władze oświatowe, że uczniowie, którzy uzyskali pozytywny wynik maturalny masowo rezygnują z przystąpienia do egzaminu z wiedzy zawodowej, dającego uprawnienia technika. Sen o wyższym wykształceniu był tak silny, że skłaniał do irracjonalnej rezygnacji ze skapitalizowania zdobytych kwalifikacji w formie dyplomu technika.

Znaczny wzrost zainteresowania studiowaniem spowodował, że powstały liczne niepubliczne instytucje szkolnictwa wyższego (ponad 400), ale nigdy nie studiowało w nich łącznie więcej niż 30% ogółu studentów. Większość ciężaru umasowienia kształcenia wzięły zatem na swe barki uczelnie publiczne; uruchomiły liczne studia niestacjonarne i wchłonęły ogromną dodatkową rzeszę młodych ludzi.

Na rysunku 5 przedstawiono diagram pokazujący liczbę osób studiujących w kolejnych latach (za rocznikiem statystycznym szkolnictwa wyższego, w prezentacji UMK).

Zjawisko umasowienia kształcenia na poziomie wyższym przyniosło cały szereg konsekwencji. Oto, moim zdaniem, najważniejsze z nich.

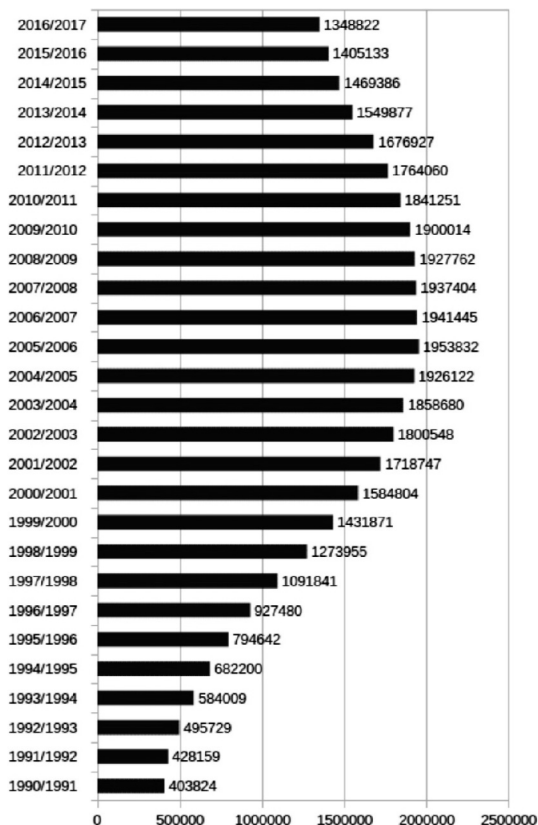
Po pierwsze, system szkolnictwa wyższego odpowiedział adekwatnie na wyrażenie sformułowane zapotrzebowanie społeczne; początek XXI wieku był wielkim egzaminem z tzw. trzeciej misji uczelni, zdany przez polskie uczelnie, w mojej opinii, celująco.

Po drugie, bramy uczelni przekroczyło wiele osób z małych miejscowości i wiosek, z których wcześniej nie wywodził się nikt z wykształceniem wyższym. Z rozmów z rektorami PWSZ w tamtych latach wiem, że szła za tym duma całych lokalnych środowisk, co też jest wartościowym składnikiem kapitału społecznego. Niektórzy rektorzy odnotowywali u części studentów szok cywilizacyjny, związany ze standardami materialnymi szkoły wyższej; adaptacja następowała jednak bardzo szybko.

Po trzecie, do systemu szkolnictwa wyższego popłynęły dodatkowe, znaczne środki. W roku 2005, obok 9 mld złotych z budżetu państwa, do szkół wyż-

szych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, popłynął dodatkowy strumień ok. 4 mld złotych. Nawiasem mówiąc, to też nieźła miara determinacji polskiego społeczeństwa do zdobywania wykształcenia.

Rysunek 5. Liczba studentów w Polsce w latach 1990–2017



Źródło: <https://www.studenckamarka.pl/serwis.php?pok=1909&s=73>.

Środki te były niezbędne, by w szczególności zrekompensować dodatkowy wysiłek kadry akademickiej. Należy podkreślić, że – z małymi wyjątkami – w uczelniach publicznych i niepublicznych kształcenie prowadziła kadra szkół publicznych, zatrudniona na drugim etacie. W mediach krążyły legendy o profesorach pracujących na 17 etatach jednocześnie. W roku 2005, na podstawie danych MNiSzW, analizowałem to zjawisko – osób pracujących w więcej niż dwóch miejscach spośród wielu tysięcy była nieznaczna garstka. Co więcej, osoby pracujące na dwóch etatach naprawdę rzetelnie przykładły się do pracy; odsetek negatywnych ocen PKA w uczelniach niepublicznych nie odstawał znacząco od średniej europejskiej, przy pełnej koordynacji kryteriów z najlepszymi agencjami zagranicznymi.

Po czwarte, znaczny przyrost (dobrowolnie prowadzonych) zadań dydaktycznych musiał się siłą rzeczy odcisnąć negatywnie na dorobku naukowym naszego środowiska akademickiego. Ponieważ, paradoksalnie, ocena uczelni w rankingach międzynarodowych opiera się w decydującym stopniu na osiągnięciach naukowych osób zatrudnionych w uczelni, zapewne ucierpiała też na tym pozycja rankingowa polskich szkół wyższych. Nawet zgrubna analiza pokazuje, że mniejsza międzynarodowa widoczność wyników badań polskich uczonych w niektórych dyscyplinach nieprzypadkowo zbiega się z wyjątkowo popularnymi kierunkami studiów. Sprawę tę warto bliżej zbadać, by oddać sprawiedliwość tym dyscyplinom.

Nie jesteśmy jedynym krajem, w którym wystąpiło zjawisko umasowienia studiów. Reakcją na to zjawisko były niektóre rozwiązania, związane z procesem bolońskim. Główna idea, polegająca na podzieleniu studiów 5-letnich na dwa poziomy, wywodzi się wprost z troski o zachowanie poziomu dyplomu magistra (lub równoważnych). Dyplom licencjata miał stanowić w tym względzie swoisty bezpiecznik. Z jednej strony, miał stanowić swoisty filtr, który przepuszcza na studia drugiego stopnia tylko osoby do tego odpowiednio przygotowane. Z drugiej strony, pozostałym osobom, które w systemie studiów 5-letnich musiałyby studia po prostu przerwać, miał dostarczać satysfakcji w postaci dyplomu, poświadczającego uzyskanie wykształcenia wyższego pierwszego stopnia.

Powyższy akapit napisany jest w trybie niedokonanym, bo – w moim przekonaniu – nie udało nam się (jeszcze) takiego funkcjonowania systemu studiów dwustopniowych uzyskać. Świadczy o tym m.in. odwrócona proporcja liczby licencjatów do liczby magistrów. Według najnowszych danych OECD (*Education at a Glance*, 2019), zaledwie co czwarty studiujący w Polsce poprzestaje na dyplomie licencjata, gdy w większości krajów OECD proporcja jest odwrotna. Nie jesteśmy jednak w tym zjawisku osamotnieni: podobnie jak u nas jest w Hiszpanii, Portugalii, Słowenii i na Słowacji.

Analizie tego zjawiska warto osobno poświęcić uwagę. Konkluzja dla rekrutacji jest jednak dość niepokojąca: wydaje się, że bardzo wielu studentów przyjmujemy na nieodpowiednie studia. Niewątpliwie jest to źródłem frustracji, zarówno po stronie studiujących, jak i po stronie kadry akademickiej. Nieprzystawanie części studentów I roku do wymagań, dawniej zaprojektowanych dla 10% naszej najzdolniejszej młodzieży, jest faktem. Potwierdza to bardzo wielu nauczycieli akademickich.

Niestety, obserwacja ta prowadzi część naszego środowiska na manowce: postulują oni, aby zaostrzyć znacznie kryteria rekrutacyjne tak, by powrócić do około 10% osób studiujących z każdego rocznika. Z pewnością, mielibyśmy wtedy na studiach przeciętnie znacznie zdolniejszą młodzież. Byłoby to jednak, moim zdaniem, działanie wysoce nieroztropne. Rzecz jasna, byłoby to wycofanie się z realizacji ważnej części społecznej misji uniwersytetu. Ale przede wszystkim byłby to ruch nielogiczny z perspektywy wspólnego, otwartego na migracje rynku pracy Unii Europejskiej. Kraje partnerskie kształcą na poziomie wyższym powyżej 30% każdego rocznika, a mają też istotnie wyższy od nas odsetek osób po studiach, wykształconych wcześniej. Nie mam wątpliwości, że zdolności 30%

najlepszych młodych Polaków w niczym nie ustępują zdolnościom ich kolegów z innych krajów Unii Europejskiej i dlatego, podobnie jak oni, zasługują na uzyskanie dyplomu szkoły wyższej, po ukończeniu roztropnie zaprojektowanych studiów. Dyplomy te są im niezbędne, by jak równy z równym konkurować – także w Polsce – o posady wymagające wyższego wykształcenia.

Trzeba przyznać, że nasza młodzież dość dobrze sobie radzi z niedostosowaniem naszych programów studiów do logiki Procesu Bolońskiego. Posiada chyba dość dobre rozeznanie co do poziomu trudności poszczególnych kierunków studiów. *De facto*, można tę skalę trudności odczytać, przeglądając statystyki popularności kierunków studiów.

Najpopularniejsze kierunki studiów to studia w zakresie biznesu i administracji, które według rocznika statystycznego szkolnictwa wyższego studiuje ok. 230 tys. studentów, studia inżynierijsko-techniczne (130 tys.), szeroko rozumiane kierunki medyczne (130 tys.) oraz studia pedagogiczne (90 tys.). Koło roku 2005 mieliśmy szczyt zainteresowania kierunkiem Zarządzanie i marketing – studiowało ten kierunek wówczas około 400 tys. osób. Z porównania z danymi z OECD wynika jednak, że struktura zainteresowań polskich kandydatów na studia obecnie nie odbiega drastycznie od średniej europejskiej. Także statystyki projektu *Ekonomiczne Losy Absolwentów* pokazują, że dokonywane wybory nieźle przystają do potrzeb rynku pracy. Zostało to pochlebnie odnotowane w najnowszym raporcie OECD *Education at a Glance 2019*.

Bardzo ważną zmianą w systemie rekrutacji było zastąpienie systemu egzaminów wstępnych centralnym egzaminem, zwanym tradycyjnie maturą. W tym roku polski system egzaminacyjny obchodzi 20-lecie swojego istnienia i dlatego warto poświęcić mu nieco więcej uwagi w kontekście rekrutacji do szkół wyższych.

Jednolite, przejrzyste kryterium przydatności do studiowania w postaci ogólnopolskiego egzaminu maturalnego zapewne także był czynnikiem, który zachęcił do podejmowania studiów. W systemie rekrutacyjnym opartym na egzaminach organizowanych w uczelniach, decyzja o aplikowaniu na studia wymagała znacznie więcej odwagi. Należało jakoś oszacować samodzielnie swoje szanse, w porównaniu z innymi kandydatami, także z tymi, którzy z powodu bliskości miejsca zamieszkania do uczelni mogli skorzystać (za opłatą) z kursów przygotowawczych, często organizowanych przez szkoły wyższe. Istnienie tych kursów, w kontekście niskiego poziomu zaufania w naszym społeczeństwie, obniżał samoocenę wielu kandydatów. Dziś każdy maturzysta zdaje *de facto* egzamin wstępny komfortowo w swojej szkole, który jest następnie oceniany w zobiektywizowanym, ogólnopolskim systemie. To, moim zdaniem, zachęca go do tego, by ze znośnym wynikiem matury zaaplikować na studia. Akapit ten przekazuję pod rozwagę tym, którzy uważają, że powrót do starego systemu rekrutacji pozwoliłby na szerszy wybór spośród kandydatów.

Bardzo ważnym elementem tego systemu jest matura na poziomie podstawowym, zdawana z języka polskiego, języka obcego oraz z matematyki. Ona rozstrzyga, czy kandydat nadaje się do podjęcia jakichkolwiek studiów.

Środowisko akademickie włożyło ogromny wysiłek, by dołączyć matematykę do tego zestawu. Niektórzy czasem próbują kontestować tę decyzję, twierdząc, że na wiele kierunków studiów uzdolnienia matematyczne nie są potrzebne. W istocie, matematyka występuje w programach studiów co najwyżej połowy kierunków studiów, sprawa jest jednak bardziej złożona. Osobom wyrażającym sformułowane powyżej wątpliwości doradzałbym zapoznanie się z arkuszami egzaminacyjnymi z matematyki na poziomie podstawowym. By zdać maturę z matematyki, należy uzyskać co najmniej 15 punktów, na 50 możliwych. Punkty te można zgromadzić w ramach zadań zamkniętych, z 4 odpowiedziami do wyboru. Pytania te testują rozumienie pojęć, kompletnie opisanych w tablicach matematycznych, które pozostają, wraz z kalkulatorem, do dyspozycji zdającego. Zatem osoba, która nie jest w stanie zgromadzić 15 punktów, nie potrafi przenosić informacji między źródłami, co stanowi kluczową przeszkodę do studiowania dowolnego kierunku studiów.

Rekrutacja na studia może także odwoływać się do drugiej części matury, tym razem na poziomie rozszerzonym. Te egzaminy są bardzo trudne, zwykle trudniejsze od dawnych egzaminów wstępnych na studia kierunkowe i dają rzetelne pojęcie o wiedzy i umiejętności kandydata. Wynik jest podawany zarówno w wersji „surowej”, czyli w postaci sumy zdobytych punktów, jak i w skali centylowej, wskazującej jak procent maturzystów zdających dany przedmiot uzyskał wynik taki sam lub niższy od właściciela świadectwa. Daje to uczelniom bardzo dobre narzędzie rekrutacyjne.

Z tego wynika, że głębsza ocena wiedzy i umiejętności kandydata na studia jest możliwa tylko na podstawie matury rozszerzonej. W związku z tym KRASP postulował w przeszłości, by każdy maturzysta był zobowiązany do przystąpienia do dwóch egzaminów na poziomie rozszerzonym. Najprościej byłoby, gdyby uczelnie same postawiły takie wymaganie egzaminacyjne. Niestety, dzieje się tak tylko na nielicznych kierunkach studiów. Jedynie studia lekarskie i stomatologiczne wymagają egzaminów z trzech przedmiotów; studia politechniczne wymagają zwykle egzaminu z matematyki oraz fizyki lub chemii. Jednakże na większość kierunków można się dostać za pomocą jednego egzaminu rozszerzonego, i to pozostającego do wyboru z szerokiej listy możliwości. W tej sytuacji, MEN wyręczył uczelnie i nałożył na kandydatów obowiązek zdawania tylko jednego egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Formułując swoje wymagania rekrutacyjne, uczelnie konkurują między sobą często o tych samych kandydatów, co wywołuje swojego rodzaju inflację tych wymagań. Z chęci przyciągnięcia większej liczby kandydatów pozwala się, by kandydat zastąpił poważny egzamin, np. z historii, (postrzeganym jako łatwiejszy) egzaminem z wiedzy o społeczeństwie lub geografii. Często jedynym wymaganiem rekrutacyjnym jest to, by zdać maturę na poziomie zaledwie podstawowym. To droga donikąd, ale niestety tak sprawy wyglądają. Obawy, że nie będzie kogo uczyć, są w niektórych ośrodkach tak silne, że sprawy dochodzą do absurdu: na przykład w niektórych ośrodkach uniwersyteckich można podjąć studia na kierunku historia, nie mając zdanej matury z historii.

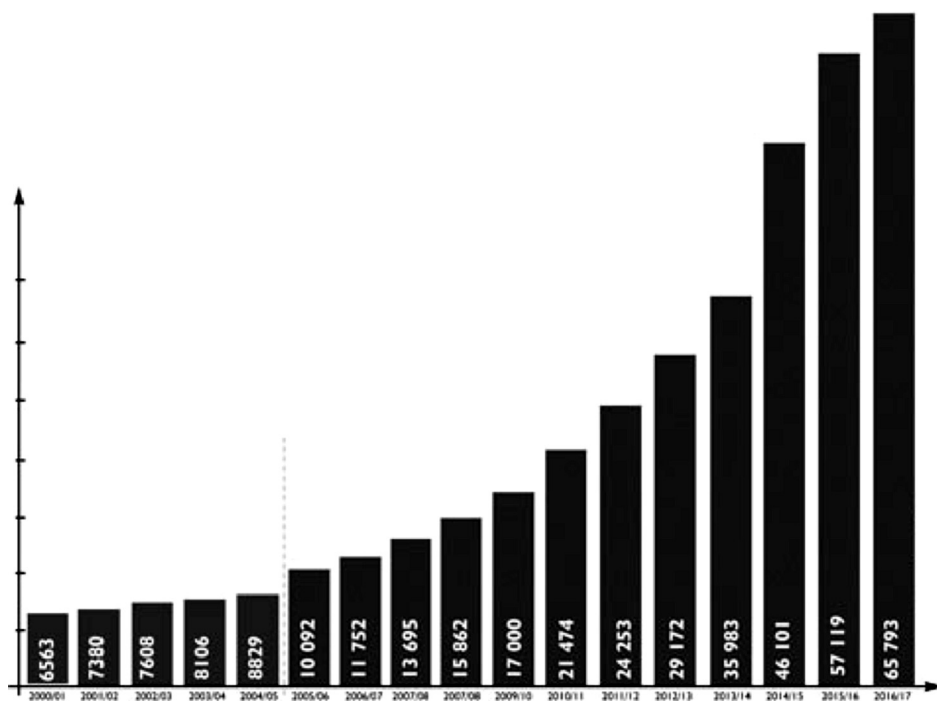
Chlubnym wyjątkiem jest Uniwersytet Jagielloński, na którym – zgodnie z uchwałą Senatu – jedyną podstawą rekrutacji są wyniki matury na poziomie rozszerzonym.

Warto też zauważyć dwa proste zabiegi MNiSzW, które istotnie pozytywnie wpłynęły na proces rekrutacji. Pierwszym z nich było uzależnienie subwencji od relacji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich. Z wielu ośrodków, walczących wcześniej o jak największą liczbę osób przyjmowanych na studia, dochodzą dziś sygnały o „lepszym poziomie kandydatów” (por. np. *Wiadomości matematyczne* z 2018 r.). Drugim zabiegiem było wypłacanie wysokiej premii dla uczelni, która pozyskała najlepszych kandydatów.

W kontekście pozyskiwania najlepszych kandydatów należy odnotować aktywną politykę w tym zakresie najlepszych uczelni brytyjskich w polskich szkołach. Nauczyciele olimpijczyków meldują o wizytach rekruterów z tych uczelni w domach uczniów z ofertami studiów oraz stypendiów.

Tak dochodzimy do kwestii umiędzynarodowienia studiów. To ważna sprawa w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, w którym mobilność studentów jest jednym ze strategicznych celów. Polski system szkolnictwa wyższego czyni w tym zakresie znaczne postępy. Dane, przygotowane przez Fundację Perspektywy, przedstawiono na rysunku 6.

Rysunek 6. Wzrost liczby studentów zagranicznych w Polsce w latach 2000–2017



Źródło: Dane GUS.

Studenci zagraniczni stanowią około 4% wszystkich studentów w polskich uczelniach. W tabeli 1 przedstawiono ten wskaźnik dla krajów OECD w roku 2017.

Tabela 1. Procent studentów zagranicznych na wyższych uczelniach dla krajów OECD

Kraj	%	Kraj	%
Luksemburg	47	Niemcy	8
Australia	21	Islandia	7
Nowa Zelandia	20	Łotwa	7
Szwajcaria	18	Szwecja	7
Wielka Brytania	18	Portugalia	6
Austria	17	Litwa	5
Kanada	13	USA	5
Dania	11	Japonia	4
Holandia	11	Polska	4
Francja	10	Słowenia	4
Węgry	10	Norwegia	3
Belgia	9	Hiszpania	3
Irlandia	9	Meksyk	1
Estonia	8	Chile	0
Finlandia	8		

Źródło: Education at a Glance 2019.

Choć wskaźniki dla Polski nie są jeszcze zbyt imponujące, widać silną dynamikę wzrostu. Postęp zawdzięczamy usilnym staraniom władz wielu polskich uczelni, zainspirowanym aktywną działalnością KRASP w tym zakresie.

Warto też odnotować, że studia lekarskie w polskich uniwersytetach medycznych mają akredytację Departamentu Edukacji USA, co powoduje, że ich absolwenci mają kwalifikacje uznawane w bardzo wielu krajach świata. Przyciąga to rocznie do Polski około 5000 studentów zagranicznych. Wielkim powodzeniem, zwłaszcza w krajach Dalekiego Wschodu, cieszą się studia w polskich uniwersytetach muzycznych.

Najpoważniejszym mankamentem aktywności rekrutacyjnej polskich uczelni, wskazanym przez raport OECD, jest niski udział osób dorosłych w kształceniu na poziomie wyższym. Warto jednak dostrzec dynamikę rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce, które – być może – stanowią pierwszą przesłankę otwarcia się polskich uczelni na osoby dorosłe. Mamy już około 500 tego rodzaju przedsięwzięć, w których studiowało łącznie 113,2 tys. słuchaczy, w tym 95,4 tys. kobiet. Najwięcej studiujących seniorów to osoby w wieku 61–75 lat (71,9%). Dominują osoby z wykształceniem średnim (50,5%).

Bibliografia

OECD (2001), Measuring Student Knowledge and Skills - The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy, OECD, <https://www1.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33692793.pdf>.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r. (2018), GUS, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>.

OECD (2019), Education at a Glance 2019, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

Portal "Study in Poland" <http://www.studyinpoland/en/>.

Studia, studenci i wewnętrzna ocena jakości kształcenia

Tomasz Szapiro

Streszczenie

W rozdziale przedstawiono autorską ocenę transformacji systemu szkolnictwa wyższego, wykorzystującą porównanie systemu z okresu przedtransformacyjnego z jego radykalną korektą w latach dziewięćdziesiątych i późniejszymi usprawnieniami regulacyjnymi. Rozważania dotyczą tylko tych mechanizmów systemowych, które miały wpływ na funkcjonowanie studentów oraz program, proces i jakość studiów. Opracowanie kończy odniesienie do kontekstu współczesnego oraz lista pozycji literatury, w znacznej części mających charakter rozwinięć sygnalizowanych zagadnień opatrzonych własnymi bogatymi spisami referencji.

Słowa kluczowe: proces kształcenia, programy studiów, środowisko studenckie, jakość kształcenia

1. Wprowadzenie

System szkolnictwa wyższego można postrzegać jako wielowymiarowy hierarchiczny układ relacji między podmiotami, które się na ten system składają. Hierarchię tę można sprowadzić do trzech powiązanych ze sobą zróżnicowanych sfer. Sfera pierwsza to *interesariusze*: społeczeństwo, zróżnicowane uczelnie, wspólnota akademicka, a w niej – kadra, kandydaci na studia i ich rodziny, postrzegani w opisach jako studenci, absolwenci i firmy. Szczegół drugi to *relacje* pomiędzy tymi interesariuszami. Szczegół trzeci to *infrastruktura* materialna, organizacyjna oraz programowa. W tym skomplikowanym układzie rolę kluczową w sferze pierwszej odgrywają studenci, w sferze drugiej – relacje studentów z pozostałymi interesariuszami, w trzeciej – studia, czyli przede wszystkim program i proces nauczania.

Transformacja systemu szkolnictwa wyższego była rozłożona w czasie. Charakteryzują ją wydarzenia unikatowe oraz okresy między nimi – wyznaczające etapy w procesach zmiany. Naturalnymi zdarzeniami wyznaczającymi etapy są kolejne akty regulacyjne – ustawy i rozporządzenia. Są emanacją okresów je poprzedzających i otwierają nowe etapy. Zostały one przedstawione w innym miejscu. Warto odnotować, że nie wszystkie przyniosły równie istotne efekty i dlatego, a także ze względu na ograniczony rozmiar tekstu, w niniejszym

opracowaniu odniesiono się do wybranych aktów regulacyjnych, nie budując historii wydarzeń¹. Wybór ma charakter subiektywny, autorski i opiera się na doświadczeniu i wieloletniej tzw. obserwacji uczestniczącej na wielu szczeblach systemu szkolnictwa wyższego i to w długim okresie czasu.

Przedmiotem tego opracowania jest transformacja systemu kształcenia w aspekcie kształcenia. Na proces kształcenia na wyższej uczelni i jego jakość wpływają zarówno interesariusze, jak i wspomniane relacje pomiędzy nimi oraz infrastruktura. Okres ostatnich trzydziestu lat w każdej z tych sfer przyniósł wiele zmian o różnym wpływie na system. W opracowaniu zrezygnowano z koncepcji modelowego przedstawienia faktów, lecz skupiono się na wybranych spośród nich, wskazując na mechanizm przełożenia ich na proces i programy kształcenia.

Wывód uporządkowano w następujący sposób. Po niniejszym wprowadzeniu, opisano punkt wyjścia i najważniejsze czynniki determinujące zmiany systemu szkolnictwa wyższego towarzyszące transformacji systemu gospodarki w Polsce. Następnie wskazano mechanizmy ogólne determinujące proces kształcenia z perspektywy uczelni oraz czynniki wpływające na jakość kształcenia. Opracowanie kończą uwagi końcowe szkicujące te zjawiska w skali międzynarodowej, które będą determinować rozwój systemu szkolnictwa wyższego także na polskich uczelniach.

2. Kontekst procesu transformacji

Z punktu widzenia jakości procesu kształcenia na uczelniach, istotą kontekstu tego procesu jest rozluźnienie gorsetu uwarunkowań, które determinowały funkcjonowanie kształcenia na uczelniach przed rokiem 1989.

Warto tu rozdzielić dwie perspektywy – perspektywę programów oraz procesu kształcenia.

W pewnym uproszczeniu, programy kształcenia w okresie przed transformacją systemu charakteryzował trend do gorączkowego nadążania za wzorcami międzynarodowymi w zakresie, na jaki pozwalały bariery materialne (zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych) i polityczne (nauki społeczne i humanistyczne). Przygotowywanie i realizowanie programów kształcenia podlegało silnej centralizacji. Programy tworzyły grupy ekspertów powołanych przez władze ministerialne. Kontrola ich pracy przez władze centralną uwidoczniła się przede wszystkim w systemie powoływania ekspertów oraz w obowiązującej sztywnej strukturze, która praktycznie znacząco nie ewaluowała. Programy,

¹ M.in. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385); Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Dz. U. z 1965 r. Nr 14, poz. 102); Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. z 1997 r. Nr 96, poz. 590); Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668); Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1669).

zwłaszcza w naukach społecznych – odbijały narzuconą ideologię, choć w łagodzonej z upływem czasu formie.

Z punktu widzenia uczelni, programy były postrzegane jako obligatoryjne, a trend do ich uelastycznienia, choć w ich pewnej części był widoczny, ale bardzo powolny. Autonomia uczelni w tym obszarze była niewielka, zwłaszcza na polu nauk społecznych.

Proces kształcenia opierał się natomiast na wzorcu z początku dwudziestego wieku i zakładał przekaz na wykładach wiedzy akademickiej z silnym ukierunkowaniem na teorię. Wykładom towarzyszyły ćwiczenia i laboratoria, które budowały umiejętność stosowania tej wiedzy w zadaniach typu „z miasta A wyjeżdża pociąg do miasta B...”, stylizowanych na problemy praktyczne, ale zwykle bez dostępu do danych dotyczących rzeczywistego kontekstu. Umiejętności te były kształtowane pod kątem kwestii technicznych obecnych w wykorzystaniu elementów wiedzy teoretycznej w przykładach konkretnych, ale z tłem luźno powiązanych z rzeczywistością. Efektem było powszechne przekonanie, że polska uczelnia to takie swoiste liceum – daje wprawdzie wiedzę ogólną na w miarę przyzwoitym poziomie, ale naprawdę kompetencje zdobywa się w pracy, a nie – jak sądzono w liceum – na studiach, lecz dopiero po nich.

W różnych obszarach kształcenia – odzwierciedlających w znacznym stopniu silne i słabe strony systemu badań naukowych – konkretne rozwiązania dydaktyczne miały różny charakter. Z punktu widzenia jakości kształcenia, zwykle część teoretyczna przekazywana była na wyższym poziomie niż część praktyczna. Jakość ta w wielu dyscyplinach (np. matematyka i ogólnie – nauki ścisłe) mogła być uznana za porównywalną lub wyższą niż w wielu ośrodkach zagranicznych. Jednak jeśli wyłączyć zespoły międzynarodowe z udziałem polskich uczonych, w obszarze empirycznym skromne zasoby i uboga infrastruktura nie pozwalały na pełne wykorzystanie potencjału akademickiego naszych uczelni. Obok uzależnienia od infrastruktury materialnej, na niekorzystny punkt wyjścia i stosowane rozwiązania organizacyjne wpływały wcześniej konteksty ideologiczne (np. wprowadzenie punktów preferencyjnych w rekrutacji lub tzw. praktyk robotniczych dla studentów) i polityczne (np. zdominowany przez władze centralne system zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym oraz deformacje programów nauczania). Co ciekawe, nagrody Nobla zdobywaliśmy i zdobywamy w tym właśnie obszarze, poza obszarem nauk ścisłych.

Reasumując, przełom 1989 roku zastał kształcenie akademickie w Polsce w sytuacji znacznego oderwania od praktyki gospodarczej, w warunkach dominacji czynników ideologicznych oraz łagodnego, ale wyraźnego wpływu czynników politycznych. Polska kadra akademicka cieszyła się w Polsce bardzo wysokim statusem społecznym w kraju i jednocześnie dramatycznie niskimi dochodami. Oczywiście intensywność tych zjawisk była różna w różnych obszarach nauki, podejmowano wiele prób korygowania niedomóg, jednak skutkowały one na krótko. Stan ten nosił znamiona punktu trwałej równowagi. Każde zaburzenie tego stanu zmianami, po ich wprowadzeniu, okazywało się nieskuteczne – system wracał do

punktu wyjścia. Mechanizmami, które przesądzały o stanie równowagi był wspomniany gorset regulacji i niskie nakłady na naukę, w tym – wynagrodzenia. W tym kontekście, nie można przecenić roli polskiej diaspory naukowej (m.in. finansującej prenumeratę międzynarodowej literatury naukowej do polskich bibliotek), prywatnych nakładów pracowników uczelni na odczynniki czy części do aparatury naukowej i działalności niesformalizowanej (prywatne seminaria itp.).

Ten stan rzeczy przekładał się na procedury wewnątrzuczelniane. Były one w bardzo dużej mierze pochodną silnie scentralizowanego systemu zarządzania uczelniami i pozostawiały niewielki margines decyzjom autonomicznym. Proces rekrutacji był wystandaryzowany i zaprogramowany przez zespoły uczelnianych ekspertów w ciałach ministerialnych, programy kształcenia były w ogromnej części sztywne, próby administracyjnego wdrażania systemów praktyk w warunkach centralno-nakazowego systemu gospodarczego nie były efektywne. W konsekwencji, w sferze kształcenia decyzje zarządcze w uczelni sprowadzały się do decyzji operacyjnych w procesie rekrutacji, decyzji dotyczących obsady zajęć i decyzji o kompozycji przedmiotów na podstawie obligatoryjnych kierunkowych wymagań oraz na sposobie ich realizacji.

Pozostawienie uczelniom niewielkiego zakresu autonomii zablokowało bodźce motywacyjne do podnoszenia jakości kształcenia i skutkowało skłonnością kadry do rutyny i stagnacją tego systemu. Symbolem tego zjawiska był brak motywacji studentów do uzyskiwania wysokich ocen i funkcjonowanie oceny dostatecznej jako tzw. *stopnia państwowego*, który była gwarancją przechodzenia do kolejnych etapów studiów i ich ukończenia. Luka między programami i procesem studiów a rzeczywistością sprawiała, że dobre i bardzo dobre oceny nie przekładały się na przyszłą karierę zawodową. Te antyjakościowe mechanizmy były bezbłędnie identyfikowane przez studentów i uwidocznione w stosowaniu strategii *trzech zet – zakuć, zdaj, zapomnij*. Autentyczne pasje i ambicje studenci w trakcie studiów realizowali w samodzielnych działaniach równoległych do studiów, tworząc ruch kultury studenckiej, a także – w sporcie i w turystyce. Część tych działań miała charakter elitarny. Równolegle na uczelniach funkcjonował sterowany proces kreowania przyszłych aparatczyków, ale także – proces spontaniczny – kreowania liderów opozycji działającej poza systemem. Wydaje się jednak, że dominowała strategia oceny państwowej i *trzech zet*. Studenci praktycznie nie mieli wpływu na jakość kształcenia, choć była zróżnicowana i między dziedzinami nauki i w obrębie kierunków kształcenia.

3. Mechanizmy modernizacyjne w procesie kształcenia

Najważniejszym elementem zmian w szkolnictwie wyższym była ustawa z 1991 roku, która dopuściła kształcenie na uczelniach niepaństwowych. Doprowadziło to do stworzenia nowych bodźców motywujących do racjonalizacji ich działań dla wszystkich interesariuszy. Ustawa wprowadziła takie przełomo-

we zmiany w funkcjonowaniu uczelni i – w szczególności – kształcenia, które można ocenić dzisiaj jako korzystne, inne, które trudno ocenić, jeszcze inne prowadziły do ewidentnych patologii.

Rozszerzenie palety podmiotów oferujących edukację zaowocowało radykalnie zwiększającą się liczbą studentów i w konsekwencji osób z wykształceniem wyższym. W 1991 roku system startował z ok. 390 tysiącami studentów. Liczba ta stabilnie wzrastała, by w roku 2006 sięgnąć 1950 tysięcy (wzrost pięciokrotny), po czym stabilnie spadała do 1350 tys. w roku 2016 (ok. 75% w stosunku do 2006). Od 2013 roku spada liczba pracowników naukowych (od ok. 100 tys. osób i 1550 tys. studentów, do 87 tys. osób i 1350 tys. studentów). Obecnie zarówno liczba studentów, jak i pracowników zatrudnionych w sektorze szkolnictwa wyższego i nauki spada (głównie z powodu mechanizmów demograficznych).

Przez pierwszą dekadę transformacji wzrost liczby studentów był jednoznacznie uznawany za miarę sukcesu transformacji. Wskazywano na wzrost kapitału ludzki i jego pozytywne przełożenie na wzrost gospodarczy. Niemniej wkrótce ocenę tę zaczęto korygować. Przywoływano brak wymogów w rekrutacji na uczelnie niepaństwowe, co negatywnie wpływało na jakość prowadzonych zajęć i dyplomów. Przyrost kadry akademickiej miał w tym okresie dynamikę stagnacyjną, a liczba studentów wielokrotnie wyższą. Prowadziło to do likwidowania ćwiczeń na rzecz wykładów oraz zwiększania liczności grup, a zatem oznaczało zmniejszenie kontaktu studentów z akademicką kadra. W wielu miejscach jakość studiów była bardzo niska.

Dodatkową ważną okolicznością, która nie sprzyjała podnoszeniu jakości kształcenia był fakt, że wynagrodzenia za kompetencje pracowników sektora szkolnictwa wyższego i poza tym sektorem były istotnie różne – znacznie niższe w instytucjach szkolnictwa, co spowodowało odpływ wielu bardzo kompetentnych pracowników uczelni państwowych do gospodarki lub sektora uczelni niepaństwowych.

Bardzo niskie w sektorze uczelni państwowych płace wpływały także pozytywnie na gotowość do podejmowania pracy na wielu etatach, co nie zawsze przekładało się na odejścia z pracy, ale istotnie skracало czas poświęcany zatrudniającej uczelni. Reasumując, niewielki przyrost kadry i łatwość pozyskiwania alternatywnego dochodu początkowo przy dużej łatwości równoległego zatrudnienia i rosnącej liczbie studentów oznaczała zmniejszenie nakładu czasu na przygotowanie zajęć dydaktycznych, co prowadziło do obniżenia ich jakości. Szczególnie wyrazistym przykładem tego zjawiska były tzw. niestacjonarne studia doktoranckie i studia podyplomowe. Niskie kryteria rekrutacyjne w sytuacji, gdy ceny za studia były kształtowane jedynie przez konkurencję rynkową między uczelniami (lub ich niesformalizowaną zmoję), doprowadziły do radykalnego wzrostu liczby doktorantów i spadku jakości naukowej opieki nad nimi. Doktoranci ci często nie kończyli studiów lub kończyli je bez dyplomów i bez nadania stopnia doktora. Zadowolali ich certyfikaty ukończenia studiów doktoranckich wydawane bez związku ze stopniem zaawansowania rozprawy doktorskiej.

Należy tu pamiętać, że uczelnie państwowe uczestniczyły w procesie zwiększania liczby studentów studiujących na studiach niestacjonarnych. Konieczność konkutowania z uczelniami niepaństwowymi wpłynęła korzystnie na podniesienie szeroko pojętej kultury obsługi (regulacje prawne, materiały dydaktyczne, infrastruktura informatyczna, stosowanie ocen wykładowców w ankietach studenckich i in.), najpierw na studiach niestacjonarnych, a w efekcie – na studiach stacjonarnych. Negatywnym odbiciem tych zjawisk była tzw. *inflacja ocen* – obniżenie wymagań dostrzegane w zasadzie niemal w całym systemie. Innym negatywnym zjawiskiem była niska stopa zwrotu ankiet o wykładowcach, co wyłączyło ważny instrument z praktyki.

Bezpośredni wpływ na jakość studiów miało utworzenie komisji akredytacyjnych – państwowej i środowiskowych – oraz rankingi. Ich działalność sprzyjała upowszechnieniu nowych dobrych praktyk i hamowała zjawiska patologiczne. W niedługim czasie od ich wprowadzenia, posiadane akredytacje i wysokie miejsce w rankingach zaczęło wpływać na popyt na studia w uczelni i ich sytuację finansową. Zagrożenie utratą zainteresowania ze strony kandydatów i konsekwencjami finansowymi takiego stanu rzeczy tworzyło w uczelniach silny bodziec do zmian projakościowych. Pozwoliło to w znacznym stopniu ograniczyć proces oferowania kształcenia bezwartościowego.

Wysokiej różnorodności systemu szkolnictwa i nauki, w którym można było wskazać wzorowe uczelnie państwowe i niepaństwowe, ale również w obu sektorach podmioty stosujące strategie naganne, towarzyszyła polityzacja debaty publicznej. Stosowano w niej nagminnie metodę *pars pro toto*, dobierając przykłady do тез bez odwoływania się do danych analitycznych. Dopiero bardzo wysoki poziom patologii lub obaw o ich wystąpienie prowadził do korekt systemowych (np. wprowadzenia barier dla wieloletowości i zniesienie możliwości wydawania tzw. certyfikatów ukończenia studiów doktorskich bez nadania stopnia doktora).

Drugim ważnym elementem przekształceń, który nie wpływał bezpośrednio na proces kształcenia, ale wpływał pozytywnie na jego jakość, było utworzenie dwóch agencji do zarządzania nauką w tzw. sferze badań podstawowych (NCN) i zastosowań (NCBiR), wzorem głównie zachodnich systemów szkolnictwa wyższego i nauki. Agencje te zastąpiły Komitet Badań Naukowy (KBN), funkcjonujący poprzez ciała ekspertów nominowanych przez ciała pozauczelniane. W efekcie powstały dwa strumienie finansowania uczelni. Pierwszy strumień to tzw. dotacja podstawowa, przekazywana uczelniom z MNiSW. Strumień drugi to środki na badania podstawowe (NCN) i stosowane (NCBiR), o które mogli w trybie konkursowym ubiegać się naukowcy. Budżet dla uczelni i obu agencji tworzyło MNiSW, ale NCN i NCBiR były w znacznie większym stopniu niż KBN niezależne od MNiSW. W zasadzie MNiSW zachowało nadzór nad agendami przez kontrasygnatę nominacji władz tych agencji oraz definiowanie wielkości ich budżetów, natomiast pozostawiało im tryb decydowania o sposobie wyłaniania ciał eksperckich, podziale środków na konkursy i projekty. Zwiększona autonomia prowadziła do samodoskonalenia procedur przydzielania środków

na badania i efektywności badań, co pozytywnie pośrednio wpływało też na proces kształcenia. Instrumentem przydzielania środków na uczelnie, który wprowadzono, były tzw. *mierniki bibliometryczne*. Warto odnotować, że niewłaściwe stosowanie tych mierników stało się bodźcem do przeprowadzenia bardzo istotnej korekty ewaluacji osiągnięć w obecnej reformie.

Inny ważny strumień środków, który trafiał na uczelnie, to tzw. granty unijne. Konkursy unijne nie definiowały projektów, lecz kryteria ich przydzielania i priorytety badawcze. Wśród kryteriów konkursów na projekty, zwłaszcza tych związanych z tak palącym problemem transformacji jak przebudowa instytucji edukacyjnych i procesu kształcenia, dominującą wagę przywiązywano do skuteczności w pomniejszaniu wysokiej stopy bezrobocia. Kilkunastoletni okres wystarczył, by środowiska akademickie przebudowały hierarchię, na której szczycie były wcześniej badania naukowe, plasując tam kształcenie. Pośrednio sprzyjał temu Proces Boloński, który studia doktoranckie, postrzegane wcześniej jako kuźnię naukowców, zredefiniował jako tzw. *trzeci poziom kształcenia*.

W efekcie kompetentny pracownik uczelni stał w sytuacji konieczności zdobycia osobistego dochodu (by powiększyć niskie wynagrodzenie). W dużej części systemu miał do wyboru dwie drogi. Droga trudna to pozyskiwanie środków na badania lub ewentualnie zmiana zatrudnienia. Droga, łatwa to równoległa praca w sektorze prywatnym w ograniczonym czasie pracy lub tzw. komercyjna dydaktyka (np. w macierzystej uczelni na studiach niestacjonarnych lub podyplomowych). Drodze łatwej sprzyjało wiele czynników. Na uczelni sprzyjały temu władze, gdyż tzw. narzuty na działalność komercyjną umożliwiały ponoszenie kosztów pośrednich rozwoju uczelni i poprawę sytuacji kadry. Innym czynnikiem faworyzującym dydaktykę było przekonanie o pożytku z kształcenia uformowane zgodnie z tezami walki z bezrobociem.

Wewnętrzny proces kształcenia na tych uczelniach, które potrafiły wykorzystać przebudowę systemu toczącą się od lat 90., charakteryzowały jednak przede wszystkim radykalne zmiany projakościowe. Warto wskazać tu cztery podstawowe źródła tego postępu. Po pierwsze, postęp ten był pochodną dążenia uczelni do podmiotowego traktowania studenta uwidocznionego przede wszystkim w zmianach organizacyjnych. Po drugie, był pochodną całkowitej przebudowy systemu komunikacji społecznej wprowadzonej dzięki komputeryzacji i chwilę później Internetowi. Po trzecie, postępowi temu sprzyjało wprowadzenie projektów unijnych, które wspierały wymiany studentów oraz pracowników. Na koniec, ważną rolę odegrały regulacje zapisane w ustawach i rozporządzeniach oraz w ich nowelizacjach. Warto kolejno się nad nimi zatrzymać.

W pierwszej dekadzie XXI wieku uczelnia przestała być odbiciem organizacji liceum. Opisane mechanizmy finansowe doprowadziły do sytuacji, w której o studenta walczyły uczelnie, a wewnętrzne mechanizmy doprowadziły do konkurencji między wykładowcami. Szczególnie wewnątrz uczelni zaczęło funkcjonować myślenie rynkowe, w którym jakość procesu i programu nauczania podporządkowywano studentowi. Student w mniejszym stopniu postrzega-

ny był jako adept wspólnoty akademickiej, a w większym stał się konsumentem oferty edukacyjnej. Jednocześnie wiele uczelni przyjęło strategię producenckie – wyprzedały zbędne nieruchomości, podniosły jakość infrastruktury, na miarę swoich środków wprowadziły regulacje pro-konsumenckie. Wydaje się, że można wskazać uczelnie, które dzięki temu zbudowały interesującą mieszankę kultury akademickiej w dawnym rozumieniu i kultury korporacyjnej. W znacznej części systemu nastąpiły jednak także groźne deformacje.

Efektów komputeryzacji i Internetu nie da się ani krótko wyliczyć, ani do końca przewidzieć. Dla zasygnalizowania projakościowego charakteru tych zmian warto wskazać funkcjonujące już jako standardy: komputerową ewidencję dokumentacji studenckiej, internetowy proces rekrutacji i rejestracji danych, ale także udostępnianie treści nauczania w całości lub części przez Internet, wykorzystywanie nowych źródeł informacji, w tym dostęp do baz informacji naukowych i dydaktycznych, przyspieszenie komunikacji kadry ze studentami, wparcie elastycznych form studiowania (np. na etapie wyboru wykładów i wykładowców). Ogromną rolę odgrywają oficjalne systemy ewidencji losów absolwentów, popularności kierunków, ale także biuletyny informacyjne itp. i repozytoria aktów regulacyjnych.

Początkowo projekty unijne (np. Tempus) służyły transformacji instytucji kształcenia, dzięki zapoznawaniu się z dojrzałymi wzorami organizacyjnymi i dzięki mobilności studentów. Bezpośredni, projakościowy wpływ na proces kształcenia wynikał z dyfuzji tych wzorców i adoptowania ich na naszych uczelniach. Wraz z kolejnymi programami (Erasmus), ogromny wymiar uzyskały wymiany studenckie, które doprowadziły do intensyfikacji interakcji studenckich, a przez to doprowadziły do zwielokrotnienia skali korzyści tej grupy i urealniły szansę na stworzenie europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Proces Boloński z instrumentami, takimi jak punkty ECTS oraz tzw. suplement do dyplomu, stworzył instrumentarium do budowy wspólnej europejskiej kultury akademickiej z poszanowaniem narodowych odrębności, ale i kosztem nowej biurokracji. Koncepcja sieci tzw. Uniwersytetów Europejskich (i obecność polskich uczelni w tym projekcie) staje się instrumentem w budowaniu kolejnych rozwiązań organizacyjnych.

Czwarty mechanizm – interwencje regulacyjne – bardzo wyraziście ilustrują dwie interwencje o zgoła odmiennej skuteczności. Pierwszy przykład to – wspomniane wcześniej – odebranie uprawnienia do certyfikowania ukończenia programu na nauczania na studiach doktoranckich. W efekcie liczba doktorantów na studiach o niskiej jakości spadła. Przykład drugi to wymóg, by uczelnie uchwaliła dokument wprowadzający systemu zarządzania jakością kształcenia. Dokumenty powstały, ale szczególnie radykalna zmiana w tym obszarze nie była widoczna.

Ważną dla studiów i studentów pozytywną zmianą związaną z relacjami z otoczeniem był zwiększony popyt na wysokie kompetencje w efekcie urynkowienia gospodarki, co powodowało, że studenci wyższych lat studiów podejmowali zatrudnienie w niepełnym wymiarze pracy. W uczelniach, które wprowadziły elastyczne formy studiowania, dotyczyło to dużej grupy studentów, którzy konfrontując z wiedzą akademicką wyniesione z pracy doświadczenie,

uczyli się lepiej i szybciej zdobywali kompetencje zawodowe, i te praktyczne, i teoretyczne. Paradoksalnie podobny, korzystny wpływ na jakość kształcenia miało równoległe zatrudnianie się akademików w organizacjach publicznych i prywatnych w wyniku poszukiwania dodatkowego dochodu, gdyż przenosili wtedy treści praktyczne do prowadzonych zajęć.

Wydaje się, że jest przedwcześnie, by mówić o skutkach reformy 2019 roku w trybie dokonanym. Nie jest też łatwo określić jej zamierzenia w kontekście studiów i spraw czysto studenckich. Na kształt tej reformy wpłynęły różne okoliczności, z których należy przywołać trzy. Po pierwsze, za niezadowolającą uznano pozycję polskiej nauki w różnych porównaniach międzynarodowych. Wskazywano tu z jednej strony na niskie – w porównaniu z innymi krajami – wskaźniki (głównie liczby liczących się publikacji, ale też patentów, grantów ERC), przekładające się na niskie pozycje w rankingach. W debacie o niedofinansowaniu polskiej nauki, nie negując znaczenia korekty budżetów na naukę, wskazywano, że kraje o podobnym poziomie intensywności nakładów na badania i rozwój miały znacznie lepsze osiągnięcia, co dowodziło konieczności zmian systemowych.

Drugim ważnym bodźcem w punkcie wyjścia ostatniej reformy była potrzeba przebudowy wadliwych mechanizmów oceny osiągnięć naukowych deformujących racjonalność zarządzania. Wskazywano na nieadekwatne wykazy punktowanych periodyków i wydawnictw, na promowanie liczby, a nie jakości publikacji, a także – wiele usterek technicznych w regulacjach, które wypaczały krytykę naukową. Konsekwencją tej krytyki były korekty systemowe, z których za najważniejsze należy uznać zmianę ustroju uczelni oraz nowe zasady ewaluacji osiągnięć wraz z ich przełożeniem na procedury kategoryzacji i algorytm przyznawania subwencji na cele naukowe i dydaktyczne w miejsce dotychczasowych dotacji celowych.

Trzecią okolicznością, która tworzyła punkt wyjścia reformy, była potrzeba korekty istniejących patologii wskazanych w debacie i konsultacjach (wcześniej podane były przykłady).

Drogowskazem dla architektów reformy miało być zwiększenie autonomii uczelni kosztem władz ministerialnych oraz zmniejszenie skali autonomii wewnętrznych uczelnianych ciał kolegialnych (rady wydziałów, rady naukowe itp.) na rzecz rektorów. Konsultacje dowiodły, że warunkiem koniecznym dla sukcesu reformy było stworzenie ścieżki rosnącego finansowania szkolnictwa wyższego i nauki.

W sferze spraw studenckich i organizacji studiów, pomimo swego radykalizmu, reforma nie podważyła pozycji studentów i nie zmieniła istotnie ich wpływu na proces kształcenia. Utrzymali czy też nieznacznie poszerzyli zdobyty wcześniej obszar wpływów. Największą zmianą była konstrukcja szkół doktorskich, które mimo wykorzystania nazwy „szkoła”, swój charakter trzeciego poziomu kształcenia zgodnie z zasadami Procesu Bolońskiego, miały rozbudować o instrumenty zarządzania i nadzoru w większej mierze podporządkowane kryteriom naukowym oraz wprowadzić gwarantowane ustawą racjonalne poziomy uczelnianego finansowania doktorantów.

4. Kształcenie a jakość – uwagi końcowe

Nie jest zaskoczeniem, że obraz okresu transformacji rysuje się bardzo pozytywnie, gdy porówna się punkt wyjścia ze stanem obecnym. Trzeba także z pokorą przyjąć, że ten pozytywny wizerunek może być w dużej części efektem procesów cywilizacyjnych i geopolitycznych (Internet, proces międzynarodowej integracji), a nie strategii reformatorskich i umiejętności ich wdrażania.

Nie jest zaskoczeniem, że obraz okresu transformacji pozostawia nadal bardzo wiele zjawisk noszących znamiona patologii. Jeszcze w fazie konsultacji obecnej reformy systemu szkolnictwa wyższego, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich zebrała od środowiska akademickiego ponad 3500 uwag i rekomendacji o charakterze krytycznym lub korekcyjnym, z których uwzględniono ok. 60%. Znowu z pokorą trzeba przyjąć, że to więcej niż zwykle, ale też istotnie mniej niż się domagano.

Nie jest zaskoczeniem, że warunek konieczny reform – ścieżka zwiększającego się finansowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki – nie zdobył prawnych gwarancji. Cieszy jednak praktyka desygnowania dużych środków na tzw. doskonałość naukową. Przekłada się ona na jakość kształcenia.

Obok kwestii widocznych, wyraziście pozytywnych lub negatywnych, istnieje też szara strefa problemów w debacie niewymienianych. Warto zadać pytania o mechanizmy prowadzące do konwergencji obecnych uczelni z dominującym łańcem korporacyjnym lub z dominującym łańcem czysto akademickim do uczelni harmonijnie łączącej te łańce. Uczelnia XXI wieku powinna odpowiadać na potrzeby związane z zatrudnieniem wychowanków na rynku pracy, ich potencjałem do innowacyjności i wdrażania osiągnięć naukowych do praktyki, ale także z potrzebą indywidualnego rozwoju.

Krajobraz, w którym uczelnie XXI wieku znajdują się w ciągu kolejnych 30. lat wyniknie z przemian społecznych i technologicznych wokół procesów robotyzacji i znikania zawodów. To w takim świecie absolwenci będą budować życie osobiste i zapewniać środki na swoje funkcjonowanie. Uczelnie muszą planować swój rozwój, by spełnić oczekiwania przyszłych absolwentów dotyczące nabycia kompetencji do funkcjonowania w społeczeństwie i gospodarce.

Inny wymiar codzienności przyszłego świata to konieczność funkcjonowania w środowiskach międzynarodowych i doświadczanie wielu kultur. Przełom technologiczny i migracje już dzisiaj pokazują skalę konfliktów kulturowych i bezradność wobec nich. Od uczelni oczekuje się, że powinny przygotować absolwentów i do tego wyzwania. W dobie zmian technologicznych i kulturowych społeczeństwa podlegają wielkim, stale przyspieszającym przemianom w sferze swoich podstawowych norm, instytucji, procedur i funkcji. Zmiany te często określane są mianem kryzysu – od kryzysu rodziny do kryzysu demokracji. To wyższe uczelnie mają przygotować absolwentów zdolnych do zrozumienia tych kryzysów i udzielania odpowiedzi na pytanie, jak w nich funkcjonować, by z nich wreszcie wyjść.

W naukach o zarządzaniu pojęcie jakości ewoluowało, by docenić, że nie ma jakości bez spełnienia oczekiwań. Przywołany tu wywód dowodzi, że dokonał się

wielki skok w jakości kształcenia, ale zarazem, że droga do radykalnego podniesienia jakości jest wyboista, czasochłonna i złożona. Kontekst technologiczny i kulturowy dowodzi, że w obecnym kształcie uczelnie mogą nie sprostać oczekiwaniom swoich interesariuszy, co oznacza zagrożenie dla jakości kształcenia i konieczność dokonania kolejnych i to radykalnych zmian. Odpowiedź na pytanie o kierunek tych zmian w aspekcie procesu kształcenia musi przede wszystkim uporać się z rozumieniem roli kształcenia w nowych zasygnalizowanych tu warunkach. Warto też brać pod uwagę obecne już korekty systemów kształcenia w świecie.

W krajach rozwiniętych, wskazane tu niewiadome są rozpoznane, były przedmiotem głębokich analiz i dla niektórych zbudowano i wielkiej skali wdrożono nowe cząstkowe jeszcze instrumenty w kształceniu studentów i pracowników (budowaniu wiedzy i kompetencji) o potrzebnych profilach. Jednym z takich instrumentów jest wikipedia, innym Massive Open Online Courses, jeszcze innym tzw. *gamification*. Gamification to wykorzystanie – także w trybie zdalnym i z wykorzystaniem mediów społecznościowych – profesjonalnie skonstruowanych gier np. w kształceniu w obszarze ekonomii i zarządzania i zwiększanie zaangażowanie studentów. Potwierdzają to opinie (np. Muriel Garreta-Domingo i współpracownicy wskazują, że „...*gamified learning activity allows students to acquire knowledge, hone skills and foster positive traits through the game built specifically for the purpose of learning... gamification in learning activities is a student-centred process. It has been applied in all levels of education, from school level to higher education level...*”). Rozwiązania te są na świecie przedmiotem analiz naukowych i prac interdyscyplinarnych zespołów. Inny kierunek to tworzenie start-upów i wbudowanie ich w studia jako element programów kształcenia. Takie rozwiązania funkcjonują w naszym systemie szkolnictwa wyższego i nauki śladowo. Wydaje się jednak, że jest to kierunek, który bez motywującego bodźca legislacyjnego będzie się rozwijał rachitycznie.

Ogromną rolę odegra w przyszłości kształcenie ustawiczne, co dostrzegają także dokumenty unijne. W Polsce, jak podaje Krajowy Instytut Gospodarki Senioralnej, liczba seniorów w wieku 60+ (ponad 9 milionów, 24% populacji) w 2018 roku istotnie wzrośnie w roku 2050 (blisko 14 milionów, 40% populacji). Okazuje się, że już obecnie co drugi senior jest internautą, 85% populacji w wieku 55+ posiada telefon komórkowy. Taki jest kontekst demograficzny i technologiczny gwałtownego rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku i populacji ich adeptów. W konsekwencji, obszar ten z punktu widzenia rozwoju oferty kształcenia i nadzoru jakości kształcenia wymaga głębokiej analizy, rekomendacji rozwiązań i wdrożeń. To jednej z kluczowych kierunków rozwoju systemu kształcenia. Uczelnie są naturalnym adresatem społecznych oczekiwań w tym obszarze.

Bibliografia

Beksiak J. (kier. nauk. I współaut.), (1996), Badania nad edukacją ekonomiczną dla gospodarki rynkowej w Polsce, opracowanie w ramach Programu Badań Ekonomicznych Europy Środkowej i Wschodniej, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.

- Bianchi N., Giorcelli M. (2019), *Scientific Education And Innovation: From Technical Diplomas To University Stem Degrees*, National Bureau Of Economic Research, NBER Working Paper Series, Working Paper 25928.
- Education at a Glance 2018, (2018), OECD Indicators, OECD, OECD Publishing, Paris.
- A Future that Works: Automation, Employment, and Productivity, (2017) McKinsey Global Institute report, January.
- Gleason N. (2017), Higher education must prepare for the rise of the machines, *McKinsey Quarterly*, March 30.
- Gospodarka senioralna. Nowy sektor gospodarki narodowej w Polsce (2013), Raport Centrum im. Adama Smitha.
- Jóźwiak J. (2004), *Kodeksy i rzeczywistość. O przyczynach naruszania zasad*, [w:] K. Kloc, E. Chmielecka (red. nauk.), *Dobre obyczaje w kształceniu akademickim*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.
- Kaczyński J. (1976), *Rola ciał kolegialnych w kierowaniu szkołą wyższą*, rozprawa doktorska niepublikowana, cyt. za M. Henzler, *Polityka* (25 czerwca 2007).
- Peer Review of Poland's Higher Education and Science System (2017), European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Polska 1989–2014 (2014), Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Ranson T., Knepler E., Zapata-Gietl C. (2018), *New Approaches to Judging Quality in Higher Education*, Council for Higher Education Accreditation, CHEA/CIQG Publication Series.
- Rozmus A. (2010), Prywatne źródła finansowania kształcenia w szkołach wyższych – wybrane dylematy ekonomiczno-społeczne, *Finansowy Kwartalnik Internetowy „e-Finanse”*, nr 4.
- Rozmus A., Pado K. (2009), Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce-wybrane dylematy i sugerowane rozwiązania, *Finansowy Kwartalnik Internetowy „e-Finanse”*, nr 2.
- Schleicher, A. (2019), *Światowej klasy edukacja. Jak kształtować szkolnictwo na miarę XXI wieku*, Warszawa, Evidence Institute–Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013 (2005), MENiS.
- System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, Informacja o wynikach kontroli (2018), NIK, Warszawa.
- Szapiro T. (red. nauk. i współaut.), (2004), *Mechanizmy kształtujące decyzje edukacyjne*, Wyd. SGH, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r. (2009), GUS.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce (2013), Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 2012–2017 (2018), Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, OPI, www.opi.org.pl.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r. (2009), GUS.
- Sztompka P. (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, Nauka nr 1.
- Universities and the Future of Europe (2019), LERU paper for the EU Institutions, LERU Publications, September.
- Wolszczak-Derlacz J. (2018), Efektywność szkół wyższych w Polsce na tle uczelni europejskich – analiza dla dziewiętnastu krajów, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(52).
- Woźnicki J. (red. nauk.), (2019), *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz*, Wolters Kluwer Polska.
- Woźnicki J. (red. nauk., współaut.), (2002), *Raport o zasadniczych problemach szkolnictwa wyższego w polskim systemie edukacji narodowej*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza PW.

Ilość i jakość – trudne ścieżki zapewniania jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym

Ewa Chmielecka, Andrzej Żurawski

Streszczenie

W niniejszym rozdziale omówione zostaną następujące tematy. Transformacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie mechanizmów zapewniania jakości kształcenia. Podstawowe charakterystyki pojęcia jakości i ich wpływ na modele zapewniania jakości w polskim szkolnictwie wyższym. Umasowienie szkolnictwa wyższego w latach 1990–2005 jako potrzeba społeczna dotycząca: (1) wzrostu kapitału ludzkiego koniecznego dla transformacji gospodarczej i społecznej; (2) aspiracji edukacyjnych Polaków. Umasowienie i komercjalizacja szkolnictwa wyższego jako zagrożenie dla jakości kształcenia. Powstawanie mechanizmów chroniących jakość kształcenia: standaryzacja programów i kadr, akredytacja środowiskowa i państwowa. ESG jako podstawowy czynnik zapewniania jakości kształcenia w Polsce. Kontekst zmian legislacyjnych. Edukacja dla przyszłości a jakość kształcenia.

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, umasowienie szkolnictwa wyższego, komercjalizacja szkolnictwa wyższego, akredytacja, systemy zapewniania jakości kształcenia

1. Wprowadzenie

Osią tego artykułu uczyniliśmy relacje między umasowieniem szkolnictwa wyższego w Polsce (tytułową „ilością”) a jakością oferowanego przezeń nauczania. Przez lata bowiem to liczba studiujących miała przemożny wpływ na jakość kształcenia wyższego w Polsce. Gwałtowne jego umasowienie, jakie miało miejsce w latach 90. XX wieku oraz na początku wieku XXI spowodowało poważne zagrożenia dla tej jakości. Innym powodem była jego komercjalizacja, powstanie rynku usług edukacyjnych. W ślad za nimi wystąpił szereg niekorzystnych zjawisk: wieloletowość kadry nauczającej i ograniczenie liczby godzin kontaktowych ze studentami (zwłaszcza na studiach niestacjonarnych), nieprzestrzeganie wymagań dotyczących sprawdzania nauczanych treści, zbyt łatwe wydawanie dyplomów ukończenia studiów, przepełnienie sal wykładowych i innych pomieszczeń dydaktycznych, brak bibliotek i innych zasobów pomocy dydaktycznych itd. Jednakże w ślad za zagrożeniami nastąpiło wzmocnienie motywacji do budowy systemów zapewniania jakości, które stały się ważnym elementem reform polskiego systemu edukacji wyższej. Ten ostatni proces wydatnie wspo-

magą polityka tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który jako jeden z zasadniczych celów wymieniał ochronę jakości kształcenia, a w którego realizację Polska była i jest silnie włączona: od publikacji pierwszych edycji European Standards and Guidelines for Quality Assurance in EHEA (ESG) po najnowsze dokumenty dotyczące modernizacji nauczania i uczenia się, publikowane przez European University Association (EUA) i inne organizacje.

Oczywiście, dziś zagrożenia dla jakości związane z masowością nie są tak wielkie. Wprost przeciwnie, czynniki demograficzne znacznie zmniejszyły liczbę studiujących Polaków. Nie znaczy to wszakże, że uczelnie nie doświadczają wyzwań związanych z jakością kształcenia – są one inne, ale równie ważne. Na przykład, postępujące umiędzynarodowienie studiów szeroko otworzyło wrota polskich uczelni dla studentów zagranicznych, których odsetek systematycznie wzrasta, co może zrodzić nowe zagrożenia dla jakości. Jednakże najważniejszym wyzwaniem jest tzw. „edukacja dla przyszłości”, której jakość będzie wymagać zupełnie nowych narzędzi oceny.

2. Ilościowy wzrost szkolnictwa wyższego w pierwszych dekadach procesu transformacji ustrojowej Polski

Lata 1990–1998 to okres niesłyszanego rozkwitu ilościowego szkolnictwa wyższego w Polsce. Wystarczy przytoczyć kilka danych liczbowych. W roku 1989 na polskich uczelniach studiowało około 380 tys. słuchaczy, zaś dyplomy uzyskało około 50 tys. absolwentów. Wskaźnik skolaryzacji, czyli procent młodzieży studiującej w grupie wiekowej 19–24 lata wynosił ok. 10%. Od 1990 do 1996 roku liczba studentów w Polsce wzrosła ponad 2-krotnie, zaś do roku 2005 około czterokrotnie. W roku akademickim 1997/1998 we wszystkich uczelniach (publicznych i niepublicznych) naukę podjęło około 1 200 tys. studentów. Wskaźnik skolaryzacji wzrósł do 29%. W kolejnych latach wskaźnik ten się podnosił, osiągając w latach 2008–2010 ok. 50%. Odpowiednio zwiększyła się też liczba szkół wyższych, zaś o wiele wolniej – liczba nauczycieli akademickich. Można więc mówić o tym, że szkolnictwo wyższe w Polsce od końca lat 90. stało się masową formą kształcenia, co ilustruje tabela 1¹. Te dane łatwiej prześledzić na wykresach na rysunku 1.

W tym samym okresie zwiększyła się znacząco liczba szkół wyższych, co oddaje wykres pokazany na rysunku 2. Ten wzrost zawdzięczany był przede wszystkim żywiołowemu rozwojowi szkolnictwa niepublicznego. Szkoły publiczne natomiast podjęły wyzwanie przyjmowania coraz większej liczby słuchaczy, przede wszystkim na odpłatne studia niestacjonarne.

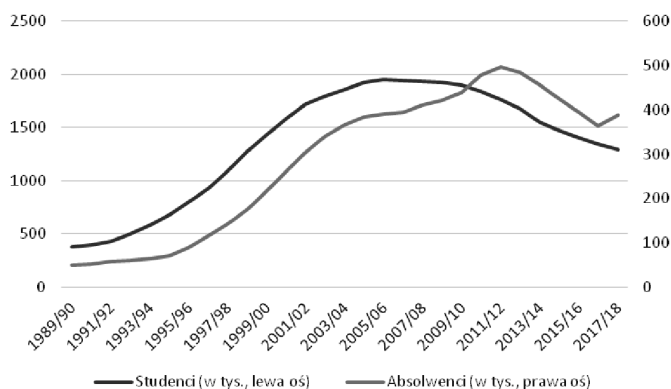
¹ Szerzej o tym pisze A. Chłoń-Domińczak w rozdziale „Absolwenci, rynek pracy i kapitał ludzki” niniejszej publikacji.

Tabela 1. Umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku

Rok akademicki	Liczba studentów (tys.)	Liczba szkół wyższych	Liczba absolwentów (w tys.) w roku poprzedzającym	Liczba nauczycieli akademickich (w tys.)
1989/90	378,4	98	50	61,5
1995/96	794,6	179	89	67,0
2000/01	1584,8	310	261,1	79,9
2005/06	1953,8	445	391,5	99,4
2010/11	1841,3	460	478,9	103,5
2015/16	1405,1	415	395,2	95,9
2017/18	1291,9	399	387,5	94,9

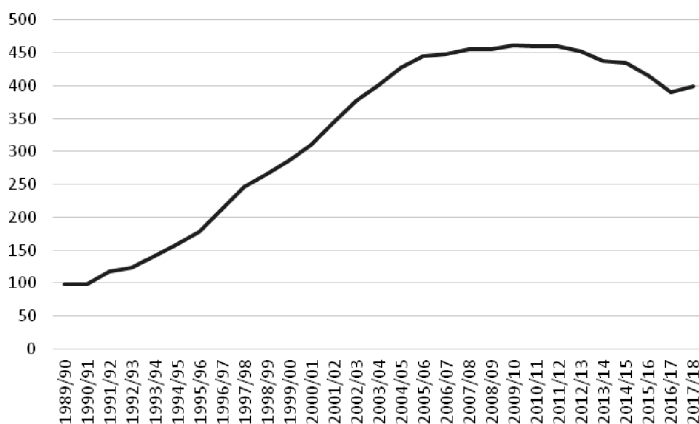
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Rysunek 1. Zmiany liczby studentów i absolwentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1989–2018



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

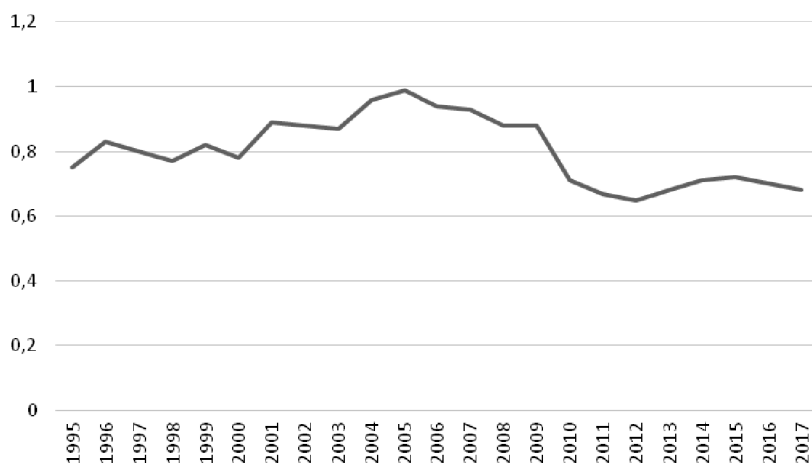
Rysunek 2. Zmiany liczby uczelni w Polsce w latach 1989–2018



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Polska dokonała więc „cudu” w zakresie ilościowego rozwoju edukacji wyższej. Można tym bardziej mówić o cudzie, że rozwój ten wystąpił przy stosunkowo niskich nakładach budżetowych na szkolnictwo wyższe. W latach 1989–1990 nastąpił wprawdzie istotny wzrost poziomu finansowania szkolnictwa wyższego: z 0,71% PKB do 1,11% PKB; już jednak rok później wskaźnik ten spadł do wartości 0,82%, którą można uznać za średnią dla okresu 1991–1998. Warto dla porównania wspomnieć, że w krajach zachodnioeuropejskich wskaźnik ten przybierał wartości od 0,8% PKB (Włochy) do 1,6% (Szwecja). Jeszcze gorzej wyglądało porównanie oparte na wskaźniku łącznego udziału w PKB szkolnictwa wyższego i nauki: wskaźnik 1,3% (z tendencją spadkową, rysunek 3) stawiał nas w tym czasie na jednym z ostatnich miejsc w Europie. Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego odbył się w tym okresie w dużej mierze dzięki temu, że edukacyjne aspiracje Polaków przekładały się na gotowość do ponoszenia kosztów kształcenia.

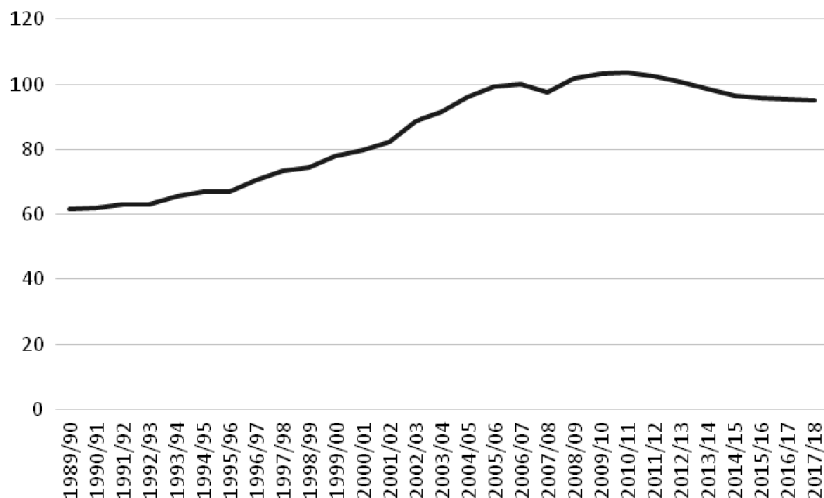
Rysunek 3. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB w latach 1995–2017 w Polsce (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Wzrost liczby studiujących uzyskano bez proporcjonalnego powiększenia liczebności kadry nauczającej. W roku 1980 zatrudnionych było ok. 57 000 nauczycieli akademickich, zaś w 1998 – ok. 68 000. Nastąpił więc nieznaczny wzrost liczby kadry przy skokowym przyroście zadań dydaktycznych w pierwszym okresie reform. To z tego okresu pochodzą anegdota o nauczycielach zatrudnionych w kilku, a nawet kilkunastu szkołach rozsianych po całej Polsce. Dopiero lata 2005–2010 przyniosły znaczący rozwój w tym względzie, gdy liczba nauczycieli akademickich przekroczyła 100 tysięcy (rysunek 4).

Rysunek 4. Liczba nauczycieli akademickich w Polsce (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Pytaniem, które powraca w dyskusjach po dziś dzień, jest kwestia, czy należało pozwolić szkolnictwu wyższemu na tak skokowy ilościowy rozwój. Czy jego umasowienie było i jest uzasadnione, zwłaszcza, że – wedle opinii często wyrażanej w środowisku akademickim – spowodowało to spadek jakości kształcenia. Oczywiście jakości rozumianej jako doskonałość, spełnianie wysokich standardów poznawczych.

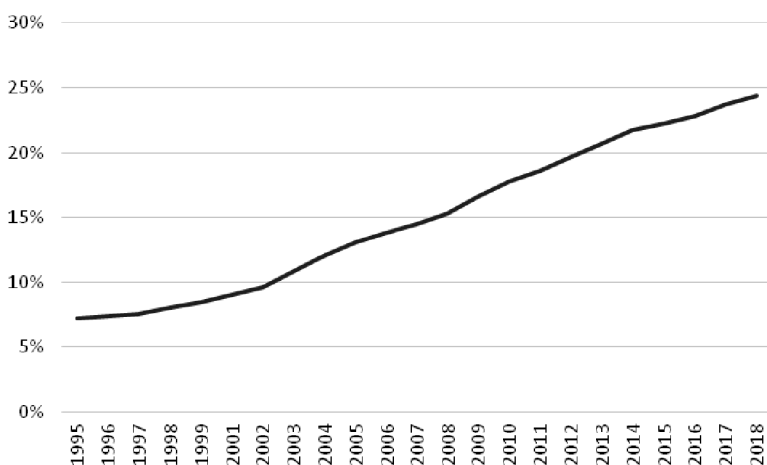
Tu pojawia się pierwsza kontrowersja dotycząca tego problemu, wynikająca z różnych definicji jakości. Najbardziej popularne charakterystyki systemów zapewniania jakości znane z literatury przedmiotu bazują na definicji jakości rozumianej jako:

1. Doskonałość (*excellence*) odnosząca się do wysokich standardów akademickich. Takie rozumienie jakości przyjmują zwykle uniwersytety badawcze, z pominięciem celów praktycznych kształcenia.
2. *Fitness for purpose*, czyli zaspokajanie (najczęściej zewnętrznych) wymagań dotyczących kształcenia. Ta definicja jakości jest najczęściej odpowiedzią na zewnętrzne systemy oceniające – akredytacje. Może być także świadomie przyjętą misją uczelni i wpisaniu w jej działania wypełniania ważnych i specyficznych potrzeb jej otoczenia społecznego, na przykład na wspieraniu gospodarczego i społecznego rozwoju lokalnego.
3. Stałe doskonalenie (*perfection/consistency*). Jakość jest tu rozumiana jako proces eliminacji niedoskonałości. System zapewniania jakości skupia się na stałym podnoszeniu jakości procesu i produktów kształcenia, dążąc zarazem do spójności celów instytucji opisanych w misji i strategii oraz rezultatów podporządkowanego im działania.

4. *Value for money*. To rozumienie jakości pojawia się głównie w perspektywie efektywności ekonomicznej i nie najlepiej odnosi się do uczelni nienastawionych na zysk i odpowiedzialnych społecznie.
5. Transformacja, czyli rozwijanie potencjału intelektualnego i innych zdolności studentów. Podejście to oparte jest na dążeniu do osiągnięcia wysokiej "wartości dodanej" (*educational gain*) kształcenia. Jakość kształcenia rozumiana jest jako zdolność instytucji do generowania przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów (niezależnie od początkowego ich poziomu).

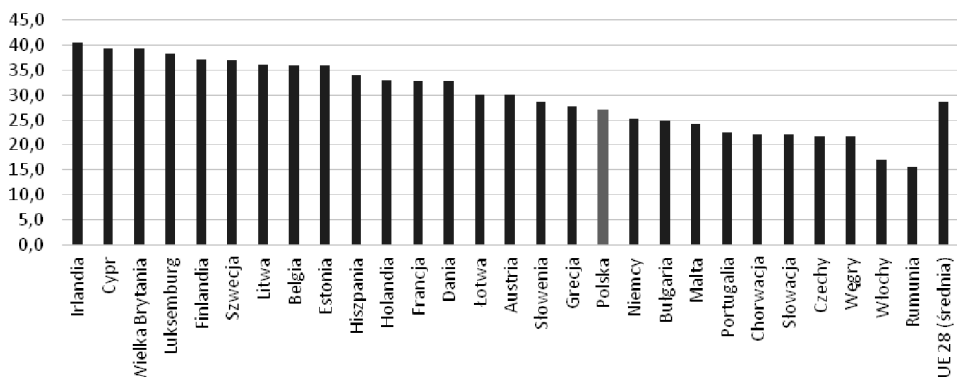
W powyższych charakterystykach ścierają się dwa zasadnicze podejścia do jakości: (1) jakość jako doskonałość/doskonalenie intelektualne oraz (2) jakość jako zaspokajanie ważnych celów społecznych. Niewątpliwie w pierwszym okresie transformacji drugie rozumienie jakości dominowało w polskim szkolnictwie wyższym. Zapóźnienia edukacyjne, które Polska odziedziczyła w spadku po PRL, w tym konieczność nadrabiania niedostatków w liczbie osób z wyższym wykształceniem, zapotrzebowanie na prorozwojowy kapitał ludzki dla gospodarki i społeczeństwa wiedzy, a wreszcie aspiracje edukacyjne Polaków – to były pilne i ważne dla rozwoju Polski potrzeby, które należało zaspokoić w pierwszym rządzie, nawet jeśli z uszczerbkiem dla jakości kształcenia rozumianej jako doskonałość. Oczywiście, poza tak istotnymi motywacjami ogólnospołecznymi, pojawiały się także motywy ekonomiczne – wspomniana już komercjalizacja. Kształcenie wyższe prowadzone odpłatnie w szkołach niepublicznych i w niektórych formach w szkołach publicznych mogło być źródłem dochodów pochodzących od studiujących. Skutkiem tych oddziaływań był szybki wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem, co ilustrują wykresy na rysunku 5.

Rysunek 5. Odsetek osób w wieku produkcyjnym z wykształceniem wyższym w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Rysunek 6. Odsetek ludności z wykształceniem wyższym w krajach Unii Europejskiej w 2018 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Masowość kształcenia zawsze powoduje zagrożenia dla jakości rozumianej jako doskonałość procesu i rezultatów kształcenia. Reakcją na te zagrożenia bywa wprowadzanie mechanizmów zabezpieczających jakość, głównie rozumianą jako doskonałość lub wypełnianie zewnętrznych wymagań dotyczących oceny jakości, np. akredytacyjnych. Oba zjawiska są dobrze znane w krajach, gdzie już wcześniej uzyskano masową edukację na poziomie wyższym. W Polsce w końcu lat 90., w obliczu masowych studiów oraz wspomnianych zagrożeń, potrzeba wprowadzenia mechanizmów zapewniania jakości kształcenia stała się bardzo pilna i bez wątpienia stanowiła jeden z najgoręcej dyskutowanych problemów środowiska akademickiego. Dyskusja ta zakończyła się powołaniem do życia pierwszych środowiskowych instytucji zapewniania jakości kształcenia. Także w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku po raz pierwszy znalazły się zapisy dotyczące zapewniania jakości kształcenia.

3. Pierwsze inicjatywy zabezpieczające jakość kształcenia²

Zagrożenia dla jakości kształcenia spowodowane nadmierną, w stosunku do możliwości kształcenia, liczbą studentów spowodowały reakcję władz i środowiska akademickiego i podjęcie działań zmierzających do zahamowania tych zagrożeń. Ze strony władz państwowych przyjęło to postać nakładania poprzez przepisy prawa warunków brzegowych na rozmaite aspekty procesu dydaktycznego. To wówczas wprowadzono centralne krajowe listy kierunków studiów oraz ministerialne minimalne standardy programowe oraz wymagania dotyczące godzin kontaktowych dla studiów niestacjonarnych³. Wkrótce

² Szerzej o tych zagadnieniach patrz: E. Chmielecka, *Akredytacja w Polsce...*, FEP, Łódź 1998.

³ Szerzej o tym – patrz podrozdział dotyczący kontekstu legislacyjnego w tym rozdziale.

określono także tzw. minima kadrowe, czyli jakościowy i ilościowy opis kadry nauczającej, uprawniający do otwierania kierunków studiów. Miały one zahamować wieloetatowość nauczycieli akademickich i zapewnić realizację podstawowych treści kształcenia na kierunkach figurujących na krajowych listach, zapobiegać możliwości „sprzedaży dyplomów”. Ich skuteczność trudno dziś ocenić, natomiast z całą pewnością zahamowały one swobodny rozwój programów kształcenia i zróżnicowanie programów i uczelni, podporządkowując je temu samemu modelowi zapewniania jakości, który najbliższy jest modelowi „doskonałości”. Dopiero wprowadzenie w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, operujących opisem programów studiów w języku efektów kształcenia (uczenia się) i zastąpienie standardu treściowego zestawem deskryptorów poziomów KRK (potem PRK) poprawiły sytuację.

Pierwsze środowiskowe inicjatywy zabezpieczające jakość kształcenia pojawiły się w Polsce na początku lat 90. W roku 1993 grupa reprezentantów niepublicznych szkół biznesu, zaniepokojona ofertami edukacyjnymi polskich szkół biznesu, założyła Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM (SEM FORUM), które w 1994 roku uruchomiło (po raz pierwszy w Polsce) system akredytacyjny dla programów kształcenia kadry menedżerskiej na wzór akredytacji stosowanej przez American Assembly of Collegiate Schools of Business⁴. Niebawem zostały powołane inne środowiskowe komisje akredytacyjne. W roku 1997 powstała Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM), w 1998 roku – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), w roku 2000 – Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych (KAUE), w 2001 roku – Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT) oraz Komisja Akredytacyjna Uczelni Artystycznych (KAUA). Były one powoływane i działały pod egidą konferencji rektorów odpowiednich grup uczelni. Ich powołanie było kierowane troską o zapewnienie dobrej jakości edukacji w polskich uczelniach i dostosowanie jej do standardów europejskich. Wszystkie komisje środowiskowe oferowały akredytację kierunków studiów stosownie do ich profilu, otwartą dla wszystkich podmiotów szkolnictwa wyższego w Polsce. Akredytacja prowadzona przez te instytucje była dobrowolna, okresowa i odpłatna, zaś uzyskana ocena nie pociągała za sobą konsekwencji administracyjnych.

Procedury akredytacji przyjęte przez komisje środowiskowe były podobne i składały się z reguły z następujących kroków: 1) powołanie grupy ekspertów w celu stworzenia szczegółowych standardów oceny dla danego kierunku studiów; 2) aplikacja uczelni o akredytację i przygotowanie raportu samooceny; 3) powołanie zespołu oceniającego, którego zadaniem było przeprowadzenie przeglądu i ocena kierunku studiów oferowanego przez wnioskującą o akredytację jednostkę, w zgodzie z ogólnymi i szczegółowymi standardami przyjętymi przez komisję i zawsze oparte na wynikach wizytacji w tej jednostce

⁴ W 2001 ta instytucja zmieniła nazwę na Association to Advance Collegiate Schools of Business.

oraz przygotowanie na piśmie raportu zawierającego ocenę i przedstawienie go komisji z wnioskiem i uzasadnieniem dotyczącym przyznania, odroczenia (wraz z listą koniecznych do wypełnienia zaleceń) lub nieprzyznania akredytacji; 4) podjęcie decyzji w sprawie przyznania lub odmowy akredytacji przez komisję akredytacyjną. Zasady postępowania oceniającego były wytworem środowisk akademickich, standardy i kryteria oceny były oparte na wzorcach jakości uznanych przez nie, zaś ocena bazowała w pełni na działalności typu *peer review*. Przez kilka lat po wprowadzenia w życie, ten rodzaj akredytacji rozwijał się szeroko i był dobrze przyjęty przez szkoły wyższe. Stworzono też w ten sposób bardzo dobre przygotowanie szkół i środowiska akademickiego do nadchodzącej obowiązkowej akredytacji państwowej.

W roku 1997 została powołana Komisja Akredytacyjna dla Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych⁵. Jej działalność utorowała drogę do akredytacji powszechnej, obowiązkowej, mającej istotne konsekwencje administracyjne i współpracującej bezpośrednio z ministerstwem właściwym dla szkolnictwa wyższego. Z dniem 1 stycznia 2002 roku działalność rozpoczęła Państwowa Komisja Akredytacyjna (dziś – Polska Komisja Akredytacyjna). Wprowadziła ona krajową akredytację, obowiązkową dla wszystkich programów studiów, we wszystkich instytucjach kształcenia wyższego – publicznych i niepublicznych. Obowiązkowej ocenie PKA podlegały od tej pory wszystkie kierunki studiów w ramach tzw. oceny programowej bądź całe jednostki w ramach akredytacji instytucjonalnej (wprowadzonej w 2013 roku). Akredytacja PKA była bezpłatna, bowiem działalność PKA była finansowana z budżetu państwa. Minister ustalał, w drodze rozporządzenia, sposób obsługi administracyjnej i finansowej prac Komisji. W przypadku negatywnej oceny kształcenia – uwzględniając rodzaj i zakres stwierdzonych naruszeń – cofał albo zawieszał uprawnienie do prowadzenia studiów wyższych na danym programie i poziomie kształcenia. Informacja o zakończonych postępowaniach była ogłaszana na stronie internetowej PKA. Standardy oceny PKA były podporządkowane przede wszystkim realizacji przez uczelnie regulacji ustawowych oraz ministerialnych przepisów wykonawczych. Zarazem, jako instytucja wpisana 15 stycznia 2009 roku do Europejskiego Rejestru Agencji do Spraw Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (EQAR), PKA prowadziła – zgodną z ESG – własną misję, strategię i politykę jakości. Do transformacji wewnętrznych PKA oraz do roli, jaką pełni obecnie w zapewnianiu jakości wrócimy niebawem.

Zatem w pierwszej dekadzie XXI wieku mieliśmy w Polsce system binarnej akredytacji, oferowanej przez PKA i komisje środowiskowe – akredytacji różnych w charakterze i uzupełniających się⁶. Warto też podkreślić, że powstanie tego systemu było wcześniejsze niż ogłoszenie ESG, zatem systemy te budowa-

⁵ Komisja ta zaprzestała działalności z chwilą powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która objęła swoimi procedurami wszystkie rodzaje szkół wyższych w Polsce.

⁶ Zobacz także (Chmielecka, 2009, s. 45–64; Chmielecka, Dąbrowski, 2004).

no, wspierając się dobrymi praktykami w innych krajach i wytycznymi ENQA, a dopiero od 2005 roku realizowały one wytyczne ESG. Akredytacja PKA służyła przede wszystkim uzyskiwaniu przez uczelnie potwierdzenia, iż prowadzone przez nie pogramy kształcenia spełniają krajowe standardy kształcenia. Była to dominująca potrzeba w czasach, gdy PKA powstawała i pełniła rolę strażnika wypełniania progowych standardów kształcenia, pozwalających na prowadzenie działalności edukacyjnej. Jej rola w tym procesie jest nie do przecenienia – PKA była najsilniejszym czynnikiem porządkującym jakość programów i usług edukacyjnych, pozwalającym zapobiec najpoważniejszym patologiom nieuchronnie towarzyszącym komercjalizacji i umasowieniu kształcenia.

Jeśli idzie o zapewnianie jakości utożsamianej z oceną doskonałości, stałym doskonaleniem oraz budową instytucjonalnej kultury jakości, to tę rolę pełniły wówczas środowiskowe agencje akredytacyjne. Motywacja powołania ich do życia (środowiskowa troska o jakość kształcenia), sposób wypracowywania standardów i prowadzenia oceny (środowiskowe standardy i *peer review*), brak konsekwencji administracyjnych ocen, zwłaszcza groźby zamknięcia kierunku studiów sprzyjały „miękkemu”, nastawionemu na budowę kultury jakości podejściu. Zatem binarny system akredytacji wspólnie dobrze spełniał obydwa rodzaje zaleceń zawartych w ESG – nakierowanych na kontrolę wiarygodności instytucji oraz nakierowanych na budowę w nich kultury jakości.

Niestety, system ten nie przetrwał. Dominacja obowiązkowej akredytacji PKA sprawiła, że uczelnie straciły motywację do kontynuacji dobrowolnych akredytacji środowiskowych. Pomimo usiłowań nie udało się włączyć ocen uzyskiwanych w postępowaniach komisji środowiskowych w dorobek uznawany przez PKA (stały temu na przeszkodzie przede wszystkim względy prawne). Można też sądzić, że komercjalizacja, umasowienie i inne patologie zagrażające jakości bardziej uwrażliwiły uczelnie na mechanizm zapewniania jakości, który nada im potwierdzoną certyfikatem gwarancję jakości (a to daje akredytacja PKA) oraz uwiarygodni i wzmocni ich pozycję na rynku usług edukacyjnych. Akredytacja była sprawą pilniejszą, ważniejszą społecznie niż ewaluacja i doskonalenie jakości. Zatem Polska Komisja Akredytacyjna stała się dominującą instytucją zapewniającą jakość w szkolnictwie wyższym w Polsce. Jej pozycja międzynarodowa została potwierdzona wpisaniem do EQAR-u oraz współpracą z wiodącymi instytucjami zapewniania jakości w świecie.

Komisje środowiskowe nie znalazły innych dróg oferowania uczelniom interesujących i korzystnych ewaluacji jakości i większość z nich praktycznie zawiesiła działania. W marcu 2017 UKA oficjalnie zakończyła działalność⁷. Wyjątkiem jest tu Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT), która uzyskała uprawnienia do nadawania razem ze swoją akredytacją europejskie-

⁷ Patrz Brdulak J., Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? Forum Akademickie 5/2017, s. 21–22.

go certyfikatu jakości EUR-ACE® Label⁸ i tę działalność prowadzi z powodzeniem po dzień dzisiejszy. Także Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM) nieprzerwanie, od chwili powstania do dziś, prowadzi swą działalność.

W pewnej mierze dawne funkcje doskonalenia jakości kształcenia, którymi cechowała się działalność agencji środowiskowych przejęły akredytacje międzynarodowe, o których certyfikaty ubiega się coraz więcej uczelni – stosownie do profilu oferowanych programów i samej uczelni.

4. Działalność PKA

Krótkie podsumowanie roli i znaczenia PKA w zapewnianiu jakości w polskim szkolnictwie wyższym jest zadaniem karkołomnym. Przez lata swej działalności stała się jedną z najważniejszych instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce, uznaną także na arenie międzynarodowej. Została powołana jako Państwowa Komisja Akredytacyjna z dniem 1 stycznia 2002 r. na podstawie art. 38 ust. 1 – znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. Przeszła znaczące transformacje celów i zadań, zmieniła nazwę na Polską Komisję Akredytacyjną i dziś jest instytucją działającą niezależnie na rzecz zapewniania jakości kształcenia, która w swoich pracach kieruje się zasadą rzetelności, bezstronności i przejrzystości. Jej historia zawiera się w 5 etapach działalności⁹, wyznaczanych zmianami w prawie o szkolnictwie wyższym i zadaniami, które PKA podejmowała. Wedle deklaracji zamieszczonych na jej stronach internetowych „Kolejne zmiany przepisów ugruntowywały pozycję PKA w systemie szkolnictwa wyższego, przez określenie jej kompetencji i zadań na miarę potrzeb ewolucyjnych systemu szkolnictwa wyższego, a tym samym systemu zapewniania jakości kształcenia w Polsce. W kolejnych etapach przeobrażeniom podlegała również struktura organizacyjno-funkcjonalna PKA, przy zachowaniu integralności celów wyrażonych w jej Misji.”¹⁰ W misji PKA czytamy, że podstawowymi celami działań Komisji są dbałość o spełnianie standardów jakościowych przyjętych dla szkolnictwa wyższego, nawiązujących do najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni edukacyjnej oraz wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia, a także budowania kultury jakości. Działania te zmierzają do zapewnienia absolwentom polskich szkół wyższych wysokiej pozycji na krajowym i międzynarodowym rynku pracy oraz do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni jako instytucji europejskich.

⁸ EUR-ACE Label to rodzaj akredytacji stworzonej przez europejskie organizacje inżynierskie i opracowanej przez European Network for Engineering Accreditation (ENAE).

⁹ Patrz <https://www.pka.edu.pl/o-pka/historia-pka/>.

¹⁰ Patrz <https://www.pka.edu.pl/>.

Szczególnie trudne wyzwania stawały przed PKA w czasie, gdy wprowadzano fundamentalne zmiany w organizacji procesu dydaktycznego w uczelniach, takie jak wprowadzenie studiów I i II stopnia, punktacji ECTS, Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (obecnie PRK). PKA niezwłocznie wprowadzała ocenę sposobu korzystania przez uczelnie z tych narzędzi do standardów i kryteriów oceny programowej (i instytucjonalnej), stając się w ten sposób istotnym czynnikiem reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

W obecnym, 5. etapie działania PKA wyznaczonym przyjęciem tzw. Ustawy 2.0, do zadań PKA należy:

- 1) wyrażanie opinii w sprawie wpisu uczelni niepublicznej do ewidencji;
- 2) wyrażanie opinii w sprawie spełnienia warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu oraz związku studiów ze strategią uczelni;
- 3) przeprowadzanie oceny programowej;
- 4) przeprowadzanie oceny kompleksowej;
- 5) prowadzenie działalności analitycznej, szkoleniowej oraz upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie jakości kształcenia;
- 6) współpraca z krajowymi i międzynarodowymi instytucjami i organizacjami działającymi w obszarze szkolnictwa wyższego.

Na każdym z 5 etapów swego rozwoju PKA przeprowadzała ocenę wewnętrzną (akredytację) programów (kierunków) studiów, choć kryteria i standardy tej oceny zmieniały się, wraz ze zmianami prawa. Podstawą do sformułowania przez PKA obecnych kryteriów oceny było rozporządzenie MNiSzW z dnia 12 września 2018 w sprawie kryteriów oceny programowej. Towarzystwo Ustawy 2.0 i zawierało szereg wytycznych dotyczących kryteriów oceny, takich jak:

1. Sposób konstrukcji programu studiów oraz jego zgodność ze standardem kształcenia.
2. Realizacja programu studiów /.../.
3. Warunki przyjęć na studia /.../ weryfikacji efektów uczenia się /.../.
4. Poziom kompetencji i doświadczenia kadry prowadzącej kształcenie.
5. Dostosowanie infrastruktury /.../ do realizacji programu studiów.
6. Relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym /.../ programu studiów /.../.
7. Stopień umiędzynarodowienia kształcenia.
8. Jakość wsparcia studentów w procesie /.../.
9. Dostępność i jakość informacji o studiach /.../.
10. Sposoby doskonalenia jakości kształcenia i ich skuteczność.

Jak widać, rozporządzenie to (co zrozumiałe i godne uznania) nie rozstrzyga, jaka ma być konkretna treść kryteriów, pozostawiając to w zakresie inwencji PKA. Określenie tych wytycznych w rozporządzeniu ministerialnym jest jednak powodem do wątpliwości, czy PKA działa niezależnie. PKA przygotowała nowe zasady oceny i zestawy kryteriów i ogłosiła je w dniu 18 lutego 2019 r. Lektura zarówno nowego Statutu PKA (w którego załącznikach znaleźć można

nowe, szczegółowe kryteria oceny), jak i wzoru raportu samooceny i raportu z wizytacji dla oceny programowej wskazują, że te oceny nastawione są na sprawdzenie, jak uczelnie radzą sobie w nowych warunkach legislacyjnych z przygotowaniem i prowadzeniem kształcenia.

O skali działania PKA od chwili jej powstania świadczą dane zawarte w tabeli 2

Tabela 2. Liczba i rodzaj ocen jakości wykonanych przez PKA w latach 2002–2018

Rok	Decyzja MNiSW o przywróceniu uprawnień	Negaty- wna	Odstą- pienie od oceny	Pozytywna	Wa- runkowa	Wyróżnia- jąca
2002		2		2	2	
2003		17		242	103	
2004		30	4	562	101	20
2005		13	7	231	46	1
2006		12	10	379	70	2
2007		22	16	486	60	23
2008		11	18	368	25	9
2009	3	23	22	554	60	4
2010	1	18	29	574	42	20
2011		14	17	513	21	41
2012		17	49	196	20	10
2013	1	6	33	272	30	20
2014	2	5	46	266	35	17
2015	1	3	85	360	26	23
2016	1	4	51	237	15	18
2017			32	244	18	20
2018		5	21	317	21	26

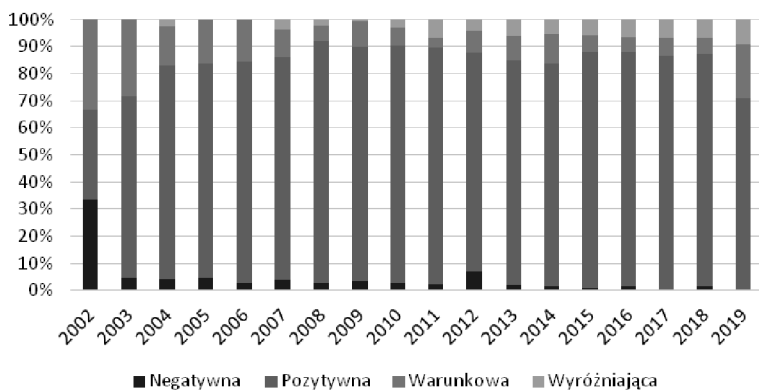
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA [<http://pka.edu.pl>].

Liczba dokonanych ewaluacji pokazuje skalę działania PKA, zaś rozkład uzyskiwanych przez szkoły ocen pokazuje skuteczność działań Komisji: w latach 2003–2012 liczba ocen warunkowych i negatywnych malała, zaś proporcjonalnie rosła liczba ocen pozytywnych i wyróżniających. Ilustruje to wykres na rysunku 7.

Podstawowy, dobry skutek działalności PKA to zmniejszenie patologii związanych z gwałtownym umasowieniem szkolnictwa wyższego w Polsce i zabezpieczenie standardów dotyczących jakości kształcenia przez uczelnie. Powszechność ocen PKA, ich nieuchronność i skutki administracyjne były bardzo ważnymi czynnikami wzrostu dbałości o jakość kształcenia. Dzięki systematycznym i powtarzalnym ocenom dbałość ta stała się dziś rutynową działal-

nością w uczelniach. Ponieważ ocena sprawności działania wewnętrznych systemów zapewniania jakości jest podstawowym elementem oceny w PKA, w uczelniach powstały systemy wewnętrzne odpowiadające tym standardom.

Rysunek 7. Rozkład i proporcje ocen PKA



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA [<http://pka.edu.pl>].

Oczywiście, działania PKA mają też swoje słabsze strony. Oceny jakości zasadniczo sprowadzone są do realizacji przepisów, co utrudnia implementację prawdziwej kultury jakości postulowanej przez ESG. Albowiem kultura ta wymaga dobrowolności, zaangażowania, „bycia właścicielem” systemu, czegoś, co miały komisje środowiskowe, a co w mniejszym stopniu jest zalecane PKA. Fundamentem takiego nastawienia systemu zapewniania jakości jest konstrukcja prawna działania PKA, która od początku uczyniła z niej instytucję dostarczającą podstawę do decyzji ministerialnych dotyczących prowadzenia działalności edukacyjnej i posadowienia takiego modelu zewnętrznego systemu zapewniania jakości w Polsce. Jeśli przyjrzyć się systemom akredytacji w innych krajach europejskich, to zauważymy, że akredytacja nie jest tak wykorzystywana – decyzja o prowadzeniu kształcenia, podejmowana przez odpowiednie organy administracyjne, jest warunkiem wstępnym prowadzenia ocen akredytacyjnych, a nie ich wynikiem. Funkcje kontroli wypełnienia fundamentalnych przepisów prawa są przypisane administracji, zaś funkcje oceny jakości kształcenia – agencjom zapewniania jakości. I są to funkcje rozłączne. Pozwala to zachować instytucjom akredytującym dostateczną niezależność od organów administracji oraz na dokonywanie ocen w pełni autonomicznych, wedle ustanowionych przez siebie kryteriów.

Opisany sposób działalności PKA sprawia także, że jej akredytacje powodują wzrost biurokratycznych procesów wewnątrz uczelni, co było przedmiotem analizy Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2015). Wśród zaleceń w końcowej części Raportu znajdziemy, adresowane do twórców przyszłego prawa

dotyczącego szkolnictwa wyższego, takie m.in. sformułowania: że warto, by rozważyli oni możliwość oddzielenia funkcji kontrolno-akredytacyjnej PKA od funkcji oceny jakości kształcenia oraz wyłączenia oceny formalnej z zakresu działań PKA i powierzenia jej organom nadzorczo-kontrolnym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ta propozycja nie została przyjęta i Ustawa 2.0 przypisuje PKA niemal takie same cele i zadania, jak ustawa poprzednia i jej nowelizacje. Z uznaniem jednak trzeba przyjąć starania PKA, aby zapobiegać nadmiernej biurokratyzacji, czemu służą na przykład zapisy dotyczące mniejszej objętości raportów samooceny i ewaluacyjnych.

5. Kontekst międzynarodowy zapewniania i doskonalenia jakości

Proces Boloński jest stabilną i prowadzoną z sukcesem strategią europejską, która stanowiła zgrabie i zaplecze wielu zabiegów reformatorskich w polskim szkolnictwie wyższym. Dotyczy to także zapewniania jakości kształcenia. Przypomnijmy, że podstawowymi celami kształcenia wyższego w Europie według dokumentów bolońskich są¹¹:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego i europejskiego,
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie,
- rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej (niezwykle istotnych dla tworzenia społeczeństwa i gospodarki wiedzy),
- rozwój osobowy kształconych.

Realizacja takich celów wymaga kształcenia o wysokiej jakości, toteż zapisy mówiące, że dbałość o jakość kształcenia i obowiązek współpracy w celu doskonalenia tej jakości spoczywa na uczelniach i systemach szkolnictwa wyższego obecne są w dokumentach Procesu Bolońskiego od samej Deklaracji Bolońskiej poczynawszy i były podkreślane we wszystkich kolejnych Komunikatach konferencji ministrów. Kulminacją tych zaleceń był Komunikat z Bergen¹² z 2005 roku i towarzyszący mu dokument „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”, czyli ESG, przygotowany przez Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym. Publikację tych dokumentów poprzedził okres przygotowań systemu akredytacji europejskiej. Na długo przed konferencją w Bergen podjęła działalność sieć krajowych instytucji akredytacyjnych (European Network of Quality Assurance Agencies – ENQA) z podsieciami regionalnymi (dla Polski była to sieć Europy Wschodniej i Środkowej

¹¹ Patrz np. Komunikat Praski z 2003 roku.

¹² Jego tezy zostały rozwinięte i zaakceptowane w Komunikacie Londyńskim w maju 2007 r.

– CEEN). Celem podstawowym istnienia ENQA była współpraca agencji krajowych i „miękkie” dojście do harmonizacji krajowych systemów zapewniania jakości, bez narzucania żadnemu z krajów uczestniczących w procesie rozwiązań, które zmuszałyby go do naruszania przyjętego modelu edukacji wyższej czy zakorzenionej tradycji akademickiej.

Fundamentalne zasady przyświecające tworzeniu wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości są sformułowane w ESG¹³ następująco:

- główna odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na instytucjach, które to kształcenie prowadzą;
- interes studentów, pracodawców i społeczeństwa w szerszym znaczeniu powinien być chroniony przez systemy zapewniania jakości, które powinny służyć rozwijaniu i poprawie jakości oferowanego kształcenia w całym EOSzW; aby je zapewnić, należy stosować sprawne i skuteczne struktury organizacyjne;
- ważnymi elementami systemów są: przejrzystość procesów zapewniania jakości, wykorzystanie w nich wiedzy specjalistycznej oraz promowanie kultury jakości w instytucji szkolnictwa wyższego;
- opracowane procesy zapewniania jakości powinny pozwolić instytucjom na zaprezentowanie ich odpowiedzialności w wykorzystaniu środków finansowych – publicznych i innych;
- opracowane i stosowane procesy zapewniania jakości nie mogą ograniczać różnorodności oraz innowacji kształcenia;
- instytucjonalna autonomia powinna być równoważona świadomością obowiązków ciążących na instytucji szkolnictwa wyższego;
- istnieje konieczność wprowadzenia zewnętrznego zapewniania jakości, ale nakładającego na instytucje akademickie tylko niezbędny ciężar obowiązków.

Zasady te są rozwinięte w bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące kolejno: (1) wewnętrznego zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego, (2) zewnętrznego zapewniania jakości przez agencje akredytujące programy i instytucje szkolnictwa wyższego, (3) zasad funkcjonowania agencji zewnętrznego zapewniania jakości. Wskazówki są sformułowane na tyle trafnie i ogólnie, że pozwalają podmiotom, do których są kierowane, na zachowanie autonomii decyzji dotyczących zasad i sposobów funkcjonowania wymienionych systemów zapewniania jakości. Kolejne edycje ESG (ostatnia w 2015 roku) zawierały tylko niewielkie ich korekty, głównie wynikające z wprowadzania nowych narzędzi Procesu Bolońskiego, np. ram kwalifikacji.

Przedstawiona charakterystyka ESG wskazuje, że nie ustanawiają one szczegółowych kryteriów jakości, ale wspomagają wspólne rozumienie przez wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego, czym jest jakość kształcenia – ponad granicami i innymi podziałami. Wymienione zasady wskazują także, że procesy za-

¹³ Patrz *Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* (2005). Helsinki, European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA).

pewnienia jakości powinny zawierać dwa główne elementy znaczące dla jakości kształcenia w uczelniach, a mianowicie: wiarygodność („rozliczalność” – *accountability*) instytucji kształcących na poziomie wyższym wobec jej organów kontrolnych i innych interesariuszy oraz doskonalenie jakości (*enhancement*) bazujące na kulturze jakości. Zrównoważenie tych dwu podejść, ich proporcje w konkretnych procedurach i standardach jakości zależą od decyzji kraju i instytucji. ESG składają odpowiedzialność za jakość kształcenia głównie na barki uczelni, przyjmując, że będą one budować instytucjonalną i systemową kulturę jakości.

ESG są powszechnie wykorzystywane jako dokument ideowy tworzący europejski kontekst do prac nad systemami zapewniania jakości. Ich przestrzeganie jest obowiązkowe dla tych agencji akredytacyjnych, które ubiegają się o członkostwo w EQAR – zarówno PKA, jak i agencje środowiskowe opracowały swoje kryteria i standardy ocen, wykorzystując ESG. Także uczelnie tworzące wewnętrzne systemy zapewniania j i doskonalenia jakości wzorują się na wytycznych tego dokumentu. Wywarł on wielki wpływ na powstawanie projakościowej kultury w polskim szkolnictwie wyższym.

6. Kontekst legislacyjny zapewniania jakości

Reformy w polskim szkolnictwie wyższym nader często związane były (lub były wprowadzane) przez przepisy prawa. W jakich aktach prawnych okresu transformacji pojawiły się zapisy dotyczące zapewniania jakości?

W Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym obowiązującej w latach 1990–2006 zagadnienia związane z jakością kształcenia były w zasadzie nieobecne. Jedyna wzmianka została zawarta w art. 42, omawiającym kompetencje Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i stwierdzała, że Rada określa warunki, jakie musi spełniać uczelnia prowadząca kształcenie, w tym minima kadrowe dla kierunku studiów. Fundamentalne zmiany wprowadziła nowelizacja tej ustawy z 2001 roku. Najważniejszą zmianą było stworzenie nowej instytucji, jaką była Państwowa Komisja Akredytacyjna. Ponadto, nowelizacja wprowadziła standardy programowe dla poszczególnych kierunków, ustalane przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym – obowiązująca w latach 2006–2018 wprowadziła następujące elementy związane z jakością:

1. Wymagania dla kierunków studiów, określane przez ministra właściwego w drodze rozporządzenia, zawierające takie elementy jak (art. 9):
 - a. Nazwy kierunków.
 - b. Standardy kształcenia dla kierunków.
 - c. Warunki organizacyjne, w tym minima kadrowe.
2. Programy kształcenia ustalane przez uczelnie (Senaty lub Rady Uczelni), na podstawie ministerialnych standardów kształcenia (art. 6).
3. Rozszerzone kompetencje PKA (art. 48), powoływanej przez ministra.

4. Zgoda ministra właściwego na prowadzenie studiów na danym kierunku, z wyłączeniem uczelni mających co najmniej 4 uprawnienia do nadawania tytułu doktora (art. 11).
5. Możliwość prowadzenia studiów na kierunkach innych niż określone na liście ministerialnej, ograniczone do uczelni z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora i wymagające zgody ministra po pozytywnej opinii Rady Głównej.

Nowelizacja tej Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. wprowadziła:

1. Pojęcie efektów kształcenia, na podstawie których opracowywane są programy kierunków.
2. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, określane przez ministra w drodze rozporządzenia (art. 9).
3. Punkty ECTS i związane z nimi wymagania dla poszczególnych kierunków;
4. Wzorcowe efekty kształcenia.
5. Znaczne rozszerzenie i doprecyzowanie kompetencji PKA (art. 48a).
6. Włączenie zagadnienia jakości kształcenia do zakresu kompetencji konferencji rektorów (art. 55).
7. Wprowadzenie obowiązku tworzenia przez uczelnie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia (art. 9).

Kolejna nowelizacja tej Ustawy z 2014 r. wprowadziła:

1. Możliwość potwierdzania efektów uczenia się nabytych poza uczelnią (tzw. RPL).
2. Podział na profile kształcenia: ogólnoakademicki i praktyczny.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce – obowiązująca od 2018 dodała niewielkie zmiany i rozwinęła do zapisów ustaw poprzednich, nie zmieniając zasadniczych elementów działających w Polsce systemów zapewniania jakości kształcenia.

Gdy prześledzimy, jak często pojawia się w wymienionych Ustawach zagadnienie jakości kształcenia, to okazuje się, że: w Ustawie z 1990 r. – brak jest takich wzmianek; w jej nowelizacji z 2001 r. jest jeden zapis dotyczący jakości kształcenia; w Ustawie z 2005 r. są 4 zapisy; w jej nowelizacji z 2011 roku zapisów jest aż 28, a w kolejnej nowelizacji z 2014 r. – 23. Rekord bije ostatnia Ustawa z 2018 r, w której mamy aż 39 wzmianek o jakości kształcenia.

Tak to ilość potrafi – miejmy nadzieję! – przekuć się w jakość.

7. Podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają uznać, że zapewnianie i doskonalenie jakości kształcenia jest ważnym i wartościowym elementem polskiej reformy szkolnictwa wyższego. Jego wprowadzenie nie było łatwe, nadal ma niedoskonałości wynikające m.in. z kontrolnego charakteru akredytacji PKA, niemniej jednak mamy uznany międzynarodowo i sprawnie działający system oceny zewnętrznej reprezentowany przez PKA, KAUT i KAUM, mamy legislację, która

zobowiązuje uczelnie do stworzenia systemów oceny wewnętrznej i zmalały największe zagrożenia dla jakości spowodowane gwałtownym umasowieniem szkolnictwa wyższego. Mamy także Proces Boloński – strategię rozwoju EOSW, której się podporządkowujemy, również w kwestiach zapewniania jakości kształcenia. Polska wdraża zalecenia ESG w satysfakcjonujący sposób.

Czy to wystarczy? Niestety, nie wystarczy i musimy dołożyć nowych starań, aby jakość kształcenia doskonalić i rozwijać. Wyzwania dla niej tym razem nie będą związane z „ilością” studiujących, ale z jakością treści i metod uczenia się i dostosowaniem ich do gwałtownie zmieniających się potrzeb społecznych i warunków funkcjonowania uczelni i jej absolwentów. Mówimy o tzw. „edukacji dla przyszłości”¹⁴. Najogólniejsze ramy „edukacji dla przyszłości” tworzy niepewność dotycząca przyszłości. Dwa najważniejsze czynniki tej niepewności to rewolucja technologiczna (przemysłowa), zwana rewolucją 4.0, oraz zachodzące globalnie i lokalnie głębokie zmiany społeczne. Termin ten, coraz silniej obecny w literaturę przedmiotu¹⁵, oznacza taki rodzaj kształcenia, który przygotuje słuchaczy do nieznanej i nieprzewidywalnej przyszłości. Z jednej strony będą oni musieli stanąć twarzą w twarz z konsekwencjami rewolucji 4.0 – zwłaszcza ubytkiem pracy ludzkiej i cyfryzacją ogromnych obszarów przemysłu i kultury, w tym edukacji. Z drugiej strony – z czynnikami demograficznymi, globalnymi procesami migracyjnymi, katastrofą klimatyczną, radykalizacją poglądów politycznych niosących za sobą zagrożenia dla demokracji.

Należy więc postawić pytanie, jak kształcić dla przyszłości? Jak przygotować absolwentów na to, że stawianie czoła zmianie będzie ich permanentnym wyzwaniem? Jak uczyć ich adaptacji do zmiennych warunków i opanowywania zmiany; uczyć, że kilkanaście razy w życiu będą zmieniać zawód (o ile w ogóle zawody w obecnym rozumieniu słowa przetrwają).

Raport OECD *The future of education and skills Education 2030*¹⁶ z 2017 roku wymienia następujące umiejętności, których wykształcenie może pomóc w stawieniu czoła wyzwaniom przyszłości i zachowa aktualność pomimo zmiennych warunków działania:

- interdyscyplinarne (*Interdisciplinary skills*),
- kreatywne i analityczne (*Creative and analytical skills*),
- cyfrowe i techniczne (*Digital and technical skills*),
- przedsiębiorczość (*Entrepreneurial skills*),
- przywództwo (*Leadership skills*),
- świadomość globalna i obywatelska (*Global awareness and civic education*).

¹⁴ Więcej o edukacji dla przyszłości – patrz: E. Chmielecka, *Edukacja dla przyszłości. Jak oceniać jej jakość?* [w:] *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, E. Chmielecka (red.) N. Kraśniewska, FRP, Warszawa, 2019.

¹⁵ Patrz m.in. S. Kwiatkowski (red.) *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018; eiu-yidan prize, © The Economist Intelligence Unit Limited 2017, J. Czarzasty (red.), Cz. Kliszko, Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018.

¹⁶ [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

Z kolei w raportach TRENDS wydawanych przez EUA oraz w dokumentach EUA Teaching & Learning Initiatives (patrz *European Principles for Enhancement of L&T project EFFECT/EUA – 2017*¹⁷) czytamy, kogo mają ukształtować uczelnie europejskie i za pomocą jakich metod i reguł działania to uczynić:

1. *Citizens, critical thinkers, problem solvers, equipped for life-long learning.*
2. *Learning and teaching is learner-centered.*
3. *Commitment to learning and teaching is integral to the purpose, mission and strategy of the university.*
4. *Institutional leadership actively promotes and enables the advancement of learning and teaching.*
5. *Learning and teaching is a collaborative and collegial process involving collaboration across the university and with the wider community.*
6. *Learning, teaching and research are interconnected and mutually enriching.*
7. *Teaching is core to academic practice and is respected as scholarly and professional.*
8. *The university community actively explores and cherishes a variety of approaches to learning and teaching that respect a diversity of learners, stakeholders, and disciplines.*
9. *Sustainable resources and structures are required to support and enable learning and teaching enhancement.*
10. *Institutional QA for learning and teaching aims at enhancement and is a shared responsibility of staff and students.*

Najistotniejszy z punktu widzenia „edukacji dla przyszłości” jest tu punkt pierwszy: nasi absolwenci mają być obywatelami, osobami zdolnymi do rozwiązywania problemów i myślącymi krytycznie, przygotowanymi do uczenia się przez całe życie. Te cechy są szczególnie zagrożone w świecie współczesnym, w który zalew informacji powoduje marginalizację myślenia refleksyjnego, a zwłaszcza krytycznego, które są szczególnie pożądane jako kompetencje przyszłości.

Jeśli zatem mówimy o jakości kształcenia, to trzeba sobie zadać pytanie, czy takie kompetencje kształtujemy? I spróbować na nie odpowiedzieć, oceniając pod tym kątem jakość oferowanego kształcenia. Przyszłe systemy zapewniania jakości powinny móc tę cechę wychycić i ocenić.

Wiodącym hasłem European Quality Assurance Forum¹⁸ w Rydze w 2017 roku było „Are we making a difference? is it the difference we want?” Postulowano na nim skupienie się w ocenach jakości na tych cechach programów i metod kształcenia, które przygotowują absolwentów do uczenia się przez całe życie, do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, krytycyzmu i autokrytycyzmu, rozwiązywania problemów, innowacyjności, współpracy i dobrej komunikacji. Uznano, że u podstaw dobrych wewnętrznych systemów zapew-

¹⁷ <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>.

¹⁸ <https://eua.eu/downloads/publications/principal>.

niania jakości leżą ważne wybory etyczne – wskazania dotyczące odpowiedzialnego wypełniania przez uczelnię jej misji edukacyjnej. Rozpatrywano na nim także potrzebę zmian w ESG, biorąc pod uwagę wyzwania przyszłości. To samo Forum w 2019 r w Berlinie postawiło pytanie o zaangażowanie społeczne uczelni, które pozwoli oderwać się ewaluatorom od procesów i procedur nauczania i uczenia się i skierować w stronę treści i postaw, którą powinny być nasycone. Tym samym duchem charakteryzują się dokumenty przygotowujące komunikat ministrów na konferencję bolońską w Paryżu (maj 2020). Powiada się w nich, że Proces Boloński po fazie wdrożeń narzēdzi tworzących EHEA i po fazie konsolidacji powinien, w ramach ambitnej strategii rozwoju na lata 2020–2030, w stworzone nowe warunki instytucjonalne wlać fundamentalne wartości akademickie oraz społeczne zaangażowanie i społeczną odpowiedzialność uniwersytetów za wyzwania naszych czasów.

Jeśli taka strategia zostanie zaadaptowana w Rzymie w maju 2020, przed jakością kształcenia wyższego w Europie otworzy się nowe pole ocen.

Bibliografia

- Brdulak J. (2017), Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? *Forum Akademickie* 5/2017, s. 21–22.
- Chmielecka E. (2019), Edukacja dla przyszłości. Jak oceniać jej jakość? [w:] *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, FRP, Warszawa.
- Chmielecka E. (2009). Studies on Higher Education. Implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance, [in:] J. Kohoutek (ed.), *Higher Education of Central and East-European Countries – Agenda Ahead*, Bucharest: UNESCO–CEPES, 45–64.
- Chmielecka E., Dąbrowski, M. (2004), Accreditation and Evaluation in Poland; Concepts, Developments and Trends, [in:] D. Westerheijden, S. Schwarz (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers,.
- Chmielecka E. (1998), Akredytacja w Polsce: doświadczenia i propozycje, [w:] *Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania*, FEP, Łódź, s. 47–65.
- Chwirut S. (1998), I AKA, i UKA, *Forum Akademickie*, nr 3/98.
- Czarzasty J. (red.), Kliszko Cz. (2018), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2015). *Problematyka odbiurokratyzowania systemu kształcenia, w tym KRK, z uwzględnieniem treści regulacji i stosowanych praktyk*. <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/raport-nr-1-2015-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-problematyka-odbiurokratyzowania-systemu-ksztalcenia-w-tym-krk-z-uwzględnieniem-tresci-regulacji-i-stosowanych-praktyk.html>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* (2005), European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA), Helsinki.
- Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>
- Kwiatkowski S. (red.), (2018), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Kagermann H., W. Wahlster and J. Helbig, (eds.), (2013), *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0 Working Group*.

ei-yidan prize, © The Economist Intelligence Unit Limited 2017, <https://dkf1ato8y5dsg.cloudfront.net/uploads/5/80/eiu-yidan-prize-educating-for-the-future-wp-final.pdf>.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
<https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2018/solving-future-skills-challenges.pdf>.
<http://www.ehea2018.paris/>.
<https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>.
<http://www.pka.edu.pl/>.
<https://eua.eu/downloads/publications/principal>.
<https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2018-2019/>.

Część



**Nauka: model kariery, doktoranci,
dylematy etyczne,
perspektywa europejska**

Ewolucja modelu kariery naukowej i dylematy etyczne środowiska naukowego

Roman Z. Morawski

Streszczenie

Pierwsza część tego rozdziału poświęcona jest ogólnej charakterystyce ewolucji modelu kariery naukowej w latach 1989–2019, a w szczególności – zmianom prawnym dotyczącym stopni i tytułów naukowych, stanowisk naukowych i systemu finansowania badań naukowych. W drugiej części zarysowany jest system wartości epistemicznych, utylitarnych, etycznych i społecznych związanych z nauką; wprowadzone jest też pojęcie dylematu etycznego jako krytycznego elementu opisu procesów decyzyjnych. Na tym tle w trzeciej części przedstawione są dylematy etyczne związane z oceną dorobku naukowego, dylematy etyczne związane z finansowaniem badań naukowych oraz dylematy etyczne związane z zatrudnieniem i awansem akademickim. Ostatnia część zawiera kilka wniosków i postulatów wynikających z zarysowanego obrazu sytuacji polskiego środowiska naukowego.

Słowa kluczowe: kariera naukowa, system wartości, dylemat etyczny, biurokracja w nauce

1. Wprowadzenie

Zgodnie z opublikowanym przez GUS w 2019 r. wydaniem *Małego Rocznika Statystycznego*: działalność badawczo-rozwojowa (B+R) *obejmuje badania podstawowe i stosowane (w tym badania przemysłowe) oraz prace rozwojowe*. Dane statystyczne przedstawione w odpowiednim dziale tego dokumentu dotyczą w związku z tym:

- podmiotów wyspecjalizowanych badawczo, tj. podmiotów, których głównym (statutowym) celem działalności jest prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych bądź ich bezpośrednie wsparcie;
- podmiotów gospodarczych (niezaklasyfikowanych według PKD 2007 do działu 72 „Badania naukowe i prace rozwojowe”), które obok swojej podstawowej działalności prowadzą lub finansują prace badawczo-rozwojowe. Do pierwszej kategorii należą nie tylko szkoły wyższe i instytuty naukowe Polskiej Akademii Nauk, ale także:
- instytuty badawcze działające na podstawie ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych (tekst jednolity Dz. U. 2018 poz. 736);
- pozostałe podmioty zaklasyfikowane według PKD 2007 do działu 72 „Badania naukowe i prace rozwojowe” oraz inne powiązane z nimi instytucjonal-

nie jednostki pomocnicze lub nadzorujące, zaklasyfikowane bądź niezaklasyfikowane według PKD 2007 do działu 72.

Kariera to – zgodnie ze słownikiem języka polskiego PWN¹ – *zdobywanie coraz wyższej pozycji w jakimś zawodzie lub w jakiejś dziedzinie albo przebieg czyjejś pracy zawodowej w ciągu całego życia*. *Karierę naukową* należy więc rozumieć jako zdobywanie coraz wyższej pozycji w zawodzie naukowca (pracownika naukowego, badacza etc.) lub w nauce (w działalności badawczej lub rozwojowej) albo jako przebieg pracy zawodowej naukowca w ciągu jego całego życia; zaś *model kariery naukowej* – jako spójny zbiór typowych ciągów zdarzeń składających się na kariery naukowców, wynikający z obowiązujących regulacji prawnych, tradycji akademickiej i uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. Struktura tego modelu obejmuje kilka splecionych ze sobą hierarchicznych sekwencji, takich jak:

- sekwencja stopni i tytułów naukowych (np. od magistra do profesora),
- sekwencja stanowisk badawczych lub akademickich (np. od asystenta do profesora zwyczajnego),
- sekwencja stanowisk funkcyjnych (np. od kierownika pracowni do rektora),
- sekwencja nagród i wyróżnień naukowych lub akademickich (od pochwały kierownika pracowni do nagrody Nobla).

Wszystkie te sekwencje podlegają różnicowaniu uwarunkowanemu kontekstem narodowym i instytucjonalnym. Na przykład, sekwencja stopni i tytułów naukowych w USA obejmuje trzy stopnie: *bachelor's*, *master's* and *doctor's degrees*; natomiast w Polsce: dwa stopnie naukowe i jeden tytuł naukowy, jako że odpowiednikiem *bachelor's degree* jest tytuł zawodowy licencjata lub inżyniera, a odpowiednikiem *master's degree* – tytuł zawodowy magistra.

Model kariery naukowej w Polsce kształtowany był w okresie ostatnich trzydziestu lat przez zmiany legislacyjne dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki, przemiany ekonomiczno-społeczne w kraju oraz warunki współpracy nauki polskiej z nauką światową. Najwięcej informacji na temat pierwszego z tych czynników można znaleźć w bazie danych o nazwie Internetowy System Aktów Prawnych (ISAP)², która zawiera opisy bibliograficzne i teksty aktów prawnych opublikowanych w *Dzienniku Ustaw* i *Monitorze Polskim*. „Dżunglę” funkcjonujących w minionym trzydziestoleciu przepisów dotyczących stopni i tytułów naukowych pokazuje wynik wyszukiwania w tej bazie: zawiera on bowiem 306 dokumentów normatywnych odnoszących się w jakiś sposób do nadawania stopni i tytułów naukowych, które krócej lub dłużej obowiązywały w tym okresie. Niemal dwukrotnie większą liczbę dokumentów wykazuje ISAP w odpowiedzi na hasło „szkolnictwo wyższe”. Eksperyment ten ujawnia stopień biurokratyzacji sfery nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce po roku 1989.

¹ <https://sjp.pl/kariera> [2019-07-30].

² <http://isap.sejm.gov.pl/> [2019-07-30].

Ze względu na mnogość aktów normatywnych, mających wpływ na ewolucję modelu kariery naukowej, w Tabeli 1 zestawiono jedynie ustawy, które były determinantami tego wpływu.

Tabela 1. Zestaw ustaw dotyczących modelowania stopni i tytułów naukowych

Ustawa	Źródło oryginału	Źródło zmian
Ustawa z dnia 29 maja 1989 r. zmieniająca ustawę o szkolnictwie wyższym z 4 maja 1982 r. z późniejszymi zmianami	Dz.U. 1989 nr 34 poz. 181	Dz.U. 1990 nr 14 poz. 86
Ustawa z dnia 29 maja 1989 r. zmieniająca ustawę o stopniach naukowych i tytułach naukowych z dnia 31 marca 1965 r. z późniejszymi zmianami	Dz.U. 1989 nr 34 poz. 183	Dz.U. 1992 nr 63 poz. 314 Dz.U. 1998 nr 50 poz. 310 Dz.U. 1998 nr 162 poz. 1115 Dz.U. 2000 nr 122 poz. 1314 Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924 Dz.U. 2001 nr 111 poz. 1193 Dz.U. 2002 nr 4 poz. 33 Dz.U. 2002 nr 150 poz. 1239 Dz.U. 2004 nr 152 poz. 1598 Dz.U. 2005 nr 23 poz. 187
Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym	Dz.U. 1990 nr 65 poz. 385	
Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych	Dz.U. 1990 nr 65 poz. 386	
Ustawa z dnia 28 września 1990 r. o zmianie ustawy „Karta Nauczyciela”	Dz.U. 1990 nr 72 poz. 423	
Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o Komitecie Badań Naukowych	Dz.U. 1991 nr 8 poz. 28	Dz.U. 2000 nr 122 poz. 1314 Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924 Dz.U. 2002 nr 150 poz. 1239 Dz.U. 2004 nr 152 poz. 1598 Dz.U. 2005 nr 23 poz. 187
Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych	Dz.U. 1997 nr 96 poz. 590	Dz.U. 2011 r. nr 84, poz. 455 Dz.U. 2017 poz. 859
Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki	Dz.U. 2003 nr 65 poz. 595	
Ustawa z dnia 8 października 2004 r. o zasadach finansowania nauki	Dz.U. 2004 nr 238 poz. 2390	

Ustawa	Źródło oryginału	Źródło zmian
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym”	Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365	Dz.U. 2006 nr 46 poz. 328 Dz.U. 2007 nr 176 poz. 1240 Dz.U. 2009 nr 202 poz. 1553 Dz.U. 2010 nr 57 poz. 359 Dz.U. 2010 nr 75 poz. 471 Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455 Dz.U. 2014 poz. 1198 Dz.U. 2015 poz. 860 Dz.U. 2015 poz. 1187 Dz.U. 2016 poz. 907 Dz.U. 2016 poz. 1311 Dz.U. 2016 poz. 2169
Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. – przepisy wprowadzające ustawy reformujące system nauki	Dz.U. 2010 nr 96 poz. 620	Dz.U. 2012 poz. 756
Ustawa z dnia 3 lipca 2018 r. Przepisy wprowadzające ustawę „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”	Dz.U. 2018 poz. 1669	
Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce”	Dz.U. 2018 poz. 1668	Dz.U. 2019 poz. 276

Jak stwierdza Marek Kwiek: wszędzie w Europie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) – potwierdzanej najczęściej w społeczności naukowej statusem profesorskim – rozłożone w czasie. Wszędzie tradycyjnym kamieniom milowym na drodze kariery naukowej coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane zarówno przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej, jak i przez uczelnianą administrację. Akademicki rynek pracy staje się coraz bardziej konkurencyjny na wszystkich poziomach, inaczej niż dawniej, gdy do konkurencji dochodziło przede wszystkim wśród młodszych pracowników akademickich, pnących się po szczeblach kariery akademickiej. Drabina kariery naukowej jest dziś na ogół ściślej związana ze zdolnościami do pozyskiwania funduszy na badania (bez których najczęściej nie da się prowadzić badań) oraz dostępnością finansowania na badania. Kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna i bezpieczna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik akademickiego zatrudnienia przez całe życie (a często nawet zatrudnienia długoterminowego), zwłaszcza w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej.³

³ M. Kwiek, *Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji, Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2016, vol. 47, No. 1, s. 203–242.

Powyższa syntetyczna charakterystyka modelu kariery naukowej zilustrowana zostanie w następnych podrozdziałach informacją dotyczącą stanu ilościowego i kondycji moralnej polskiego środowiska naukowego w latach 1989–2019 oraz systemowych uwarunkowań ewolucji tego modelu.

2. Ewolucja polskiego modelu model kariery naukowej

Corporatization not only has prioritized certain areas of research above others but also has infiltrated the ways in which all of us, across the disciplines, conduct our research and the way we think about research. The push towards the easily quantifiable and marketable rushes us into 'findings', and is at odds with the spirit of open inquiry and social critique.⁴

Ewolucja polskiego modelu model kariery naukowej w ciągu minionego trzydziestolecia była przedmiotem nieustającej dyskusji zarówno środowisk naukowych, jak i gremiów politycznych. Tylko niektóre wynikające z niej wnioski zostały wykorzystane w pracach legislacyjnych nad aktami normatywnymi regulującymi sferę nauki i szkolnictwa wyższego, w szczególności – w ustawach wymienionych w tabeli 1. Bogaty materiał argumentacyjny, wynikający z tej dyskusji, zarejestrowany został zarówno w publikacjach książkowych⁵ jak i w ekspertyzach⁶. Tutaj zostanie on przedstawiony w sposób syntetyczny i selektywny w zakresie uzasadnionym potrzebami narracji dotyczącej dylematów etycznych środowiska naukowego, opisanych w następnych podrozdziałach.

Ewolucja modelu kariery naukowej jest integralnym elementem ewolucji system nauki i szkolnictwa wyższego, jaka dokonał się w latach 1989–2019. Podstawowe dane statystyczne charakteryzujące ten proces, pochodzące z małych roczników statystycznych GUS 1990–2019, przedstawiono w tabeli 2. Ze względu na zmieniające się w kolejnych latach stosowane przez GUS definicje niektórych wielkości mierzonych oraz metodyki zbierania i przetwarzania

⁴ M. Berg, B.K. Seeber, *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, University of Toronto Press, Toronto 2016, „Introduction”.

⁵ F. Ziejka (red.), *Model awansu naukowego w Polsce*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich, Kraków–Warszawa 2006.

J. Górniak (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015.

M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2015.

S. Biliński (red.), *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2016.

⁶ J. Woźnicki (red.), *Mobilność naukowców w Polsce*, Raport opracowany przez Zespół Interdyscyplinarny ds. Mobilności i Karier Naukowych, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.

J. Woźnicki (red.), *Uwagi do propozycji zmian w zakresie ścieżki kariery naukowej zgłoszonych w debacie publicznej*, Raport opracowany przez Zespół Interdyscyplinarny ds. Mobilności i Karier Naukowych, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.

J.M. Bujnicki, B. Hasiów-Jaroszewska, M. Wierchoń (red.), *Ekspertyza mobilności polskich naukowców*, Akademia Młodych Uczonych PAN, Warszawa 2015.

reprezentujących je danych, liczby zawarte w tej tabeli należy traktować jako orientacyjne.

Tabela 2. Podstawowe dane statystyczne

	1989	1999	2009	2018
Liczba ludności	37,9 mln	38,2 mln	38,1 mln	38,4 mln
Liczba pracowników naukowych ogółem: w tym zatrudnionych w szkołach wyższych	67,6 tys. 50,2 tys. (74,3%)	56,4 tys. 35,3 tys. (62,6%)	61,1 tys. 38,0 tys. (62,2%)	96,5 tys. 37,7 tys. (39,0%)
Liczba doktorantów	2,5 tys.*	22,6 tys.*	35,7 tys.	54,8 tys.
Liczba pracowników naukowych i doktorantów	70,1 tys.	79,0 tys.	96,8 tys.	151,3 tys.
Liczba nadanych stopni doktora	2440	4000	5068	5626**
Liczba nadanych stopni doktora habilitowanego	755	915	908	1675**
Liczba nadanych tytułów profesora	910	630	697	482
Liczba szkół wyższych	98	287	461	392
Liczba studentów	390 tys.	1432 tys.	1900 tys.	1230 tys.
Liczba absolwentów	50 tys.	215 tys.	440 tys.	328 tys.
Liczba przyznanych patentów krajowych	2854	1022	1536	2906

* Oszacowanie oparte na kilku zgodnych źródłach publicystycznych. ** Dane za rok 2017.

Źródło: *małe roczniki statystyczne GUS 1990–2019*.

Analizując dane zawarte w tabeli 2, należy zauważyć, że liczba osób prowadzących badania naukowe – suma liczby pracowników naukowych i liczby doktorantów – systematycznie rosła w ciągu minionego trzydziestolecia: od 70,1 tys. do 151,3 tys. W tym samym czasie liczba pracowników naukowych, zatrudnionych w szkołach wyższych zmniejszyła się z 67,7 tys. do 37,7 tys. Oznacza to, że w znakomitej większości osoby, które uzyskały stopień naukowy doktora, w wyniku ukończenia studiów doktoranckich i pomyślnego zakończenia przewodu doktorskiego, znalazły zatrudnienie w instytucjach pozaakademickich. Jest to niewątpliwie najistotniejsza zmiana modelu kariery naukowej, jaka dokonała się w ciągu minionego trzydziestolecia.

W uzupełnieniu danych dotyczących nadanych stopni i tytułów naukowych warto przytoczyć spostrzeżenie, że liczba kobiet zdobywających stopnie naukowe stale zwiększa się; liczba kobiet, którym nadawany jest tytuł naukowy, też zwiększa się, ale znacznie wolniej niż liczba kobiet uzyskujących stopnie naukowe⁷.

⁷ P. Rodzik, Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło?, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2016, vol. 48, No. 2, s. 139–174.

Dane z tabeli 2 pokazuje, że liczba przyznanych patentów krajowych po przejściowym, bardzo głębokim, spadku wróciła w ostatnich latach do wartości z 1989 roku; ponad dwukrotnie wzrosła jednak liczba patentów zagranicznych z 205 do 469⁸. Ze względu na brak porównywalnych danych za cały analizowany okres nie zamieszczono w tabeli 2 analogicznych danych dla publikacji naukowych. Takie dane dla okresu 2000–2017 są dostępne⁹ i wynika z nich, że w tym okresie ogólna liczba publikacji afiliowanych przez polskich autorów wzrosła niemal trzykrotnie (z ok. 13 tys. do 46 tys. rocznie), natomiast liczba publikacji cytowanych – po przejściowym wzroście, który trwał do 2012 roku – spadła poniżej wartości z roku 2000 (ok. 11 tys. rocznie)¹⁰.

Z formalnoprawnego punktu widzenia, wbrew dość powszechnemu odczuciu, w ciągu minionego trzydziestolecia istniały znaczne możliwości dywersyfikacji ścieżek kariery naukowej. Wynikały one ze różnicowania instytucji prowadzących działalność naukową oraz różnicowania stanowisk i form zatrudnienia, oferowanych pracownikom naukowym tych instytucji, a także – z otwarcia tych instytucji na współpracę z naukowymi i pozanaukowymi podmiotami zewnętrznym (krajowymi i zagranicznymi). W praktyce dominował jednak podzbiór ścieżek kariery naukowej, najczęściej obieranych przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w szkołach wyższych. Ich istotą było dążenie do uzyskania możliwie najwyższego stanowiska w hierarchii: asystent, adiunkt, profesor nadzwyczajny (obecnie: profesor uczelni), profesor (obecnie: profesor) – zatrudniony na stanowisku naukowo-dydaktycznym (obecnie: badawczo-dydaktycznym). Awans w tej hierarchii był w sposób istotny uwarunkowany uzyskaniem kolejno stopnia naukowego doktora, stopnia naukowego doktora habilitowanego i tytułu naukowego profesora. Na początku minionego trzydziestolecia dominującym sposobem „robienia doktoratu” była asystentura, podstawą do uzyskania habilitacji – najczęściej rozprawa habilitacyjna, a podstawą do uzyskania tytułu profesorskiego – tzw. monografia profesorska. Obecnie dominującym sposobem „robienia doktoratu” są studia doktoranckie, a podstawą do ubiegania się o stopień doktora habilitowanego i tytułu profesora – dorobek naukowy udokumentowany publikacjami, przede wszystkim publikacjami w renomowanych czasopiśmie międzynarodowych.

W roku 1989 na uczelniach istniały cztery stanowiska naukowo-dydaktyczne (asystenta, adiunkta, docenta i profesora), dwa stopnie naukowe (doktora i doktora habilitowanego) oraz dwa tytuły naukowe (profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego). W znakomitej większości przypadków, aby objąć stanowisko adiunkta trzeba było uzyskać stopnień doktora, aby zostać docentem – dokto-

⁸ *Nauka i technika w 2017 r.*, Główny Urząd Statystyczny – Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa–Szczecin 2019, s. 112.

⁹ *Ibidem*, s. 77.

¹⁰ *Ibidem*.

ra habilitowanego, a profesora – tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego lub zwyczajnego. W latach 1989–2019 postępowała – jak to ujął Henryk Grabowski – inwolucja kryteriów awansu akademickiego¹¹. Już w pierwszej dekadzie minionego trzyletnia nastąpiła istotna zmiana w akademickiej nomenklaturze, polegająca na wprowadzeniu stanowiska docenta kontraktowego, w celu dopuszczenia do samodzielności w nauce tych, którzy w wymaganym czasie nie zrobili habilitacji. Było to wprawdzie obniżenie wymagań awansowych, ale o skutkach ograniczonych w czasie, ponieważ docent kontraktowy, który w czasie trwania kontraktu nie uzyskał stopnia doktora habilitowanego, wracał na stanowisko adiunkta. Druga istotna zmiana w kryteriach awansu akademickiego polegała na przeniesieniu stanowiska docenta do grupy stanowisk dydaktycznych i wprowadzeniu dwóch stanowisk profesorskich, profesora nadzwyczajnego (zwanego też uczelnianym) i zwyczajnego, oraz zastąpieniu dwóch tytułów profesora – jednym; pojawiła się wówczas możliwość uzyskania zatrudnienia na stanowisku profesora uczelnianego na czas nieokreślony¹².

W drugiej dekadzie minionego trzyletnia podjęte zostały skuteczne działania na rzecz przyspieszania awansów naukowych przez zmianę procedury habilitacyjnej. Zniesione zostało kolokwium habilitacyjne, a w ocenie dorobku naukowego kandydata rada wydziału zastąpiona została przez siedmioosobową komisję powoływaną przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów; jednocześnie uruchomione zostały skuteczne zachęty do przedstawiania dorobku habilitacyjnego w formie „jednotematycznego cyklu publikacji”, a nie w formie rozprawy habilitacyjnej¹³. Po kilku latach, w 2014 roku, wraz z nowelizacją ustawy o stopniach i tytułach naukowych, pojawiło się kolejne złagodzenie wymagań: ów cykl nazwano „cyklem publikacji powiązanych tematycznie”. Ta niewinna zmiana terminologiczna przyniosła oczekiwany skutek: liczba nadawanych stopni doktora habilitowanego istotnie wzrosła (por. tabela 2), ponieważ cyklem zaczęto nazywać zbiory publikacji dotyczących luźno powiązanych ze sobą zagadnień mieszczących się tematycznie w danej dyscyplinie naukowej¹⁴. Systematyczne złagodzenie wymagań wobec habilitantów – zarówno formalnych, bo wynikających ze zmian legislacyjnych, jak i nieformalnych, bo wynikających z praktyki ich stosowania – doprowadziło do sytuacji, w której wskaźniki bibliometryczne charakteryzujące dorobek publikacyjny stały się ważniejsze niż jego zawartość merytoryczna¹⁵. Jednym z negatywnych

¹¹ H. Grabowski, Inwolucja kryteriów awansu akademickiego, *Forum Akademickie*, 2017, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/02/inwolucja-kryteriow-awansu-akademickiego/> [2019-07-26].

¹² *Ibidem*.

¹³ por. P. Czajkowski, P. Trojanowski, Habilitacja w modelu kariery naukowej. Instytucjonalne i mentalne uwarunkowania zgody i odrzucenia, *Forum Socjologiczne*, 2012, No. 3, s. 121–146.

¹⁴ por. W. Przetakiewicz, Nieuzasadnione złagodzenie wymogów habilitacyjnych, *Forum Akademickie*, 2017, No. 1, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/01/nieuzasadnione-lagodzenie-wymogow-habilitacyjnych/> [2019-07-26].

¹⁵ *Ibidem*.

następstw łagodzenia wymagań habilitacyjnych było kurczenie się grupy adiunktów, którzy w sposób perfekcyjny opanowali warsztat badawczy i stanowili rdzeń wielu zespołów naukowych w dziedzinach empirycznych. Skłonieni lub zmuszeni przepisami i polityką kadrową do starania się o stopień doktora habilitowanego, na ogół na podstawie tematycznie rozproszonego dorobku, ograniczyli swoje zaangażowanie w działalność *sensu stricte* badawczą¹⁶.

Szczegółową analizę zmian aktów normatywnych dotyczących stopni i tytułów naukowych w latach 2004–2016 i praktycznych następstw tych zmian, znaleźć można w trzech artykułach Jana W. Wiktora z 2018 roku¹⁷.

Przez całe trzydziestolecie zmianom legislacyjnym dotyczącym nauki i szkolnictwa towarzyszyła debata środowiskowa na temat celowości utrzymania stopnia naukowego doktora habilitowanego, który jest nieznany w anglosaskim świecie naukowym. Argumentacja za utrzymaniem habilitacji i za jej zniesieniem jest bogata¹⁸; tutaj zostaną przytoczone tylko jej najistotniejsze elementy. Zwolennicy zniesienia habilitacji argumentują, że konieczność jej przygotowania w celu uzyskania naukowej samodzielności prowadzi do marnotrawstwa zasobów twórczych w okresie największej produktywności badacza. Konieczność ta nie sprzyja także badaniom zespołowym, ponieważ niejako skazuje badacza na osiąganie wyników indywidualnych, podczas gdy działania zespołowe w nauce przynoszą najbardziej pożądane rezultaty. Zwolennicy utrzymania habilitacji koncentrują się na jej roli w całym systemie nauki i szkolnictwa wyższego jako gwaranta wysokiego poziomu kompetencji akademickich i zwracają uwagę na to, że w ostatnich latach, w związku z upowszechnieniem się studiów doktoranckich, postępuje dewaluacja stopnia doktora¹⁹. W *Programie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, opracowanym przez KRASP w 2015 r., zapisane zostały, między innymi, następujące opinie na temat jakości stopni naukowych:

¹⁶ Por. *ibidem*.

¹⁷ J.W. Wiktor, Procedura w postępowaniach awansowych 2004–2016, cz. 1, Doktoraty, *Forum Akademickie*, 2018, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/04/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/>; cz. 2, Habilitacja, *Forum Akademickie*, 2018, No. 5, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/05/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/>; Cz. 3: Profesura, *Forum Akademickie*, 2018, No. 6, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/06/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/> [2019-07-26].

¹⁸ Z. Kołodziejak, Habilitacja – twór anachroniczny, *Forum Akademickie*, 1998, No. 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/7-8/artykuly/19-polemiki.htm> [2019-07-26].

J.M. Brzeziński, Podaj cegłę – rzecz o systemie awansów naukowych, cz. I, *Forum Akademickie*, 2010, No. 11, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/11/podaj-cegle/>; cz. II, *Forum Akademickie*, 2010, No. 12, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/12/podaj-cegle/> [2019-07-28].

M. Pospiszyl, Profesor nie habilitowany, *Forum Akademickie*, 1998, No. 5, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/5/artykuly/13-agora.htm> [2019-07-26].

P. Czajkowski, P. Trojanowski, Habilitacja w modelu kariery naukowej. Instytucjonalne i mentalne uwarunkowania zgody i odrzucenia, 2012.

¹⁹ *Ibidem*.

- *Słaby – przeciętnie biorąc – poziom doktoratów i w wielu przypadkach habilitacji, defekty metodologiczne i ograniczone nowatorstwo naukowe.*
- *Niska selektywność procedury habilitacyjnej w wielu dyscyplinach, aplikowanie o habilitację osób o niewystarczającym dorobku naukowym.*
- *Problematyczność nowej procedury habilitacyjnej: krótki termin na przygotowanie recenzji, powierzchowna i formalna rola rady wydziału.*
- *Brak mechanizmów weryfikacji jakości stopni naukowych i powiązania z tym uprawnień jednostek naukowych do ich nadawania²⁰.*

Każda zmiana legislacyjna, dotycząca stopni i tytułów naukowych, była źródłem niepewności co do rzeczywistego kierunku zmiany wymagań stawianych kandydatom do awansu i dlatego wielu z nich starało się uzyskać habilitację lub tytuł naukowy jeszcze według starej ustawy. Powodowało to przejściowe spiętrzenia w kanałach przetwarzania wniosków awansowych, co zwykle prowadziło do zwiększonej tolerancji dla wniosków substandardowych²¹.

W opisaney sytuacji, nie dziwi to, że po roku 1989 prestiż pracownika nauki, w szczególności profesora uniwersytetu, obniżył się. Na skali stupunktowej, stosowanej w ogólnopolskich badaniach ankietowych, w latach 1975–2013 nastąpił spadek z 90 do 78 punktów²². W okresie tym postępował proces odwracania się polskiego społeczeństwa od zawodów inteligenckich, a na prestiżu zyskiwały zawody poszukiwane na rynku lub umożliwiające niezależność decyzyjną i finansową²³. Zapotrzebowanie na nowych pracowników nauki w wyższych szkołach publicznych, okazało się niższe niż można by oczekiwać na podstawie wzrostu liczby studiujących. Gwałtowny rozwój niepublicznego szkolnictwa wyższego przyczynił się do upowszechnienia zjawiska wieloetatowości (nierzadko powodującej obniżenie jakości nauczania) oraz do powierzania stanowisko profesora osobom o niższych kwalifikacjach niż w szkołach publicznych²⁴. Jeszcze innym czynnikiem obniżającym prestiż profesorów, głównie profesorów nauk społecznych i humanistycznych, był ich natrętny udział w komentowaniu rzeczywistości społecznej, gospodarczej i politycznej w mediach – nie tylko w obszarze swoich kompetencji naukowych, ale i daleko poza nim²⁵.

²⁰ J. Górniak (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, 2015, s. 233.

²¹ por. M. Kosmowski, A. Proń, CK, cura te ipsum, *Forum Akademickie*, 2015, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/04/ck-cura-te-ipsum/> [2019-07-26].

²² M. Kuniński, Pracownik naukowy w otoczeniu społecznym. Status społeczny i powinności, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2016, s. 75–80.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

P. Czajkowski, P. Trojanowski, *Habilitacja w modelu kariery naukowej. Instytucjonalne i mentalne uwarunkowania zgody i odrzucenia*, 2012.

3. System wartości i typologia dylematów etycznych związanych z nauką

Dwie klasy wartości, które w historycznym rozwoju nauki zostały uznane za szczególnie istotne dla długofalowej produktywności nauki, to *wartości epistemiczne*, związane z jej celami poznawczymi, oraz *wartości użyteczne*, związane z jej celami praktycznymi. Ze sposobem funkcjonowania systemu nauki, z kolei, związany jest pewien zbiór *wartości etycznych* oraz pewien zbiór *wartości społecznych*. Te cztery klasy wartości nie są rozłączne: niektóre wartości mogą należeć do więcej niż jednej z tych klas. Nie ma poza tym powszechnej zgody co do kryteriów określania przynależności poszczególnych wartości do tych zbiorów, a nawet co do celowości ich wyróżniania. Ci, na przykład, którzy uważają, że wszelka nauka powinna być „aksjologicznie neutralna”, ograniczają się do pozyskiwania wiedzy oraz jej pogłębiania i uściśniania; ci natomiast, którzy odrzucają aksjologiczną neutralność nauki, zwykle wskazują na złożone czynniki (finansowe, polityczne i społeczne) różnicujące świat nauki czystej i stosowanej²⁶.

Identyfikacja czterech klas wartości związanych z naukami empirycznym jest potrzebna do opisu podstawowych problemów aksjologicznych, z którymi boryka się współczesna nauka (a może nawet cała cywilizacja). Należy do nich napięcie między dążeniem do celów poznawczych i praktycznych oraz trudność wyboru priorytetów w dążeniu do tych ostatnich. Należy do nich także kwestia indywidualnej i zbiorowej odpowiedzialności za przyszłość ludzkości, której losy zależą dziś od rozwoju nauki w stopniu tak znacznym jak nigdy dotąd. Cele poznawcze nauki to wiedza, wyjaśnianie i rozumienie; cele użytkowe zaś to przewidywanie, celowe oddziaływanie na obiekty materialne, rozwiązywanie problemów praktycznych²⁷. Definityjne ograniczenie celów nauki do zdobywania wiedzy byłoby ryzykowne wobec faktu, że pseudonauki, takie jak astrologia czy numerologia, również stawiają sobie za cel zdobywanie wiedzy²⁸. Wobec braku ogólnie uznanych (niebudzących kontrowersji) kryteriów epistemicznych umożliwiających jednoznaczne stwierdzenie, co jest nauką, a co nią nie jest, nie byłoby możliwe udzielenie satysfakcjonującej odpowiedzi na pytanie, dlaczego astronomię uważamy za naukę, a astrologię – nie²⁹. Rozróżnienie celów poznawczych i praktycznych nauk empirycznych, a co za tym idzie, wartości epistemicznych i użytecznych, jest pożądane także dlatego, że inny program badawczy może lepiej służyć tym pierwszym, a inny tym drugim³⁰.

²⁶ Por. E. Agazzi, *Dobro, zło i nauka – Etyczny wymiar działalności naukowo-technicznej*, Oficyna Akademicka, Warszawa 1997 (przekład z ang. E. Kałuszyńska), s. 210–211.

²⁷ D.B. Resnik, *The Price of Truth – How money affects the norms of science*, Oxford University Press, Oxford 2007, s. 39.

²⁸ *Ibidem*, s. 39–40.

²⁹ Por. *ibidem*, s. 38.

³⁰ *Ibidem*, s. 40.

Rozróżnienie poznawczych i praktycznych celów nauki przekłada się na różniczenie między systemem wartości nauki akademickiej a systemem wartości nauki zwanej przemysłową. Samodzielny pracownik naukowy uczelni ma zwykle dużą swobodę wyboru problematyki badawczej oraz współpracowników wewnętrznych i zewnętrznych. Tradycyjnie zakłada się, że jest on raczej motywowany potrzebą zdobywania wiedzy i służenia społeczeństwu niż korzyściami z ewentualnej komercjalizacji owej wiedzy. Pracownik działu badawczo-rozwojowego przedsiębiorstwa przemysłowego musi realizować zadania wynikające z planów rozwojowych tego przedsiębiorstwa, posługując się wyłącznie infrastrukturą badawczą i zasobami informacyjnymi tego przedsiębiorstwa, nawiązując współpracę wewnętrzną i zewnętrzną zgodnie z procedurami obowiązującymi w tym przedsiębiorstwie. Jego motywacja związana jest ściśle z celami biznesowymi przedsiębiorstwa, a nie z potrzebą zdobywania wiedzy dla niej samej. Różnice te ulegają obecnie pewnemu zatarciu, ponieważ – z jednej strony – model działania uczelni ewoluuje w kierunku modelu działania przedsiębiorstwa, z drugiej zaś – istotnie poszerza się margines swobody twórczego działania w jednostkach badawczo-rozwojowych przedsiębiorstw, przede wszystkim dużych przedsiębiorstwach zainteresowanych nie tylko krótkoterminowym sukcesem rynkowym, ale także rozwojem długoterminowym. Zachodzi ponadto wzajemne przenikanie się obydwu sektorów nauki, ponieważ – z jednej strony – pracownicy uczelni zatrudniani są w różnych formach w przemyśle, z drugiej zaś – naukowcy z przemysłu coraz częściej uczestniczą w projektach badawczych koordynowanych przez uczelnie.

Centralną wartością epistemiczną nauki jest prawda osiągnięta przy użyciu tzw. metody naukowej, która generuje takie wartości pomocnicze, jak precyzja, ścisłość, oryginalność, prostota, elegancja czy ogólność. Fundamentalną wartością nauki, ściśle związaną z prawdą, jest obiektywizm jako cecha badacza lub cecha nauki, przy czym bardziej zasadne jest mówienie o obiektywizmie poznawczym nauki czy obiektywizmie naukowym niż o obiektywizmie badacza. Obiektywizm nauki zależy od wielu czynników, wśród których najważniejsze to stan wiedzy, metodologia badawcza, dostępne narzędzia badawcze, normy epistemologiczne i praktyczne oraz cechy podmiotu badającego, czyli uczonego. Brak obiektywizmu uczonych może wynikać ze świadomego odstępstwa od norm badawczych, ale może też być wynikiem oddziaływania uwarunkowań zewnętrznych. Niedostateczna odporność uczonego na pokusy pieniądza, władzy i prestiżu oraz na naciski finansowe, instytucjonalne, polityczne i społeczne – to najważniejsze zagrożenie obiektywizmu nauki. Nie pomogą najlepsze normy i metody czy narzędzia badawcze, jeśli owe pokusy i naciski skłonią go do uwikłania się w konflikt interesów i zejścia z drogi uczciwości.

Amerykański socjolog Robert K. Merton zaproponował, już osiemdziesiąt lat temu, zbiór czterech wartości o fundamentalnym normatywnym znaczeniu dla funkcjonowania nauki: wspólnotowość, uniwersalizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm. Wartości te są źródłem następujących norm funkcjonowania nauki:

- „Wspólnotowość” zobowiązuje nas do udostępniania wiedzy naukowej wszystkim członkom naukowej społeczności, do usuwania wszelkich przeszkód w przepływie informacji między nimi.
- „Uniwersalizm” zobowiązuje nas do opierania wszelkich ocen w nauce na kryteriach merytorycznych, do powstrzymania się od dyskryminacji dokonanych naukowych ze względu na przekonania pozanaukowe, pochodzenie narodowościowe czy społeczne ich autora.
- „Bezinteresowność” zobowiązuje nas do powstrzymania się od dostosowywania wyników badań do naszych interesów finansowych, politycznych czy ideologicznych.
- „Zorganizowany sceptycyzm” zobowiązuje nas do poddawania wszystkich dokonań naukowych środowiskowej krytyce, do odrzucenia autorytetu czy tradycji jako kryterium ostatecznej akceptacji tych dokonań.

Normy te mają w zasadzie charakter etyczny, ponieważ odnoszą się przede wszystkim do interakcji społecznych wewnątrz społeczności naukowej, a nie do samego procesu badawczego; niepomijalny jest jednak także ich aspekt epistemiczny, najistotniejszy w przypadku czwartej z nich. Jak się wydaje, normy te nie wymagają uzasadnienia, są bowiem w większości odzwierciedleniem zasad moralnych, którymi kierujemy się w życiu codziennym. Wszystkie one w mniejszym lub większym stopniu służą budowaniu zaufania, które jest spoiwem wspólnoty naukowej oraz warunkiem *sine qua non* jej istnienia i produktywności. Wartością etyczną, o której *explicite* nie wspomina Robert K. Merton, jest wolność nauki we wszystkich jej aspektach, a zwłaszcza – wolność słowa, wolność myśli, wolność wyboru metody badawczej i wolność wyboru problematyki badawczej. O ile wolność słowa i myśli należy do podstawowych praw człowieka, o tyle wolność wyboru metody badawczej i problematyki badawczej ma charakter specyficzny dla nauki. Wolność wyboru problematyki badawczej (a zwłaszcza problematyki badań stosowanych) może jednak podlegać istotnym ograniczeniom społecznym, jeśli badania te nie są finansowane z prywatnych środków, a także ograniczeniom o charakterze etycznym.

Na każdym pracowniku naukowym ciążyą wielorakie zobowiązania względem samego siebie, względem środowiska naukowego i względem społeczeństwa. Te pierwsze wynikają z potrzeby zapewnienia produktywności własnym działaniom badawczym, te ostatnie – z kluczowego znaczenia nauki dla dobrobytu i przyszłego rozwoju społeczeństwa. Jeśli chodzi o zobowiązania względem środowiska naukowego, to wynikają one z uczestnictwa w zbiorowym przedsięwzięciu, jakim jest nauka, i wiążą się z potrzebą pielęgnowania zaufania w tym środowisku. Produktywność zbiorowego wysiłku twórczego w nauce – zarówno w mikro-, jak i makroskali – zależy od zaufania: czytelnik naukowego artykułu obdarza zaufaniem jego autora, koordynator projektu badawczego obdarza zaufaniem jego podwykonawców – to tylko przykłady. Funkcjonowanie systemu nauki nie jest możliwe bez zaufania, dlatego czyny podważające to zaufanie – to najpoważniejsze naruszenia etyki badań naukowych. Gmach

nauki runie, gdy to zaufanie zostanie nadużyte. Zaufanie w nauce ma charakter racjonalny w tym sensie, że opiera się na doskonalonych przez wieki metodach i systemach selekcji kadr naukowych, intersubiektywnego sprawdzania informacji naukowej oraz zarządzania informacją naukową. Wszystkie te trzy „podpory” zaufania mogą jednak zawieść i niekiedy zawodzą, być może dzisiaj częściej niż przed stu laty, skoro podejmowane są coraz intensywniejsze próby zastąpienia ich mechanizmami zbiurokratyzowanego zarządzania nauką i mechanizmami wolnego rynku idei. Zdaniem Marka Ratajczaka zasadniczy problem polskiej nauki polega na tym, że nikt do nikogo nie ma zaufania³¹.

Wartości, zarówno wartości należące do jednej z klas, jak i wartości należące do różnych klas, mogą wchodzić w konflikty nawet na gruncie spójnego systemu filozoficznego. Konflikty wartości związanych z nauką są nieuniknione. Rozwiązaniem byłaby ich ścisła hierarchizacja; nie jest to jednak możliwe, zwłaszcza w odniesieniu do wartości jakościowo niejednorodnych, np. wartości epistemicznych i etycznych. Szczególnie konfliktogenna, z aksjologicznego punktu widzenia, jest konfrontacja wartości akademickich i wartości biznesowych, która ma miejsce w obszarze nauki³². Konflikty wartości są zwykle źródłem dylematów etycznych i pragmatycznych, tzn. prowadzą do sytuacji, w których decydent musi wybierać między istotnymi dla niego wartościami, a w wyniku dokonania wyboru co najmniej jednej z nich się sprzeniewierzyć. Pojęcie *dylematu etycznego* będzie odnoszone w tym rozdziale do sytuacji, w której co najmniej jedna z wartości ma charakter etyczny. W trzech następnych podrozdziałach zarysowane zostaną potencjalne i realne konflikty wartości prowadzące do sytuacji zmuszających polskiego naukowca do rezygnacji z fundamentalnych wartości epistemicznych lub etycznych w imię przetrwania w systemie nauki.

Pełniejszą charakterystykę systemu wartości związanych z nauką oraz bogaty przegląd dylematów etycznych, pojawiających się w procesach decyzyjnych związanych z prowadzeniem badań naukowych, można znaleźć w rozdziałach 13–19 opracowanego przez autora podręcznika dla doktorantów³³.

4. Dylematy etyczne związane z oceną dorobku naukowego

Dwa patologiczne zjawiska w sposób szczególnie ograniczały produktywność polskiej nauki w ciągu minionego trzydziestolecia: kwantofrenia (przybierająca postać „impaktozy” lub „punktozy”) oraz „grantomania”. To pierwsze zjawisko polega na nieudolnych próbach obiektywizacji ocen dorobku naukowego, indy-

³¹ Z. Drozdowicz, Deficyt zaufania, *Forum Akademickie*, 2017, No. 3, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/03/deficyt-zaufania/> [2019-07-28].

³² P. Sztompka, Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur, *Nauka*, 2014, No. 1, s. 7–18.

³³ R.Z. Morawski, *Technoscientific Research: Methodological and Ethical Aspects*, Walter de Gruyter, Berlin–Boston 2019.

widualnego i instytucjonalnego, przy użyciu zbioru wskaźników, których wartości wyrażają się w punktach. Etyczne implikacje tego zjawiska zostaną zarysowane w tym podrozdziale. To drugie zjawisko polega na maksymalizacji odsetka środków finansowych z budżetu państwa przeznaczanych na badania, które w formie tzw. grantów przyznawane są zespołom badawczym w trybie konkursów; o jego etycznych następstwach będzie mowa w następnym podrozdziale.

Podstawowy dylemat etyczny pracownika naukowego w warunkach kwantofrenii krótko wyraża angielski skrót myślowy: *publish or perish*. Jak zauważa Emanuel Kulczycki: *Obecnie główną zasadę organizacji i zarządzania nauką oraz szkolnictwem wyższym można scharakteryzować następująco: wszystko ma być możliwe do zmierzenia i oceniania, a na tej podstawie mają być podejmowane skuteczne i – na ile to możliwe – zobiektywizowane decyzje dotyczące organizacji i finansowania nauki*³⁴. Praźródłem kwantofrenii w polskiej nauce jest system kategoryzacji jednostek naukowych na podstawie tzw. parametrycznej oceny ich dorobku naukowego. Opiera się on na fałszywym założeniu o współmierności tak różnych osiągnięć, jak publikacja artykułu, uzyskanie patentu czy zastosowanie nowego algorytmu numerycznego w produkcji przemysłowej – w dodatku w tak różnych dziedzinach, jak informatyka, chemia i inżynieria biomedyczna – z jednej strony – i dyscypliny humanistyczne – z drugiej. Ocena dorobku publikacyjnego nosi przy tym znamiona obiektywizmu, bo odwołuje się do wskaźników bibliometrycznych, podczas gdy ocena innych składników dorobku naukowego ma charakter całkowicie arbitralny, bo opiera się na wynikach okresowych targów administracji naukowej z różnymi grupami nacisku, aktywnymi w sferze polskiej nauki. Zmieniająca się od dwudziestu lat, z roku na rok, punktacja różnych kategorii osiągnięć naukowych najlepiej pokazuje umowność ocen ferowanych na jej podstawie – ocen dotyczących instytucji, a od pewnego czasu także ocen dokonań ich pracowników. Kierując się bowiem przesłankami pozornie racjonalnymi, kierownictwo jednostek naukowych stosuje kryteria ich oceny do oceny swoich pracowników, a organy administracji centralnej, takie jak Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów czy Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zalecają ich stosowanie w procedurach awansowych dotyczących stopni, tytułów i stanowisk naukowych.

Kwantofrenia uruchamia w środowisku akademickim reakcje obronno-adaptacyjne, istotnie ograniczające produktywność tego środowiska w sensie merytorycznym, a spektakularnie poprawiające jego produktywność w sensie statystycznym. Najczęściej podejmowane działania, mające na celu poprawę wskaźników bibliometrycznych, to: „handel zamienny” miejscami na listach autorów publikacji, „strategiczna” fragmentacja publikowanych wyników badań, wielokrotne publikowanie tych samych wyników badań oraz wzajemne, merytorycznie nieuzasadnione, cytowanie. Zdarza się fałszowanie wyników badań

³⁴ E. Kulczycki, Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2017, vol. 49, No. 1, s. 63–78.

lub wykorzystywanie tych samych wyników do tworzenia wielu publikacji, manipulowanie autorstwem publikacji naukowych. Bardziej przedsiębiorcze środowiska uciekają się do tworzenia nowych czasopism i mnożenia konferencji naukowych, pozostających pod pełną kontrolą tych środowisk. Biurokratyczne definicje monografii naukowych doprowadziły do ich „cudownego” rozmnożenia, spowodowały bowiem wielu uczonych, zainteresowanych uzyskaniem profesury lub habilitacji, do deklarowania jako monografii naukowych elementów dorobku akademickiego, które z monografią naukową w ścisłym znaczeniu tego pojęcia niewiele mają wspólnego, a więc, na przykład, dokumentacji technicznej (składającej się w 90% ze schematów ideowych i montażowych oraz listingów programów), zbioru artykułów konferencyjnych, a nawet zbioru monotematycznych artykułów przetłumaczonych z języka angielskiego. Dalszej inflacji dzieł monograficznych ma zapobiec udoskonalenie systemu punktacji, polegające na uzależnieniu liczby punktów od rangi wydawnictwa. Na nieprzezwyciężalne trudności w kolejnych wcieleniach systemu ewaluacji jednostek naukowych napotykają próby „punktowej” oceny dzieł wieloautorskich, zwłaszcza takich jak publikacje ukazujące się pod auspicjami CERN-u, sygnowane nazwiskami kilku tysięcy osób. Konstatacja, iż parametry bibliometryczne nie są miernikiem wartości naukowej dzieła naukowego, a świadczą jedynie o poczytności czasopisma, w którym to dzieło zostało opublikowane, czy liczebności populacji badaczy zajmujących się tematyką tego dzieła – doczekała się wielu uzasadnień odwołujących się do negatywnych następstw traktowania tych parametrów jako mierników wartości naukowej³⁵.

Wbrew deklaracjom protagonistów parametrycznej oceny jednostek naukowych, kierownicy wielu takich jednostek naukowych stosują kryteria oceny instytucjonalnej do oceny wyników pracy poszczególnych pracowników. W bardzo wielu jednostkach naukowych przyjęte zostały wręcz progowe wartości różnych wskaźników bibliometrycznych, jakie powinni osiągnąć ocenia-

³⁵ P. Mueldner-Nieckowski, Fabryczny sposób na budowanie dorobku, *Forum Akademickie*, 2015, No. 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/07-08/fabryczny-sposob-na-budowanie-dorobku/> [2019-08-22].

G. Węgrzyn, Problemy oceny pracowników naukowych, [w:] *Debaty PAU*, tom I, *Oceny nauki* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2014, s. 55–64.

Polskie Towarzystwo Farmakologiczne, Punktoza oskarżona, *Forum Akademickie*, 2017, No. 1, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/01/punktoza-oskarzona/> [2019-07-26].

J.M. Brzeziński, Jak cudownie powiększyć dorobek publikacyjny jednostki naukowej, *Forum Akademickie*, 2015, No. 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/07-08/trzej-przyjaciele-z-boiska/> [2019-07-28].

Z. Żmigrodzki, Kategorie, rankingi, *Forum Akademickie*, 1998, No. 10, https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/10/artykuly/06-zycie_akad.htm [2019-07-26].

I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, *Przegląd Socjologiczny*, 2014, vol. 63, No. 3, s. 39–65.

A.K. Wróblewski, Ostrożnie z tym współczynnikiem, *Forum Akademickie*, 1998, No. 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/7-8/artykuly/20-polemiki.htm> [2019-07-26].

M. Kosmowski, A. Proń, CK, cura te ipsum, 2015.

E. Kulczycki, Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce, 2017.

ni pracownicy, aby otrzymać pozytywną ocenę okresową, albo kandydaci do stopni lub tytułów naukowych, aby rozpocząć odpowiednią procedurę³⁶. Praktyki takie mogą wprawdzie przyczynić się do uzyskania przez jednostkę lepszej oceny, ale też istotnie zwiększają prawdopodobieństwo popełnienia błędu przy ocenie pracy poszczególnych osób i są przyczyną nowych zjawisk patologicznych. Pogoń za punktami spycha bowiem na dalszy plan merytoryczną wartość wyników badań, prowadzi do rezygnacji z podejmowania projektów ryzykownych poznawczo, które mogą co prawda przynieść bardzo wartościowe wyniki, ale są długotrwałe i trudne, a więc nie przełożą się szybko na punkty³⁷; z tego względu podejmowane są coraz chętniej prace przyczynkarskie i pewne, np. prace zorientowane na potwierdzenie wyników już uzyskanych³⁸.

Kwantofrenia doprowadziła do upadku krytyki naukowej, ponieważ recenzowanie nie przynosi punktów. A wszak recenzje są integralnym elementem wszystkich procedur związanych z awansem naukowym, z publikowaniem prac naukowych i z alokacją funduszy na badania naukowe. Od rzetelności recenzji zależy prawidłowe przeprowadzanie tych procedur. Jak zauważa Grzegorz Węgrzyn, czynnikiem, który w największym stopniu wpływa na obniżenie poziomu habilitacji jest niska jakość recenzji. Na stronie internetowej Centralnej Komisji można znaleźć bardzo wiele recenzji składających się jedynie ze streszczenia autoreferatu kandydata i analizy podstawowych parametrów bibliometrycznych jego dorobku naukowego³⁹. Takie recenzje pisać można *bez kompletnego rozeznania, ani problematyki jaką dany naukowiec się zajmuje, ani bez zrozumienia znaczenia publikowanych analiz dla rozwoju danej dziedziny*⁴⁰.

Funkcjonujące na świecie systemy oceny dorobku naukowego, zarówno instytucji, jak i pojedynczego naukowca, w różnych proporcjach odwołują się do narzędzi i kryteriów ilościowych (takich jak wskaźniki bibliometryczne) oraz narzędzi i kryteriów jakościowych (takich jak recenzje i oceny eksperckie); system polski oparty jest niemal wyłącznie na tych pierwszych⁴¹. Z metrologicznego punktu widzenia wadą genetyczną tego systemu jest to, że narzędzie pomiarowe wpływa na mezurand: wadliwie wykorzystywany wskaźniki poddawany

³⁶ G. Węgrzyn, Problemy oceny pracowników naukowych, 2014.

³⁷ P. Czajkowski, P. Trojanowski, Habilitacja w modelu kariery naukowej. Instytucjonalne i mentalne uwarunkowania zgody i odrzucenia, 2012.

³⁸ G. Węgrzyn, Problemy oceny pracowników naukowych, 2014.

I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

³⁹ M. Kosmowski, A. Proń, CK, cura te ipsum, 2015.

G. Węgrzyn, Recenzenci i recenzje – kryzys recenzowania, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2016, s. 85–94.

⁴⁰ I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

⁴¹ E. Kulczycki, Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce, 2017.

jest presji korupcyjnej, przez co zaczyna wypaczać procesy, które miał jedynie monitorować⁴². Bez wzmocnienia roli narzędzi i kryteriów jakościowych nie da się tej wady wyeliminować. Pójście w tym kierunku oznaczałoby istotny wzrost kosztów funkcjonowania systemu ewaluacji, których poniesienie mogłyby być uzasadnione rozszerzeniem roli tego systemu w polityce naukowej państwa (w tej chwili służy on jedynie do alokacji środków finansowych).

5. Dylematy etyczne związane z finansowaniem badań naukowych

Podstawowy dylemat etyczny związany z finansowaniem badań naukowych, można by – trawestując hasło *publish or perish* – wyrazić w formie skrótu myślowego: *apply or perish*. Chodzi, oczywiście, o ubieganie się o granty badawcze w warunkach grantomanii. W ciągu minionego trzydziestolecia państwo, krok po kroku, wycofywało się z odpowiedzialności za utrzymanie instytucji i kadr naukowych, systematycznie zwiększając udział środków zdobywanych drogą konkursową w postaci grantów badawczych i zmniejszając udział finansowania zwanego statutowym; przerzuciło tym samym na uczonych odpowiedzialność za zdobywanie środków na badania⁴³.

W ciągu 30 lat rozwinął się w Polsce system grantów indywidualnych, który w wyniku kolejnych reform przybrał karykaturalną postać. Dziś grantomania ma charakter nie tylko ilościowy, ale i jakościowy: nie dość, że granty różnej proveniencji są niemal jedynym źródłem finansowania badań w ścisłym znaczeniu tego słowa, to jeszcze są one rozdrobnione na dziesiątki programów dedykowanych różnym kategoriom uczonych lub różnym kategoriom problemów badawczych. Środki przeznaczane na niektóre z nich są tak małe, że wystarczają zaledwie na pokrycie kosztów procesu selekcji projektów, ale nie na sfinansowanie choćby jednego z nich⁴⁴. System grantów indywidualnych wprowadzony został w Polsce w momencie, gdy w jego ojczyźnie, tj. w USA, znane już były negatywne następstwa jego wieloletniego funkcjonowania: przede wszystkim marnotrawstwo czasu wysoko kwalifikowanej kadry naukowej i atomizacja społeczności akademickiej; gdy coraz częściej okazywało się, że wielkoformatowe, interdyscyplinarne i długofalowe projekty mogą być realizowane tylko przez instytucje od grantów indywidualnych niezależne – agencje federalne (takie jak NASA czy DARPA) oraz oddziały badawcze wielkich koncernów (takich

⁴² *Ibidem*.

J. Kuźnicki, J.M. Bujnicki, Nie ma wolności bez odpowiedzialności, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2017, vol. 50, No. 2, s. 205–222.

⁴³ I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

Ibidem.

⁴⁴ Por. W. Wrzosek, Dwa subiektywne przykłady, *Forum Akademickie*, 2014, No. 10, s. 35–38.

jak IBM czy DuPont), a nie przez uczelnie. Jak pisze szwajcarski ekonomista Mathias Binswanger, w wysoce konkurencyjnym systemie grantów indywidualnych uczeni – zamiast zajmować się rozwiązywaniem problemów naukowych, pisać naukowe książki i nauczać – piszą wnioski o finansowanie projektów badawczych i robią to średnio 10 razy częściej niż owe środki otrzymują⁴⁵. System grantów indywidualnych ilustruje szersze zjawisko socjologiczne, polegające na tym, że poszukując rozwiązań w różnych dziedzinach życia, chętnie powołujemy się na przykład USA, przy czym częściej sięgamy po rozwiązania przestarzałe i tandetne niż po te najlepsze, a na domiar złego implementujemy je, ignorując kontekst kulturowy.

W zakresie obsługi projektów finansowanych z grantów badawczych administracja polskiej nauki na wszystkich szczeblach jest obsługiwana przez uczonych i definiuje dla nich zadania, a rzadko służy im pomocą. Wydawałoby się, że czas wysoko kwalifikowanego pracownika naukowego jest na tyle cenny, że nie wolno go marnować na czynności rutynowe, które może wykonać odpowiednio przeszkolony absolwent studiów licencjackich. Okazuje się jednak, że patologiczna struktura płac nieuchronnie stwarza iluzję, iż profesor jest najtańszą siłą roboczą do wypełniania formularzy, kalkulowania kosztów prac technicznych wykonywanych w ramach jego projektu, a nawet – do uprawiania marketingu tego projektu. System grantów mnoży ponadto płatne funkcje administracyjne; osoby zajmujące się koordynacją i rozliczaniem średniej wielkości projektów „konsumują” 15–20% środków przeznaczonych na te projekty.

System grantów krótkoterminowych (a tylko takie istnieją w Polsce) istotnie ogranicza efektywne wykorzystanie infrastruktury badawczej, zwłaszcza drogich i unikatowej aparatury naukowej. Nawet jeśli podejmowane są różne lokalne i ogólnokrajowe inicjatywy na rzecz efektywniejszego jej wykorzystywania, to o rzeczywistym stopniu jej wykorzystania decyduje niepewność dotycząca kontynuacji badań, tak w sensie tematyki, jak środków finansowych: po trzech latach wchodzenia w nową tematykę i tworzenia bazy laboratoryjnej zespół badawczy z prawdopodobieństwem ok. 90% może nie uzyskać środków na kontynuację badań.

Eksperti NCN, w odróżnieniu od recenzentów, zapoznają się jedynie ze skróconą wersją wniosków o finansowanie badań i nie mogą liczyć na dodatkowe wyjaśnienia wnioskodawcy. Wygląda na to, iż ich zbiorowa mądrość ma skompensować niedobór informacji. Jest to założenie akceptowalne w polityce, ale nie w nauce, gdzie – jak dotąd – nie udało się opracować nowej teorii w drodze głosowania. Nietrudno odczytać komunikat, jaki przez swoje biurokratyczne praktyki NCN przekazuje środowisku naukowemu: przy podejmowaniu decyzji finansowych merytoryczna krytyka naukowa nie ma znaczenia – liczą się przede wszystkim przesłanki formalne.

⁴⁵ M. Binswanger, *Sinnlose Wettbewerbe – Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2010, Kapitel 7.

Wszyscy uczeni są dla agencji grantodawczych podejrzani *a priori*, wszyscy muszą podlegać biurokratycznej mitrędze polegającej na ustawicznym sprawdzaniu prawidłowości ich działania we wszystkich przekrojach formalnych – mitrędze zniechęcającej do naukowej aktywności osoby najbardziej do niej predestynowane i predysponowane, a ponadto katastrofalnie redukującej efektywny czas prowadzenia badań *sensu stricte* oraz wolumen środków finansowych wydatkowanych na czynności *stricte* badawcze. Wiele innych przykładów dylematów etycznych – do których prowadzą działania NCN, NCBiR i FNP – znaleźć można w publicystyce okołonaukowej z minionego trzydziestolecia⁴⁶.

6. Dylematy etyczne związane z zatrudnieniem i awansem akademickim

Zmiany systemowe w polskiej nauce doprowadziły do powstania nowego modelu kariery młodych naukowców. Zmuszeni do ciągłej rywalizacji w warunkach niestabilności zatrudnienia i sprzecznych wymagań ze strony podmiotów oceniających, młodzi badacze są coraz mniej zaangażowani w jakąkolwiek działalność inną niż naukowa. Zmniejsza się, w szczególności, ich zainteresowanie aktywnością dydaktyczną, co zagraża realizacji misji uniwersytetu, którą jest zrównoważona aktywność edukacyjna, badawcza i krytyczna⁴⁷.

⁴⁶ R. Kaliszan, Czy naukowcy działają w interesie publicznym, *Forum Akademickie*, 2018, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/04/czy-naukowcy-dzialaja-w-interesie-publicznym/> [2019-07-28].

J. Kuźnicki, J.M. Bujnicki, Nie ma wolności bez odpowiedzialności, 2017.

K. Obremski, Grantowe 'struktury poziome', *Forum Akademickie*, 2018, No. 9, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/09/grantowe-struktury-poziome/> [2019-07-26].

P. Jarnicki, Jawności recenzji, *Forum Akademickie*, 2016, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2016/02/jawnosci-recenzji/> [2019-07-26].

A. Muszewska, Rola trudna do przecenienia, *Forum Akademickie*, 2016, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2016/02/rola-trudna-do-przecenienia/> [2019-07-26].

A. Muszewska, Rola trudna do przecenienia, *Forum Akademickie*, 2016, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2016/02/rola-trudna-do-przecenienia/> [2019-07-26].

A. Jajszczuk, Czy polska nauka może dogonić świat?, *Forum Akademickie*, 2015, No. 10, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/10/czy-polska-nauka-moze-dogonic-swiat/> [2019-08-22].

I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

⁴⁷ A. Pieniądz, Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2016, vol. 52, No. 17, s. 305–313.

I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

A. Pieniądz, Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką, 2016.

Problemy i wątpliwości pojawiają się już na starcie kariery naukowej. Uczestnicy badania społecznego, którego wyniki opublikowane zostały przed rokiem⁴⁸, wskazali na kilka złych praktyk związanych z przeprowadzaniem konkursów na stanowiska nauczycieli akademickich, między innymi, na:

- zorientowanie konkursów na osoby wybrane z przyczyn pozamerytorycznych,
- niekompletność ogłoszeń o pracę, np. brak zakresu obowiązków lub wysokości wynagrodzenia,
- nadmiar wymaganych dokumentów, często zawierających nie do końca weryfikowalne informacje,
- obsadzanie komisji konkursowych osobami pozostającymi w konflikcie interesów z osobami startującymi w konkursie,
- brak protokołów przesłuchań lub odmowę ich udostępniania,
- brak należytej ekspozycji ogłoszeń o otwartych konkursach w centralnej bazie danych (bazaogloszen.nauka.gov.pl).

Biurokratyzacja życia akademickiego przybierała na sile niemal w ciągu całego trzydziestolecia; wyjątkiem były pierwsze dwa lata, kiedy to (na krótko) istotnej redukcji uległa objętość aktów normatywnych regulujących funkcjonowanie nauki i szkolnictwa wyższego. Dzisiaj pracownicy nauki po doktoracie nie mają już prawie czasu na prowadzenie prac *stricte* naukowych, ponieważ większą część każdego dnia pracy spędzają na pisaniu wniosków grantowych i sprawozdań z realizacji projektów badawczych oraz na przygotowywaniu nowych publikacji⁴⁹. Dbłość o jakość kształcenia postrzegają oni coraz częściej jedynie przez pryzmat Polskiej Ramy Kwalifikacji oraz związanych z nią narzędzi oceny efektów kształcenia i obowiązkiem generowania nikomu niepotrzebnej dokumentacji⁵⁰.

Uwaga młodych naukowców jest dzisiaj skoncentrowana nie na problemach *stricte* naukowych, czy na realizacji porywających zadań edukacyjnych, ale na utrzymaniu się w wysoko konkurencyjnym świecie nauki, poszukiwaniu środków na realizację badań i zapewnieniu sobie godziwych dochodów. Reprezentanci młodszego pokolenia badaczy są często zatrudniani na podstawie krótkoterminowych kontraktów, w związku z czym nie mogą w racjonalny sposób planować swojej kariery naukowej. Ponieważ wiele czasu poświęcają na szukanie kolejnych źródeł finansowania, nie mogą w pełni angażować się w prowadzone prace badawcze⁵¹.

⁴⁸ A. Wycisk, M. Kałamarz, J. Chojecki, D. Parzych, K. Modrzejewska, A. Wiśniewska, *Potrzeby i oczekiwania młodych naukowców związane z rozwojem zawodowej kariery naukowej*, Raport z badania społecznego, Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN Warszawa 2018, <http://www.kpk.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/Raport%20PL-ERADays.pdf> [2019-07-20].

⁴⁹ I. Wagner, „Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?”, 2014.

⁵⁰ A. Pieniądz, „Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką”, 2016.

⁵¹ I. Wagner, „Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?”, 2014.

Od lat mamy do czynienia z negatywną selekcją kadr naukowych: eliminowani są ci, którzy nastawiają się na uzyskanie solidnych wyników badań – zwłaszcza ci, których specjalności naukowe wymagają kompleksowych i rozciągniętych w czasie badań oraz długotrwałej dyskusji środowiskowej⁵². Z instytucji naukowych odchodzą ci, dla których model kariery naukowej, ukształtowany w ciągu minionego trzydziestolecia, jest niekompatybilny z prowadzeniem badań na najwyższym poziomie. Odchodzą ci, którzy – ze względu na swoje predyspozycje do niekonwencjonalnego myślenia i kreatywności – nie są w stanie wbić się w biurokratyczny gorset kariery naukowej *à la polonaise*⁵³. Odchodzą najzdolniejsi, którzy czują się źle w otoczeniu miernych i zazdrosnych kolegów, którzy są niezdolni do twórczej współpracy naukowej⁵⁴. Nie trzeba dodawać, że istotnym czynnikiem negatywnej selekcji są także tzw. układy⁵⁵.

Ci spośród młodych pracowników naukowych, którzy nie decydują się na odejście, nierzadko uciekają się do wątpliwych etycznie sposobów przyspieszenia swoich karier – do uzyskania naukowej samodzielności. Korzystają nie tylko z możliwości habilitacji na podstawie eklektycznego zbioru publikacji, ale i z możliwości uzyskania stopnia na Słowacji i Ukrainie. Tylko w latach 2006–2014, 142 polskich naukowców uzyskało habilitacje i profesury w słowackich szkołach wyższych, gdzie nie ma obowiązku przedkładania rozprawy w języku słowackim (wystarczy streszczenie w tym języku), a zamiast monografii może być przedłożony podręcznik akademicki czy nawet materiały dydaktyczne⁵⁶. Innym sposobem na pomnożenie dorobku niezbędnego do uzyskania stopnia lub tytułu jest pozyskanie grupy odpowiednio produktywnych doktorantów, co umożliwia nie tylko realizację intratnych projektów, ale i spełnienie wymogu awansowego, jakim jest wypromowanie co najmniej jednego czy dwóch doktorów⁵⁷.

Konieczność nieustannego konkurowania ze wszystkimi o wszystko prowadzi do wykształcenia wśród młodszych badaczy postaw indywidualistycznych: każde posunięcie oceniają oni w kategoriach indywidualnych zysków i strat, mierzonych punktami za publikacje i kwotami pozyskiwanych grantów. Choć taka postawa jest w pełni uzasadniona logiką systemu, nie służy ani nauce, ani macierzystej instytucji naukowej, prowadzi bowiem do zaniku poczucia identyfikacji badaczy z celami nauki i z tą instytucją⁵⁸.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ A. Szostek, „Dlaczego dobremu kandydatowi na profesora trudno dziś zostać w Polsce dobrym profesorem?”, *Nauka*, 2010, No. 3, ss. 184–193.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ D. Walczak-Duraj, „Przyczyny deficytów i dylematów etycznych w badaniach naukowych”, *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 2017, Vol. 20, No. 1, ss. 17–32.

⁵⁷ S. Kistryn, Mistrz w tłumie uczniów; tłum mistrzów poluje na ucznia, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2016, s. 75–80.

⁵⁸ A. Pieniądz, *Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką*, 2016.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* postawiła władze uczelni polskich przed nowymi dylematami etycznymi. Jeden z nich dotyczy zasad awansowania nauczycieli akademickich na stanowiska profesorskie. Ustawa ta zmusza uczelnie do automatycznego zatrudnienia na stanowisku profesora (dawniej: profesora zwyczajnego) pracownika posiadającego tytuł profesora. Ustawa ta stwarza również zachęty do automatycznego zatrudniania na stanowisku profesora uczelni (dawniej: profesora nadzwyczajnego) pracowników posiadających stopień doktora habilitowanego. W wielu uczelniach doktorzy habilitowani są od 1 października 2019 roku „z automatu” zatrudniani na stanowiskach profesorów uczelni za sprawą nowych statutów uczelni. Nie będzie tak na najlepszych uczelniach, takich jak Uniwersytet Warszawski, gdzie ok. 700 doktorów habilitowanych pracuje na stanowiskach adiunktów. Około 300 z nich podpisało wiosną 2019 roku list otwarty do Rektora z prośbą o przeniesienie adiunktów z habilitacją na stanowisko profesora uczelni. Zawarta w tym liści argumentacja wskazuje na to, że:

- Są oni dyskryminowani w porównaniu z pracownikami innych polskich uczelni (np. adiunktów z habilitacją na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu), którzy takowy awans już uzyskali bądź niebawem uzyskają, a nierzadko posiadają znacznie mniejszy dorobek naukowy.
- Ich wynagrodzenie miesięczne będzie o ok. 500 zł niższe, a bezpieczeństwo zatrudnienia na nowych warunkach mniejsze.
- Za granicą (np. w Niemczech, Austrii, Szwajcarii) będą nadal rozpoznawani jako wykładowcy, a nie jako równorzędni partnerzy tamtejszych profesorów, przez co tracą okazje do nawiązywania cennych kontaktów naukowych, do zawierania umów o współpracę.⁵⁹

Zatrudnianie selektywne, jak widać, jest złe, bo w sytuacji wytworzonej przez Ustawę krzywdzi średnich adiunktów z habilitacją na bardzo dobrych uczelniach (tylko „średnich”, bo najlepsi zostaną zapewne awansowani, a naj słabsi są porównywalni z kolegami ze słabszych uczelni). Automatyczne przenoszenie na stanowisko profesora uczelni też jest złe, bo daje niezаслужony przywilej (wynagrodzenie, prestiż) adiunktom, którzy po habilitacji spoczęli na akademickich laurach i zajęli się, na przykład, zarabianiem pieniędzy poza uczelnią. Oczekiwanie automatyzmu jest natomiast uzasadnione zadekretowanym automatyzmem awansowania profesorów tytularnych oraz obniżeniem wymagań stawianych kandydatom do objęcia stanowiska profesora uczelni.

7. Wnioski i postulaty

Większość polityków w Polsce nie docenia znaczenia nauki nie tylko jako źródła innowacji, ale i jako narzędzia identyfikacji i rozwiązywania konkretnych

⁵⁹ W. Karpieszuk, Protest z habilitacją, *Gazeta Wyborcza*, 2 kwietnia 2019 r.

problemów czy oceny skutków działań podejmowanych w różnych obszarach gospodarki⁶⁰. Nic więc dziwnego, że kolejne zmiany w systemie polskiej nauki, jakie dokonały się w ciągu minionego trzydziestolecia, istotnie pogorszyły warunki pracy naukowców. Składa się na to – z jednej strony – niepewność ich zatrudnienia i przeciążenie biurokratyczne⁶¹ oraz niepewność finansowania badań, z drugiej zaś – istotne obniżenie standardów intelektualnych i etycznych środowiska naukowego oraz pojawienie się mechanizmów instytucjonalnych zapowiadających dalszy ich spadek.

Wśród młodszych pracowników naukowych panuje rozgoryczenie wynikające z przeświadczenia o systemowej niesprawiedliwości: starsze pokolenie uczonych – realizujące swoją karierę naukową w innych niż dzisiejsze warunkach – projektuje im system, w którym samo nie chciałoby zaczynać kariery⁶². W tej sytuacji za bardzo prawdopodobne należy uznać przypuszczenie, że najlepsi naukowcy aktywni w najbardziej dynamicznie rozwijających się dyscyplinach będą coraz częściej wybierać emigrację wewnętrzną lub zewnętrzną, a w polskiej nauce zostaną tylko nieliczni pasjonaci i nieudacznicy; może to oznaczać, że najbardziej potrzebne krajowi gałęzie nauki nie będą rozwijane⁶³. Młodym uczonym stawia się obecnie wymagania na poziomie światowym, oferując wynagrodzenie poniżej średniej krajowej, podczas gdy oni – po wielu latach nauki i życia ze skromnych stypendiów czy prac zleconych – oczekują poprawy sytuacji materialnej. To dlatego tak wielu z nich myśli o ewentualnym wyjeździe z kraju i rozwijaniu swojej kariery zawodowej poza jego granicami⁶⁴. Z tego przede wszystkim powodu konieczne jest zwiększenie nakładów na naukę oraz stworzenie mechanizmów pozwalających na istotny wzrost wynagrodzeń pracowników naukowych do takiego poziomu, aby nie musieli korzystać z demoralizującego rozwiązania, jakim jest uzupełnianie dochodów honorariami z grantów badawczych⁶⁵.

Należy powstrzymać falę kwantofrenii w zarządzaniu nauką. W ciągu ostatniej dekady fala ta narastała w Polsce, mimo że u źródeł choroby – w krajach anglosaskich – koncepcja korporalizacji uniwersytetu poddana została wszech-

⁶⁰ J. Kuźnicki, J.M. Bujnicki, Nie ma wolności bez odpowiedzialności, 2017.

⁶¹ R.Z. Morawski, Nauka w czasach biurokracji, [w:] *Inżynier z duszą humanisty* (red. J. Sońnicka), Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź 2017, s. 321–347.

⁶² A. Pieniędzy, Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką, 2016.

⁶³ A. Jajszczyk, Czy polska nauka może dogonić świat?, 2015.

A. Szostek, Dlaczego dobremu kandydatowi na profesora trudno dziś zostać w Polsce dobrym profesorem?, 2010.

A. Pieniędzy, Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką, 2016.

⁶⁴ P. Szewiła, Kariera w nauce nie taka atrakcyjna: Co drugi naukowiec chce wyjechać za granicę, *Gazeta Prawna*, 13 sierpnia 2018 r., <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1214307,zainteresowanie-kariera-naukowa-w-polsce.html> [2019-07-26].

A. Jajszczyk, Czy polska nauka może dogonić świat?, 2015.

⁶⁵ *Ibidem*.

stronnej krytyce. Ukazywały się nie tylko artykuły, ale i książki, których tytuły mówią same za siebie: *The Knowledge Factory – Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (2000), *University Inc. – The Corporate Corruption of Higher Education* (2006), *Ivory Tower Blues – A University System in Crisis* (2007), *The Last Professors – The Corporate University and the Fate of the Humanities* (2008), *Lowering Higher Education – The Rise of Corporate Universities and the Fall of Liberal Education* (2011), *The Fall of the Faculty – The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (2011), *What Are Universities For?* (2012), *The Slow Professor Challenging the Culture of Speed in the Academy* (2016). W tym samym czasie swój sprzeciw wobec tayloryzacji procesów twórczych w nauce coraz skuteczniej wyrażały najbardziej w tym obszarze kompetentne gremia, między innymi, w takich dokumentach jak *San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)*⁶⁶, *Manifesto for Slow Science*⁶⁷ czy *Leiden Manifesto for Research Metrics*⁶⁸. Wydaje się, że pilnym zadaniem jest zmiana modelu oceny pracy naukowej – zdominowanego dzisiaj przez kryteria ilościowe – w taki sposób, aby możliwe było uwzględnienie kryteriów jakościowych, odzwierciedlających to co w nauce najważniejsze: zdolność do generowania nowych idei i krytycznego myślenia oraz umiejętność integracji wiedzy z różnych dyscyplin i działania na rzecz dobra wspólnego⁶⁹.

Strategiczni decydenci polskiej nauki powinni poddać ocenie ekonomiczny sens istnienia agencji grantodawczych w warunkach chronicznego niedoboru środków na finansowanie badań naukowych. Zadając pytanie o koszty ich utrzymania, Izabela Wagner powołuje się na badania kanadyjskie, które pokazały, że system alokacji funduszy na badania drogą konkursów grantowych kosztuje tak drogo, iż należałoby od niego odejść i dotować instytucje badawcze w sposób określany w Polsce jako statutowy⁷⁰.

Konieczne jest wreszcie powstrzymanie upadku etosu nauki i prestiżu naukowców. Warto przy tym zauważyć, że metody administracyjnego zwalczania plagiatów czy tzw. turystyki naukowej są już niewystarczające, tak jak niewystarczające jest tworzenie nowych i doskonalenie starych kodeksów etyki naukowca⁷¹. Niezbędna jest powszechna edukacja w zakresie etyki badań naukowych i wszechstronna analiza etycznych implikacji rozwiązań prawnych obowiązujących w polskiej nauce. Analizą ich demoralizującego wpływu na

⁶⁶ Por. <https://sfidora.org/> [2019-05-21].

⁶⁷ I. Stengers, *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*, Polity Press, Cambridge–Medford (UK) 2018.

⁶⁸ Por. <http://www.leidenmanifesto.org/> [2019-05-21].

⁶⁹ Por. M. Zawadzki, Między neoliberalizmem a feudalizmem. Godność młodych naukowców w kontekście transformacji polskiego uniwersytetu, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2017, vol. 49, No. 1, s. 133–154.

⁷⁰ I. Wagner, Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, 2014.

⁷¹ R.Z. Morawski, *Technoscientific Research: Methodological and Ethical Aspects*, 2019, Chapter 20.

środowisko naukowe powinny zająć się zespoły i komisje etyczne afiliowane przy Polskiej Akademii Nauk, Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego i stowarzyszeniach naukowych.

Na progu dwudziestego pierwszego wieku Jacques Derrida napisał: *This university [...] in principle and in conformity with its declared vocation, its professed essence, it should remain an ultimate place of critical resistance – and more than critical – to all the powers of dogmatic and unjust appropriation*⁷². Aktualny model kariery akademickiej sprawia, że jest to we współczesnej Polsce *mission impossible*⁷³.

Bibliografia

- Agazzi E. (1997), *Dobro, zło i nauka – Etyczny wymiar działalności naukowo-technicznej*, Oficyna Akademicka, Warszawa (przekład z ang. E. Kałuszyńska).
- Berg M., Seiber B.K. (2016), *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, University of Toronto Press, Toronto.
- Biliński S. (red.), (2016), *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.
- Binswanger M. (2010), *Sinnlose Wettbewerbe – Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Brzeziński J.M. (2015), Jak cudownie powiększyć dorobek publikacyjny jednostki naukowej, *Forum Akademickie*, No. 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/07-08/trzej-przyjaciele-z-boiska/> [2019-07-28].
- Brzeziński J.M. (2010), Podaj cegłę – rzecz o systemie awansów naukowych, cz. I, *Forum Akademickie*, No. 11, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/11/podaj-cegle/> [2019-07-28].
- Brzeziński J.M. (2010), Podaj cegłę – rzecz o systemie awansów naukowych, cz. II, *Forum Akademickie*, No. 12, <http://forumakademickie.pl/fa/2010/12/podaj-cegle/> [2019-07-28].
- Bujnicki J.M., Hasiów-Jaroszewska B., M. Wierchoń (red.), (2015), *Ekspertyza mobilności polskich naukowców*, Akademia Młodych Uczonych PAN, Warszawa.
- Czajkowski P., Trojanowski P. (2012), Habilitacja w modelu kariery naukowej. Instytucjonalne i mentalne uwarunkowania zgody i odrzucenia, *Forum Socjologiczne*, No. 3, s. 121–146.
- Derrida J., *Without Alibi*, Stanford University Press, Stanford 2002 (translated from French by P. Kamuf).
- Drozdowicz Z. (2017), Deficyt zaufania, *Forum Akademickie*, No. 3, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/03/deficyt-zaufania/> [2019-07-28].
- Górniak J. (red.), (2015), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Grabowski H. (2017), Inwolucja kryteriów awansu akademickiego, *Forum Akademickie*, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/02/inwolucja-kryteriow-awansu-akademickiego/> [2019-07-26].

⁷² J. Derrida, *Without Alibi*, Stanford University Press, Stanford 2002 (translated from French by P. Kamuf), s. 204.

⁷³ A. Murawska, Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2017, vol. 22, No. 2, s. 37–45.

- Jajszczyk A. (2015), Czy polska nauka może dogonić świat?, *Forum Akademickie*, No. 10, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/10/czy-polska-nauka-moze-dogonic-swiat/> [2019-08-22].
- Jarnicki P. (2016), Jawności recenzji", *Forum Akademickie*, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2016/02/jawnosci-recenzji/> [2019-07-26].
- Kaliszan R. (2018), Czy naukowcy działają w interesie publicznym, *Forum Akademickie*, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/04/czy-naukowcy-dzialaja-w-interesie-publicznym/> [2019-07-28].
- Karpieszuk W. (2019), Protest z habilitacją, *Gazeta Wyborcza*, 2 kwietnia 2019 r.
- Kistryn S. (2016), Mistrz w tłumie uczniów; tłum mistrzów poluje na ucznia, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej*, (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków, s. 75–80.
- Kołodziejak Z. (1998), Habilitacja – twór anachroniczny, *Forum Akademickie*, No. 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/7-8/artykuly/19-polemiki.htm> [2019-07-26].
- Kosmulski M., Proń A. (2015), CK, cura te ipsum, *Forum Akademickie*, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/04/ck-cura-te-ipsum/> [2019-07-26].
- Kulczycki E. (2017), Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 49, No. 1, s. 63–78.
- Kuniński M. (2016), "Pracownik naukowy w otoczeniu społecznym. Status społeczny i po winności, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków, s. 75–80.
- Kuźnicki J., Bujnicki J.M. (2017), Nie ma wolności bez odpowiedzialności, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 50, No. 2, s. 205–222.
- Kwiek M. (2016), Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 47, No. 1, s. 203–242.
- Kwiek M. (2015), *Uniwersytet w dobie przemian*, Wyd. Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Morawski R.Z. (2017), Nauka w czasach biurokracji, [w:] *Inżynier z duszą humanisty* (red. J. Sośnicka), Wyd. Politechniki Łódzkiej, Łódź, s. 321–347.
- Morawski R.Z. (2019), *Technoscientific Research: Methodological and Ethical Aspects*, Walter de Gruyter, Berlin–Boston.
- Mueldner-Nieckowski P. (2015), Fabryczny sposób na budowanie dorobku, *Forum Akademickie*, No. 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2015/07-08/fabryczny-sposob-na-budowanie-dorobku/> [2019-08-22].
- Murawska A. (2017), Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, vol. 22, No. 2, s. 37–45.
- Muszevska A. (2016), Rola trudna do przecenienia, *Forum Akademickie*, No. 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2016/02/rola-trudna-do-przecenienia/> [2019-07-26].
- Nauka i technika w 2017 r.*, Główny Urząd Statystyczny/Urząd Statystyczny w Szczecinie (2019), Warszawa/Szczecin.
- Obremski K. (2018), Grantowe struktury poziome, *Forum Akademickie*, No. 9, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/09/grantowe-struktury-pozioame/> [2019-07-26].
- Pieniędzy A. (2016), Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 52, No. 17, s. 305–313.
- Polskie Towarzystwo Farmakologiczne, Punktoza oskarżona, (2017), *Forum Akademickie*, No. 1, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/01/punktoza-oskarzona/> [2019-07-26].
- Pospiszyl M. (1998), Profesor nie habilitowany, *Forum Akademickie*, No. 5, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/5/artykuly/13-agora.htm> [2019-07-26].
- Przetakiewicz W. (2017), Nieuzasadnione łagodzenie wymogów habilitacyjnych, *Forum Akademickie*, No. 1, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/01/nieuzasadnione-lagodzenie-wymogow-habilitacyjnych/> [2019-07-26].

- Resnik D.B. (2007), *The Price of Truth – How money affects the norms of science*, Oxford University Press, Oxford.
- Rodzick P. (2016), Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło?, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 48, No. 2, s. 139–174.
- Szewioła P. (2018), Kariera w nauce nie taka atrakcyjna: Co drugi naukowiec chce wyjechać za granicę, *Gazeta Prawna*, 13 sierpnia r., <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1214307,zainteresowanie-kariera-naukowa-w-polsce.html> [2019-07-26].
- Szostek A. (2010), Dlaczego dobremu kandydatowi na profesora trudno dziś zostać w Polsce dobrym profesorem?, *Nauka*, No. 3, s. 184–193.
- Sztompka P. (2014), Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur, *Nauka*, No. 1, s. 7–18.
- Wagner I. (2014), Kariera naukowa w Polsce. Czy obecny model sprzyja wyłanianiu i awansowaniu najlepszych naukowców?, *Przegląd Socjologiczny*, vol. 63, No. 3, s. 39–65.
- Walczak-Duraj D. (2017), Przyczyny deficytów i dylematów etycznych w badaniach naukowych, *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, vol. 20, No. 1, s. 17–32.
- Węgrzyn G. (2014), Problemy oceny pracowników naukowych, [w:] *Debaty PAU*, tom I, *Oceny nauki* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków, s. 55–64.
- Węgrzyn G. (2016), Recenzenci i recenzje – kryzys recenzowania, [w:] *Debaty PAU*, tom III, *Meandry kariery naukowej* (red. S. Biliński), Polska Akademia Umiejętności, Kraków, s. 85–94.
- Wiktor J.W. (2018), Procedura w postępowaniach awansowych 2004–2016, cz. 1, Doktoraty, *Forum Akademickie*, No. 4, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/04/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/> [2019-07-26].
- Wiktor J.W. (2018), Procedura w postępowaniach awansowych 2004–2016, cz. 2, Habilitacja, *Forum Akademickie*, No. 5, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/05/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/> [2019-07-26].
- Wiktor J.W. (2018), Procedura w postępowaniach awansowych 2004–2016, cz. 3, Profesura, *Forum Akademickie*, No. 6, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2018/06/procedura-w-postepowaniach-awansowych-2004-2016/> [2019-07-26].
- Woźnicki J. (ed.), (2007), *Mobilność naukowców w Polsce*, Raport opracowany przez Zespół Interdyscyplinarny ds. Mobilności i Karier Naukowych, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Woźnicki J. (red.), (2008), *Uwagi do propozycji zmian w zakresie ścieżki kariery naukowej zgłoszonych w debacie publicznej*, Raport opracowany przez Zespół Interdyscyplinarny ds. Mobilności i Karier Naukowych, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Wróblewski A.K. (1998), Ostrożnie z tym współczynnikiem, *Forum Akademickie*, No. 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/7-8/artykuly/20-polemiki.htm> [2019-07-26].
- Wrzosek W. (2014), Dwa subiektywne przykłady, *Forum Akademickie*, No. 10, s. 35–38.
- Wycisk A., Kałamarz M., Chojewski J., Parzych D., Modrzejewska K., Wiśniewska A. (2018), *Potrzeby i oczekiwania młodych naukowców związane z rozwojem zawodowej kariery naukowej*, Raport z badania społecznego, Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych UE w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN Warszawa, <http://www.kpk.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/Raport%20PL-ERADays.pdf> [2019-07-20].
- Zawadzki M. (2017), Między neoliberalizmem a feudalizmem. Godność młodych naukowców w kontekście transformacji polskiego uniwersytetu, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, vol. 49, No. 1, s. 133–154.
- Ziejka F. (red.), (2006), *Model awansu naukowego w Polsce*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacja Rektorów Polskich, Kraków–Warszawa.
- Żmigrodzki Z. (1998), Kategorie, rankingi, *Forum Akademickie*, No. 10, https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/10/artykuly/06-zycie_akad.htm [2019-07-26].

Model kształcenia doktorantów i ocena jego jakości

Andrzej Kraśniewski, Jacek Lewicki

Streszczenie

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem trendów obserwowanych w krajach o bogatym doświadczeniu w zakresie kształcenia wysoko wykwalifikowanych kadr o kompetencjach badawczych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

Prowadzona w zakresie kształcenia doktorantów polityka państwa ewoluowała od bardzo ograniczonego wpływu na formy i zakres tego kształcenia, przez mocne promowanie formy masowych studiów doktoranckich, będących swoistą kontynuacją studiów wyższych, po zwrot jakościowy, będący korektą modelu tych studiów, który nastąpił wraz z wejściem w życie Ustawy 2.0.

W artykule przedstawiono najbardziej istotne regulacje prawne oraz główne nurty dyskusji dotyczące kształcenia doktorantów w Polsce w okresie 1989–2019. Podjęto próbę odniesienia tych zmian do dyskusji i procesów (trendów) międzynarodowych, głównie europejskich.

Dokonano wstępnej oceny wpływu przepisów Ustawy 2.0 na jakość kształcenia na poziomie doktorskim, wskazując – obok wielu rozwiązań sprzyjających poprawie tej jakości – także niedostatki wprowadzonych regulacji.

Słowa kluczowe: kształtowanie doktorantów, studia doktoranckie, szkoły doktorskie, zapewnienie jakości

1. Wstęp

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem trendów obserwowanych w krajach o bogatym doświadczeniu w zakresie kształcenia wysoko wykwalifikowanych kadr o kompetencjach badawczych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

W rozdziale przedstawiono główne trendy w zakresie kształcenia doktorantów obserwowane w Europie i – w tym kontekście – ewolucję regulacji prawnych oraz głównych nurtów dyskusji dotyczących tego kształcenia w Polsce w okresie 1989–2019.

2. Ewolucja modelu kształcenia doktorantów – perspektywa międzynarodowa¹

Modele kształcenia doktorantów w poszczególnych krajach wykazują znaczne zróżnicowanie. Ponadto – w warunkach postępującej globalizacji szkolnictwa wyższego – uczelnie w niektórych krajach, dysponując znacznym zakresem autonomii, koordynują swoje przedsięwzięcia częściej z uczelniami o podobnym profilu działającymi w innych krajach, niż z uczelniami o innym profilu działającymi we własnym kraju; dotyczy to w szczególności uczelni najbardziej renomowanych.

Ograniczono się więc do wskazania istotnych cech modelu kształcenia doktorantów i w odniesieniu do każdej z tych cech scharakteryzowano kierunki zachodzących zmian, zwracając uwagę zwłaszcza na rozwiązania upowszechniające się w coraz większej liczbie krajów europejskich, a także poza Europą, które – jak się wydaje – powinny zostać wzięte pod uwagę przy dokonywaniu oceny sytuacji w naszym kraju. Poszczególne elementy modelu kształcenia doktorantów mają oczywiście różny – mniejszy lub większy – wpływ na jakość tego kształcenia. Szczególną uwagę poświęcono tym elementom, które w największym stopniu determinują tę jakość.

Modele kształcenia doktorantów lub ich wybrane elementy stały się, zwłaszcza w obecnym stuleciu, przedmiotem rozlicznych projektów badawczych oraz dyskusji prowadzonych w sferach politycznych i w środowisku akademickim. Wyniki tych badań i dyskusji można znaleźć m.in. w:

- dokumentach o charakterze politycznym, w szczególności w dokumentach Komisji Europejskiej oraz komunikatach publikowanych na zakończenie odbywających się co 2–3 lata – w ramach Procesu Bolońskiego – konferencji ministrów właściwych do spraw szkolnictwa wyższego krajów tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego,
- dokumentach i opracowaniach stowarzyszeń i innych organizacji działających w środowisku akademickim, takich jak European University Association (EUA), League of European Research Universities (LERU), Coimbra Group, czy European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (EURODOC); wśród tego typu dokumentów szczególnie istotne znaczenie mają tzw. rekomendacje salzburskie z 2005 r. (*Salzburg Principles*) i z 2010 r. (*Salzburg II Recommendations*),
- opracowaniach organizacji międzynarodowych, zajmujących się szkolnictwem wyższym i nauką, takich jak UNESCO-CEPES,
- publikacjach w postaci książek i artykułów w czasopiśmie, w tym czasopiśmie o najwyższej rozpoznawalności (seria artykułów w *Nature* w 2011 r.).

¹ W tym punkcie wykorzystano opracowane przez współautora (A. Kraśniewski) fragmenty raportu „Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców” (RGNSW 2015).

Więcej informacji na temat można znaleźć m.in. w Kraśniewski (2009a, s. 59) oraz Kraśniewski et al. (2017, s. 36 i nast.).

Charakter procesu kształcenia

W europejskim środowisku akademickim jako fundamentalną zasadę przyjęto, że podstawowym elementem procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania stopnia doktora jest prowadzenie przez doktoranta – pod kierunkiem opiekuna (promotora) – twórczej pracy badawczej (*training by research*). Zajęcia przygotowujące do prowadzenia takich badań i wspomagające ich realizację mogą i powinny stanowić jedynie cenne uzupełnienie pracy badawczej, nie mogą natomiast stanowić dominującego elementu procesu kształcenia.

Cele i rezultaty kształcenia

Wyniki prowadzonych przez doktoranta badań powinny być przedstawione w postaci specjalnie przygotowanej rozprawy, zbioru publikacji lub w innej formie umożliwiającej ocenę – przez niezależnych ekspertów – ich oryginalności i wartości naukowej. To powszechnie przyjęte wymaganie prowadzi niekiedy do niezbyt właściwego rozumienia celu i oczekiwanych rezultatów kształcenia na poziomie doktorskim, błędnie utożsamianych z udokumentowanymi w formie rozprawy, publikacji itp. osiągnięciami naukowymi osoby uzyskującej stopień doktora². W środowisku międzynarodowym zdecydowanie przeważa i jest silnie artykułowany – m.in. przez European University Association (EUA) – pogląd, że zasadniczym celem kształcenia jest rozwój doktoranta, a rezultatem (produktem) kształcenia jest sam doktor – osoba mająca unikatowy zasób kompetencji wysokiego poziomu, obejmujących umiejętności niezbędne do prowadzenia badań, które to kompetencje mogą być wykorzystane w działalności zawodowej o różnym charakterze, a także w różnych obszarach aktywności osobistej i społecznej.

Kompetencje te opisują najbardziej ogólnie charakterystyki odpowiednich poziomów w przyjętych w Europie i poszczególnych krajach ramach kwalifikacji, w tym charakterystyka poziomu 8 w ustanowionych w 2008 r., na mocy zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady, Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF 2008)³.

Pożądane kompetencje posiadaczy dyplomu doktora określiły też organizacje działające w szkolnictwie wyższym. Szczególnie istotne są propozycje przedstawione przez:

- League of European Research Universities – LERU (LERU 2014),

² Wydaje się, że rozumienie takie jest dość powszechne w środowisku naukowym w naszym kraju.

³ W 2017 r. dokonano nieznacznych zmian w tym dokumencie.

- Vitae – międzynarodowy program prowadzony przez fundację Careers Research and Advisory Centre [Vitae, 2010]⁴.

Wymienione wyżej inicjatywy dotyczące definiowania pożądanych kompetencji posiadacza stopnia doktora zwracają uwagę na istotne znaczenie kompetencji ogólnych – niezwiązanych z reprezentowaną dyscypliną naukową. Znajduje to odzwierciedlenie w zorganizowanych formach kształcenia doktorantów, które coraz częściej obejmują różne formy zajęć umożliwiających uzyskanie tego typu kompetencji.

Skala kształcenia

W okresie ostatnich trzech dekad w wielu krajach, w tym w Polsce, nastąpił znaczny wzrost liczby osób kształconych na poziomie doktorskim. Postulat zwiększania liczby doktorantów jest uzasadniany – zwłaszcza w środowisku akademickim – zarówno oczekiwanymi zmianami na rynku pracy (przewidywanym zapotrzebowaniem gospodarki opartej na wiedzy fachowców mających umiejętność prowadzenia badań), jak i koniecznością zapewnienia właściwych warunków rozwoju społecznego (posiadania odpowiednio wykształconych elit).

W toczących się na forum globalnym dyskusjach stawiane jest jednak pytanie, czy dalsze zwiększanie liczby osób kształconych na poziomie doktorskim odpowiada w istocie potrzebom społecznym (Nature, 2011). Racjonalizacja liczby kształconych doktorantów, zwłaszcza w przypadku gdy ich kształcenie jest finansowane ze środków publicznych, stwarza bowiem większe możliwości zapewnienia im właściwych warunków prowadzenia badań i odpowiedniego statusu materialnego – niezbędnych do pozyskania odpowiednich kandydatów i zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Jest to istotne wobec zyskującej coraz większe poparcie tezy, że dobre studia doktoranckie są bardzo kosztowne, a słabe nie mają uzasadnienia.

Instytucje kształcące (nadające stopień doktora)

W zdecydowanej większości krajów jedynymi instytucjami uprawnionymi do nadawania stopnia doktora są uczelnie. Zasada ta obowiązuje nawet w krajach, w których działają bardzo silne, finansowane ze środków publicznych centra badawcze, niezwiązane bezpośrednio z korporacjami przemysłowymi⁵. Polska

⁴ Dokument „Researcher Development Framework” (Vitae, 2010), określający pożądane kompetencje doktora został przyjęty do wdrożenia przez zdecydowaną większość uniwersytetów brytyjskich, a w ramach projektu pilotującego finansowanego przez European Science Foundation – wybrane uczelnie w 6 innych krajach.

⁵ Przykładem takiego kraju są Niemcy, gdzie funkcjonują silne instytuty badawcze, których działalność koordynują renomowane instytucje naukowe, takie jak Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft itp.

należy do nielicznej grupy krajów, w których uprawnione do nadawania stopnia doktora są – obok uczelni – inne instytucje prowadzące badania naukowe⁶.

Możliwość nadawania stopnia doktora wiąże się ze statusem formalnym uczelni – mogą go nadawać tylko uczelnie określonego typu – liczbowo i pod względem liczby osób kształconych na studiach I i II stopnia dominujące w systemie (jak w większości krajów europejskich) lub też będące w mniejszości (jak w USA⁷). Niezależnie od tego, czy uprawnienia do doktoryzowania ma większość czy też jedynie nieznaczna część uczelni, niemal w każdym kraju większość stopni doktora nadaje stosunkowo nieliczna grupa uczelni – można zaobserwować w znacznej mierze samoistną koncentrację kształcenia na poziomie doktorskim. W niektórych krajach proces ten jest dodatkowo stymulowany przez politykę państwa (decyzje w sferze finansowania), zmierzającą do wykreowania silnych uniwersytetów badawczych, zajmujących wysokie pozycje w międzynarodowych rankingach uczelni.

Warunki podjęcia kształcenia

W tradycji akademickiej krajów Europy kontynentalnej warunkiem podjęcia kształcenia prowadzącego do uzyskania stopnia doktora jest ukończenie studiów magisterskich.

W USA i wielu innych krajach angielskojęzycznych studia prowadzące do uzyskania stopnia doktora można podjąć bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia (zwykle wówczas 4-letnich). W przypadku podjęcia takiego kształcenia, dyplom magisterski można niekiedy uzyskać „po drodze”, częściej jednak jest on wynikiem niepowodzenia w realizacji programu studiów doktoranckich. Możliwe jest oczywiście podjęcie studiów doktoranckich także po ukończeniu studiów II stopnia. Wówczas na ogół następuje – w wyniku przeniesienia osiągnięć (*credit transfer*) – redukcja wymagań związanych z zaliczaniem przedmiotów objętych programem studiów doktoranckich.

W niektórych krajach kontynentalnej Europy jest rozpatrywana lub realizowana w ograniczonej skali koncepcja kształcenia oparta na modelu „amerykańskim” – tworzone są warunki do szybszego uzyskiwania stopnia doktora przez – adresowaną do wszystkich lub tylko wybranych studentów – częściową integrację studiów III stopnia ze studiami II stopnia; dla uzdolnionych absolwentów studiów I stopnia wprowadzana jest „szybka ścieżka” prowadząca do doktoratu (związana lub niezwiązana z uzyskaniem „po drodze” tytułu magistra)⁸.

⁶ Warto zauważyć, że instytuty badawcze, które utworzyły Sieć Badawczą Łukasiewicz utraciły prawo do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego (jeżeli je posiadały), por. art. 110 Ustawy z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz, Dz. U. 2019 poz. 534.

⁷ W USA uczelnie oferujące studia doktoranckie stanowią mniej niż 10% wszystkich szkół wyższych, przy czym jest wśród nich wiele dość małych – w sensie ogólnej liczby kształconych studentów – instytucji.

⁸ W Polsce koncepcja taka jest realizowana w odniesieniu do posiadaczy „Diamentowego Grantu”.

Organizacja procesu kształcenia

W europejskiej tradycji akademickiej kształcenie doktorantów miało przez wiele lat charakter mocno zindywidualizowany, oparty na relacji mistrz–uczeń. I choć model taki nadal funkcjonuje w wielu uczelniach, w okresie ostatnich kilkunastu lat można było zaobserwować zmiany zmierzające do przejścia większej odpowiedzialności za proces (warunki i jakość) kształcenia przez instytucję, w której realizowane jest to kształcenie. Zmiany te następowały na tyle szybko, że niekiedy określano je jako „cichą rewolucję” (*silent revolution*) (Kottmann, 2011).

Proces ten, zwany strukturalizacją lub „deprywatyzacją” kształcenia na poziomie doktorskim, oznacza w istocie przejście do modelu lepiej dostosowanego do szybko zwiększającej się liczby osób kształconych, w którym istotnym elementem procesu kształcenia są zajęcia realizowane w większych grupach słuchaczy.

„Ustrukturalizowane” kształcenie może być realizowane w różnych formach, takich jak:

- wydzielony program studiów w uczelni (jednostce) prowadzącej inne rodzaje studiów;
- *graduate school*, tzn. jednostka w ramach uczelni, zorientowana na kształcenie doktorantów (często także studentów studiów II stopnia), prowadząca część zajęć przewidzianych w programie studiów, w tym zwłaszcza seminaria oraz zajęcia kształtujące umiejętności ogólne, zajmująca się także rekrutacją, prowadząca administrację studiów i odpowiedzialna za zapewnianie ich jakości,
- *doctoral/research school*, tzn. struktura organizacyjna zorientowana wyłącznie na kształcenie doktorantów, utworzona przez jedną lub (częściej) kilka instytucji; elementem „spajającym” tę strukturę może być tematyka naukowa lub duży, często interdyscyplinarny projekt badawczy; struktura taka może mieć charakter w znacznej mierze wirtualny – stanowić sieć luźno powiązanych, współpracujących ze sobą instytucji,
- wydzielona instytucja kształcąca wyłącznie na poziomie *graduate*, często o charakterze międzynarodowym; przykładami są *Knowledge and Innovation Communities* związane z *European Institute of Innovation and Technology*, czy też *European University Institute* we Florencji, prowadzący studia na poziomie doktorskim i poddoktorskim w dziedzinie nauk społecznych.

Proces strukturalizacji kształcenia doktorantów, związany z wyodrębnianiem w strukturach uczelni specjalnych jednostek, postępuje bardzo szybko. I choć w większości krajów europejskich dopuszczalne są różne formy kształcenia, w tym tradycyjne kształcenie oparte na relacji mistrz–uczeń, niektóre kraje wprowadziły regulacje umożliwiające kształcenie na poziomie doktorskim wyłącznie w ramach studiów doktoranckich (np. Hiszpania), wyłącznie w ramach szkół doktorskich/badawczych (np. Francja, Turcja) lub w inny sposób eliminujące możliwość kształcenia „nieustrukturyzowanego” (np. Włochy) (EUA 2007).

Wykorzystanie narzędzi Procesu Bolońskiego

Kształcenie doktorantów nie było przedmiotem działań realizowanych w początkowym stadium Procesu Bolońskiego. Dopiero w Komunikacie Berlińskim (2003) ministrowie zwrócili uwagę na konieczność zacieśniania relacji między obszarami szkolnictwa wyższego i nauki, formułując postulat rozszerzenia dwustopniowej struktury studiów i włączenia w nią kształcenia na poziomie doktorskim, które zaczęło być traktowane jako studia III stopnia (Kraśniewski, 2009a, s. 57–58). W komunikatach podsumowujących kolejne spotkania ministrów (Bergen, 2005; Londyn, 2007; Leuven i Louvain-la-Neuve, 2009) wyraźnie podkreślano związek kształcenia z badaniami, a w tym kontekście znaczenie odpowiedniego ukształtowania programów studiów III stopnia.

Podjęta na spotkaniu w 2003 r. decyzja o dołączeniu studiów doktoranckich do dwustopniowej „bolońskiej” struktury studiów stworzyła przesłanki uzasadniające wykorzystanie narzędzi Procesu Bolońskiego do organizacji kształcenia na poziomie doktorskim.

Idea ta, podobnie jak samo traktowanie kształcenia doktorantów jako studiów, wzbudza w środowisku akademickim wiele kontrowersji. Szczególnie drażliwa jest kwestia wykorzystania na studiach doktoranckich systemu ECTS. Koncepcja ta ma licznych zwolenników, a także może jeszcze bardziej liczną grupę oponentów. Z informacji zamieszczonych w opracowaniu przygotowanym na zlecenie Komisji Europejskiej przed spotkaniem ministrów w 2012 r. wynika, że w roku akademickim 2010/2011: 18 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim stosowało system ECTS do całego programu studiów (łącznie z komponentem badawczym), 10 krajów – tylko do zajęć zorganizowanych (bez badań), a 18 krajów nie stosowało tego systemu (EACEA, 2012).

Choć kwestia stosowania systemu ECTS na studiach doktoranckich wzbudza wiele emocji, zwłaszcza wśród przeciwników tej koncepcji, przyjęte w tej kwestii rozwiązania mają w istocie znikomy wpływ na jakość i efekty kształcenia. Nie wydaje się bowiem, aby absolwent studiów doktoranckich w USA, gdzie system punktowy (wprawdzie różny od ECTS) jest stosowany powszechnie i obejmuje także komponent badawczy, był gorzej wykształcony niż jego odpowiednik w krajach, w których system ten nie jest używany. Problem z systemem ECTS wynika nie tyle z nieprzystawania jego zasad do kształcenia doktorantów, co z nieumiejętności posługiwania się tym narzędziem, użytecznym zwłaszcza w przypadku mobilności i realizowania części programu kształcenia w innej instytucji (w kraju lub za granicą).

Profil kształcenia i uzyskiwanych kwalifikacji

Zacieśniające się związki między uczelniami i ich otoczeniem społeczno-gospodarczym tworzą warunki sprzyjające prowadzeniu wspólnie przez uczelnie i podmioty zewnętrzne prac doktorskich, a niekiedy także studiów doktoranckich (*collaborative doctoral education*) (Borell-Damian, 2009). Znajduje

to odzwierciedlenie w różnicowaniu charakteru kształcenia na poziomie doktorskim – upowszechnieniu różnych form kształcenia ułatwiających uzyskanie doktoratu osobom realizującym karierę zawodową poza instytucjami naukowymi na podstawie twórczych osiągnięć związanych z wykonywaną pracą, a także różnicowaniu formalnych kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia programu kształcenia (nazw tych kwalifikacji uwidoczniomych na dyplomach).

Można wyróżnić dwa zasadnicze modele oferowanych doktorantom programów kształcenia prowadzonych wspólnie przez uczelnie i podmioty zewnętrzne i związanych z nimi kwalifikacji:

- programy prowadzące do uzyskania doktoratu „przemysłowego” (*industrial doctorate*)⁹,
- Programy takie są realizowane wspólnie przez instytucję sektora gospodarczego (najczęściej dużą korporację) i uczelnię na podstawie odpowiedniej umowy. Umowa taka określa liczbę uczestników programu (uczestnikami są osoby zatrudnione w tej instytucji), zawartość programu, sposób sprawowania indywidualnej opieki nad doktorantem (zwykle sprawowana wspólnie przez przedstawicieli uczelni i instytucji zewnętrznej), sposób finansowania kształcenia (zwykle koszty ponosi instytucja zewnętrzna), prawa do dysponowania wynikami badań i ich publikowania itp.,
- programy prowadzące do uzyskania doktoratu „zawodowego”/”specjalistycznego” (*professional doctorate*),
- Programy takie, prowadzone przez uczelnie na dość podobnych zasadach jak tradycyjne programy prowadzące do doktoratów badawczych, są przeznaczone dla osób o znacznym doświadczeniu zawodowym w określonej dyscyplinie, stanowiącym podstawę do przeprowadzenia badań prowadzących do uzyskania stopnia doktora. Kształcenie jest często finansowane lub współfinansowane przez instytucję zatrudniającą doktoranta; jej przedstawiciel może też sprawować funkcję współopiekuna (współpromotora) rozprawy doktorskiej.

Tego typu programy kształcenia, zawierające zwykle w porównaniu z tradycyjnymi programami mniejszy komponent wiedzy teoretycznej, noszą często specjalne nazwy (np. *New Route PhD* w Wielkiej Brytanii) i mogą, lecz nie muszą, prowadzić do uzyskania kwalifikacji formalnych (dyplomów) o nazwach innych niż tradycyjny „doktorat badawczy” (PhD) – używane są m.in. nazwy *Doctor of Engineering*, *Doctor of Education*, *Doctor of Business Administration* itp. (Eggins, 2009). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że chodzi tu o doktoraty w rozumieniu przyjętym w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego – kwalifikacje odpowiadające charakterystyce poziomu 8 w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zastrzeżenie to jest o tyle istotne, że wymaganie to nie jest spełnione w odniesieniu do wielu nadawanych (m.in. w USA) kwalifikacji mających w nazwie „doctor”.

⁹ Odpowiada to realizowanej w Polsce od kilku lat koncepcji „doktoratu wdrożeniowego”.

Modelowe rozwiązanie w zakresie używania terminu „doktor” w nazwie kwalifikacji zostało przyjęte w Wielkiej Brytanii, gdzie wymagania dotyczące stopnia doktora, niezależnie od jego charakteru i nazwy, zostały określone przez agencję akredytującą – Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2011).

Opieka nad doktorantem

Następstwem „deprywatyzacji” kształcenia na poziomie doktorskim są zachodzące w wielu krajach europejskich zmiany w podejściu do opieki nad doktorantem. Organizacja kształcenia opiera się na dobrze zdefiniowanych relacjach doktorant–opiekun–uczelnia, obejmujących procedury rozwiązywania potencjalnych konfliktów, w tym konfliktów między doktorantem i jego opiekunem, umożliwiające każdej ze stron, a zwłaszcza stronie najsłabszej – doktorantowi, dochodzenie swoich praw. Ponadto, w celu poprawy jakości sprawowania opieki coraz częściej stosowane są następujące rozwiązania:

- opracowanie poradników i innych materiałów przeznaczonych dla opiekunów i promotorów, zawierających m.in. wykaz obowiązków i opis procedur związanych ze sprawowaniem tych funkcji,
- doskonalenie zawodowe (doksztalcanie) opiekunów i przyszłych promotorów, m.in. w zakresie obowiązków związanych ze sprawowaniem tych funkcji,
- ocena jakości sprawowania funkcji opiekuna/promotora, dokonywana przez uczestników i absolwentów studiów doktoranckich,
- wprowadzenie różnych form zbiorowej opieki nad doktorantem (*team supervision*), użytecznych zwłaszcza w przypadku interdyscyplinarnego charakteru prowadzonych badań.

Zbiorowa opieka nad doktorantem ma miejsce także w przypadku, gdy cały program kształcenia lub jedynie badania prowadzące do przygotowania rozprawy doktorskiej prowadzone są w ramach ścisłej współpracy dwóch lub większej liczby uczelni lub innych instytucji z różnych krajów. Opieka taka, realizowana przez dwie lub większą liczbę osób z różnych krajów, może przybierać różne formy w zależności od charakteru współpracy (*European Doctorates, joint PhD degrees, co-tutelle*).

Status doktoranta

Formalny status doktoranta jest różny w różnych krajach. W przypadku gdy kształcenie ma formę ustrukturalizowaną, można wyróżnić w tym zakresie następujące podstawowe kategorie:

- pracownik uczelni (instytucji naukowej),
- student (studiów doktoranckich), niepłatący za kształcenie, otrzymujący wynagrodzenie (stypendium), co zwykle jest powiązane z obowiązkiem realizacji określonych zadań, np. prowadzeniem zajęć dydaktycznych,

- student (studiów doktoranckich), płacący za kształcenie.

Występują też różne pośrednie formy relacji między doktorantem i uczelnią, łączące elementy statusu pracownika z elementami statusu studenta. Charakter tej relacji określa w znacznym stopniu przysługujące doktorantowi gwarancje socjalne.

Finansowanie kształcenia

W większości krajów europejskich kształcenie doktorantów jest finansowane lub współfinansowane ze środków publicznych. Finansowanie to obejmuje w szczególności środki trafiające do doktorantów. W niektórych krajach strumień tych środków jest kierowany przede wszystkim do instytucji prowadzących kształcenie, które następnie przekazują doktorantom wynagrodzenie lub stypendia, w innych znaczna część tego strumienia trafia bezpośrednio do doktorantów.

Instytucje prowadzące kształcenie doktorantów uzyskują środki na ten cel z różnych źródeł. Podstawowymi źródłami są: dotacja na kształcenie i badania oraz pozyskiwane w trybie konkursowym środki na badania (granty) lub jedynie jedno z tych źródeł. W niektórych krajach (Niemcy, Francja, Holandia, W. Brytania) istnieje ponadto strumień finansowania wydzielony specjalnie w celu wspierania kształcenia doktorantów (EUA, 2007).

Akredytacja

Ocena jakości kształcenia doktorantów jest realizowana w różnych krajach przez różne podmioty – instytucje związane z systemem szkolnictwa wyższego oraz instytucje związane z systemem badań naukowych.

Ocena taka może być warunkiem uruchomienia studiów. W Europie, na początku obecnej dekady w 7 krajach uruchomienie programu studiów doktoranckich wymagało uzyskania akredytacji (*ex ante*), w 9 krajach musiały być spełnione inne wymagania formalne, zaś w 13 krajach decyzja o uruchomieniu takiego programu była pozostawiona wyłącznie do decyzji uczelni (Byrne, Jorgensen, Loukkola, 2013).

Ocena programów kształcenia doktorantów w podobny sposób jak to ma miejsce w przypadku programów studiów I i II stopnia jest realizowana w niewielu krajach. Częściej ocena taka jest elementem akredytacji instytucjonalnej.

3. Ewolucja modelu kształcenia doktorantów – perspektywa krajowa¹⁰

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem opisanych trendów międzynarodowo-

¹⁰ W tym punkcie wykorzystano fragmenty publikacji „Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.” (Lewicki, 2019).

wych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

Model ten definiują regulacje prawne oraz praktyka działania instytucji funkcjonujących w systemie szkolnictwa wyższego i nauki – przede wszystkim instytucji prowadzących kształcenie doktorantów.

W dalszych rozważaniach skupiamy się przede wszystkim na uwarunkowaniach prawnych. Przedstawiamy też główne nurty toczących się w naszym kraju po okresie transformacji ustrojowej dyskusji nad kształceniem na poziomie doktorskim.

Okres transformacji ustrojowej

Kształcenie na poziomie doktorskim do początku lat 90. XX wieku miało w naszym kraju dość elitarny charakter. Jego celem było przede wszystkim przygotowanie kadr naukowo-dydaktycznych dla szkół wyższych i – w mniejszym stopniu – kadr naukowych dla jednostek badawczych. Studia doktoranckie, wprowadzone w Ustawie o szkołach wyższych z 1958 r., przez cały okres PRL stanowiły praktycznie uzupełnienie dla asystentury (Lewicki, 2011, 215–216).

Przepisy Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych z 1990 r. (UTNS 1990), będącej elementem transformacji w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki, określały uprawnienia do prowadzenia studiów doktoranckich – studia takie mogły prowadzić jednostki posiadające uprawnienia habilitacyjne. Inne kwestie związane z modelem kształcenia były regulowane kolejnymi rozporządzeniami właściwego ministra. Rozporządzenie z 1991 r. stanowiło, że studia doktoranckie trwają do 4 lat, mogą być dzienne albo zaoczne, a o ich kształcie decyduje rada jednostki, ustalając m.in. limity przyjęć, program, wysokość stypendiów i kryteria ich przyznawania. Uczestnicy studiów doktoranckich mieli niektóre prawa przysługujące pracownikom. Od 1992 r. uczestnicy studiów doktoranckich, którzy nie uzyskali stypendium, mogli być zatrudniani na część etatu, objęto ich też prawem do świadczeń publicznej służby zdrowia, a czas studiów doktoranckich zaczęto wliczać do stażu pracy. W 1997 r. kolejna nowelizacja rozporządzenia doprecyzowała kwestie oceny postępów uczestnika studiów doktoranckich przez kierownika studiów, wprowadziła legitymację uczestnika studiów doktoranckich, ale także wprowadziła możliwość żądania zwrotu stypendium od osoby skreślonej z listy uczestników studiów (Lewicki, 2019, s. 140–141).

Kształcenie na studiach doktoranckich było formalnie niezależne od procesu uzyskiwania stopnia doktora. Proces ten podlegał regulacjom zawartym w wymienionej ustawie (UTNS, 1990).

Efektem przemian ustrojowych był m.in. gwałtowny rozwój studiów doktoranckich: w roku akademickim 1990/1991 status uczestnika studiów doktoranckich miało 2695 osób, pięć lat później już blisko 10,5 tys., a u progu XXI w. ponad 25,5 tys. (Lewicki, 2011, s. 215–216). Szybkiemu wzrostowi liczby dok-

torantów nie towarzyszył jednak proporcjonalny wzrost liczby nadawanych stopni. Jako główne przyczyny tego zjawiska – dostrzegane przez samych doktorantów – można było uznać: zbyt późne określenie tematu badań, nadmiar obowiązków na uczelni (w tym dydaktycznych), złą współpracę z promotorem, złą organizację studiów czy też podejmowanie przez doktorantów pracy zarobkowej (konieczność jej podjęcia deklarowało 65% badanych doktorantów) (Lewicki, 2019, s. 139). Kształcenie było cały czas silnie zorientowane na przygotowanie doktorantów do pracy naukowej na uczelniach lub w instytutach naukowych, a w szczególności we własnej instytucji, mimo iż możliwości zatrudnienia w tych instytucjach osób uzyskujących stopień naukowy doktora były dość ograniczone.

W tym kontekście, pionierskim w krajowych warunkach przedsięwzięciem było wprowadzenie w 1999 r. na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej – jako kontynuacji realizowanego od 1994 r. dwustopniowego modelu studiów – kształcenia doktorantów w formule studiów III stopnia, wzorowanego na modelu funkcjonującym w krajach anglosaskich (Kraśniewski, 2004, Kraśniewski, 2006).

Wdrażanie postulatów Procesu Bolońskiego i ustawa z 2005 roku

Zachodzące w krajach europejskich zmiany w systemie kształcenia na poziomie wyższym, będące wynikiem wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego, znalazły odzwierciedlenie w modelu kształcenia doktorantów w naszym kraju w postaci regulacji przyjętych w uchwalonej w 2005 roku ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym (UPSW, 2005).

Jeszcze przed uchwaleniem tej ustawy przyjęto nową Ustawę o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (USTN, 2003). Ustawa ta rozbudowała przepisy dotyczące studiów doktoranckich. Studia te miały „przygotowywać do uzyskania stopnia doktora”. Zgodnie z tą koncepcją rozpoczęto wydawanie świadectw ukończenia studiów doktoranckich. Studia dzienne miały ustawową gwarancję bezpłatnego charakteru, a na zaocznych dopuszczono czesne. Zdefiniowano dość precyzyjnie podstawowe obowiązki oraz prawa uczestnika studiów (szerzej zob. Lewicki, 2019, s. 141 i nast.).

Kolejne istotne zmiany przyniosła wspomniana ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku. Przede wszystkim, zgodnie z duchem Procesu Bolońskiego, studia doktoranckie określono jako studia III stopnia, choć to określenie pojawiło się wyłącznie w słowniczku pojęć ustawowych, natomiast w innych przepisach konsekwentnie używano terminu „studia doktoranckie”. Prawo do prowadzenia studiów doktoranckich poszerzono o jednostki uczelni z co najmniej dwoma uprawnieniami do doktoryzowania w danej dziedzinie nauki. Obowiązki i prawa doktorantów w uczelniach zdefiniowano podobnie jak w przepisach ustawy dotyczącej stopni naukowych z 2003 r. Nowością było włączenie doktorantów do systemu pomocy materialnej wspólnego ze stu-

dentami. Doktoranci pobierający stypendium mogli podejmować zatrudnienie jedynie w niepełnym wymiarze etatu.

Nowością wprowadzoną przez ustawę z 2005 r. było ustanowienie samorządności doktoranckiej. Wszyscy doktoranci w uczelniach zostali uznani *ex lege* za wspólnotę samorządową na wzór samorządów studenckich. Ustawa dopuszczała także, by samorzady doktoranckie ze wszystkich uczelni utworzyły krajową reprezentację doktorantów, która mogłaby m.in. opiniować projekty aktów prawnych dotyczących tego środowiska. Środowisko szybko skorzystało z tej możliwości, jednak dopiero po nowelizacji tej ustawy w 2011 r. Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) uzyskała osobowość prawną na wzór Parlamentu Studentów RP (Lewicki, 2019, s. 143).

W 2006 r. wydano rozporządzenia w sprawie studiów doktoranckich – osobno dla placówek naukowych i dla szkół wyższych. Regulacje w nich zawarte były w znacznej mierze podobne, nie wprowadzono też znacznych zmian w porównaniu z wcześniej obowiązującymi przepisami. W uczelniach samorząd doktorancki otrzymał prawo do opiniowania kandydata na kierownika studiów doktoranckich, doprecyzowano także zasady uzyskiwania świadczeń pomocy materialnej. Wprowadzono jednakowe legitymacje dla wszystkich doktorantów (Lewicki, 2019, s. 144–146).

Prace koncepcyjne

Pod rządami ustawy z 2005 r. studia doktoranckie nadal rozwijały się ilościowo – prawo do ich prowadzenia uzyskiwały kolejne jednostki. Coraz częściej jednak artykułowane były zastrzeżenia dotyczące jakości prowadzonego kształcenia. Formułowała je m.in. Krajowa Reprezentacja Doktorantów.

W 2008 r. na prośbę minister Barbary Kudryckiej Rada Główna Szkolnictwa Wyższego we współpracy z PAN, KRD i Radą Instytutów Badawczych opracowała reguły kształcenia na studiach III stopnia (RGSW, 2008), formułując m.in. efekty kształcenia w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i postaw oraz określając (w punktach ECTS) wymiar zajęć służących – obok realizowanej pod kierunkiem promotora pracy badawczej – osiągnięciu tych efektów.

Model kształcenia doktorantów stał się też istotnym fragmentem przedstawionej w 2008 r. przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) wraz konferencjami rektorów uczelni nieakademickich tzw. środowiskowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2010–2020 (KRASP, 2009, s. 15, 37). Został on opracowany na podstawie analizy obserwowanych w świecie (głównie w Europie) trendów i rozwiązań stosowanych w uczelniach zagranicznych (Kraśniewski, 2009b, s. 253–255). Proponowane rozwiązania były oparte na założeniu, że podstawą kształcenia doktoranta jest prowadzenie badań (*training by research, not training for research*). W związku z tym uznano niektóre studia doktoranckie w Polsce (zwłaszcza niestacjonarne) za niewypełniające znamion kształcenia doktorskiego ze względu na śladowy wymiar badań naukowych

i opieranie się na zajęciach w dużych grupach. Zwrócono przy tym uwagę na potrzebę „racjonalizacji liczby osób studiujących w ramach studiów III stopnia (finansowanych ze środków publicznych)”, w celu zapewnienia im odpowiednich warunków do prowadzenia badań oraz na konieczność powiązania ukończenia studiów doktoranckich z uzyskaniem stopnia doktora (KRASP, 2009, s. 75, 78). Postulowano wprowadzenie doktoratów zawodowych dla osób z bogatym doświadczeniem w pracy poza instytucjami naukowymi oraz rozwijanie współpracy uczelni z podmiotami zewnętrznymi. Wskazywano na potrzebę rozwijania programów międzynarodowych oraz akredytacji studiów doktoranckich, prowadzonej z udziałem ekspertów zagranicznych (KRASP, 2009, s. 73). W ekspertyzach KRASP dostrzeżono też problem jasnego określenia praw doktoranta oraz stworzenia odpowiednich warunków do prowadzenia badań i mobilności, zapewnienia odpowiedniego wynagrodzenia i stabilności socjalnej (Kraśniewski, 2009b, s. 258–259). W badaniach ankietowych prowadzonych przez KRD, ale także w badaniach prowadzonych przez uczelnie (np. Uniwersytet Jagielloński) doktoranci wskazywali bowiem, że nawet osoby otrzymujące stypendium doktoranckie, aby egzystować w dużym mieście, często musiały dorabiać albo korzystać z pomocy rodziny (Lewicki, 2011, s. 217–218).

Zmiany, zmiany, zmiany

Zmiany w modelu kształcenia doktorantów przyniosły kolejne nowelizacje ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz nowa Ustawa o Polskiej Akademii Nauk.

„Duża” nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. (UPSW, 2011) wprowadziła Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Naturalną konsekwencją tej regulacji było utożsamienie ukończenia studiów doktoranckich z uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia, czyli uzyskaniem stopnia doktora. Zaprzesziano w związku z tym wydawania świadectw ukończenia studiów doktoranckich po zrealizowaniu ich programu, bez choćby złożenia rozprawy doktorskiej. Po raz pierwszy w historii studia doktoranckie zostały częściowo objęte zewnętrznym systemem zapewniania jakości kształcenia w ramach akredytacji instytucjonalnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej¹¹ (PKA, 2015).

Nowelizacja wzmocniła samorządność doktorancką, którą uzyskali także uczestnicy studiów doktoranckich w jednostkach naukowych. Przede wszystkim jednak Krajowa Reprezentacja Doktorantów, do której weszły *ex lege* wszystkie samorządy, uzyskała osobowość prawną i środki budżetowe na działalność. KRD zaczęła wyznaczać swoich przedstawicieli do Rady Głównej Na-

¹¹ Akredytacja taka mogła jednak być przeprowadzona tylko w jednostkach organizacyjnych uczelni, w których większość prowadzonych kierunków studiów wyższych przeszło już z pozytywnym wynikiem ocenę programową.

uki i Szkolnictwa Wyższego (zastąpiła ona Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, w której przedstawiciele doktorantów byli wybierani przez elektorów wybieranych z kolei w uczelniach) oraz zgłaszać do PKA kandydatów na ekspertów doktoranckich przy ocenach instytucjonalnych (Lewicki, 2019, s. 150).

Wydane w ślad za ustawą rozporządzenie dotyczące kształcenia na studiach doktoranckich nie wspominało co prawda o efektach kształcenia, ale określało, że studia doktoranckie stwarzają warunki do uzyskania wymienionego w tekście rozporządzenia zestawu kompetencji. Ustalono także – zgodnie z postulatami RGSW i KRASP – wymiar zajęć (45–60 ECTS) (Lewicki, 2019, s. 151–152).

W nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym – dokonanej w 2014 r. (UPSW, 2014) dopuszczono do kształcenia na studiach doktoranckich osoby, które uzyskały „Diamentowy Grant” (od 2011 r. mogły one uzyskać stopień doktora, nie posiadając tytułu zawodowego magistra). Z kolei nowelizacja z 2016 r. (UPSW, 2016) wprowadziła istotną zmianę wpływającą potencjalnie na liczbę doktorantów w niektórych jednostkach – ustalono, że w danej jednostce prowadzącej studia doktoranckie liczba uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich nie może być mniejsza od liczby uczestników niestacjonarnych studiów doktoranckich. Zdecydowano, że stypendia doktoranckie musi otrzymywać co najmniej połowa doktorantów stacjonarnych w jednostce. W wyniku zniesienia możliwości dokonania przez PKA oceny instytucjonalnej studia doktoranckie znowu wypadły poza zewnętrzny system zapewniania jakości.

Z końcem 2015 r. uchwalono ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (UZSK, 2015), która wprowadziła ośmiopozomową Polską Ramę Kwalifikacji (PRK) wraz z ogólnymi charakterystykami dla każdego z poziomów, zobowiązując ministra nauki i szkolnictwa wyższego do określenia – w formie rozporządzenia – charakterystyk poziomów 6–8 typowych dla szkolnictwa wyższego (to oznaczało, w szczególności zdefiniowanie uniwersalnych, niezależnych od dyscypliny naukowej, efektów kształcenia dla studiów III stopnia), co nastąpiło kilka miesięcy później.

W związku z ustanowieniem w roku 2017 programu „Doktorat wdrożeniowy” wprowadzono rozwiązanie bliskie koncepcji doktoratu „przemysłowego” (patrz punkt 2), stwarzając możliwość kształcenia na studiach doktoranckich we współpracy z instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego, w szczególności z przedsiębiorcami lub innymi podmiotami zatrudniającymi uczestników tych studiów.

W tym okresie nie uległy istotnym zmianom przepisy regulujące uzyskiwanie stopnia doktora określone w USTN. Wprowadzono jedynie możliwość powołania promotora pomocniczego, którym mogła zostać osoba ze stopniem doktora.

Nowe otwarcie – Ustawa 2.0

Zmiany dokonywane w wyniku kolejnych nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, dotyczące w szczególności studiów doktoranckich,

stanowiące bardziej lub mniej udane próby korekty niezbyt dobrze funkcjonujących rozwiązań, komplikowały system nauki i szkolnictwa wyższego, nie przynosząc istotnej poprawy jego funkcjonowania. Coraz częściej podnoszono głosy o konieczności dogłębnych zmian w tym systemie.

Postulaty dotyczące zmian w modelu kształcenia doktorantów, w duchu proponowanym przez EUA, przedstawiła KRASP w zaktualizowanym *Programie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Woźnicki, 2015, s. 92–93, 171, 200). Liczne uwagi i sugestie zgłaszała również KRD. W publikacjach dotyczących studiów III stopnia podnoszono m.in. kwestię niskiej sprawności tych studiów, liczonej stosunkiem nadawanych stopni do liczby doktorantów (np. Dokowicz et al., 2014; Brzezicki i Pietrzak, 2018; Rodzik, 2016 za: Lewicki, 2019). Na problemy o charakterze systemowym dotyczące kształcenia doktorantów zwróciła uwagę Najwyższa Izba Kontroli (NIK, 2015) oraz Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNSW, 2015).

Na początku 2016 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach przygotowywań do przeprowadzenia kompleksowej reformy systemu ogłosiło konkurs na założenia do nowej ustawy, tzw. ustawy 2.0. Wyłonione w maju tego roku trzy zespoły przedstawiły po kilku miesiącach prac swoje propozycje, odnoszące się także do kształcenia doktorantów (Kwiek et al., 2016, s. 32–39, 115, 147–151; Radwan, 2017, s. 130–133, 138; Izdebski et al., 2017, s. 66, 89–92). Propozycje te różniły się w wielu istotnych kwestiach, jednak wszystkie trzy zespoły były zgodne co do tego, że kształcenie doktorantów wymaga zapewnienia im właściwych warunków do badań i podstawowego zabezpieczenia socjalnego w postaci stypendiów w odpowiedniej wysokości. Zaproponowano także ograniczenie listy podmiotów uprawnionych do prowadzenia studiów doktoranckich oraz wprowadzenie mechanizmów zapewniania jakości, przynajmniej w formie powiązania uprawnień z kategoriami naukowymi.

Jednocześnie od końca 2016 r. trwały organizowane przez MNiSW konferencje programowe Narodowego Kongresu Nauki. Kształcenie doktorantów było przedmiotem dyskusji m.in. podczas konferencji poświęconej karierze akademickiej, która odbyła się w styczniu 2017 r. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Wstępny projekt Ustawy 2.0 zaprezentowano podczas Narodowego Kongresu Nauki we wrześniu 2017 r. w Krakowie. W kolejnych miesiącach, w wyniku uwag zgłaszanych przez różne środowiska ulegał on zmianom, by w kwietniu 2018 r. trafić jako projekt rządowy pod obrady Sejmu. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. oraz przepisy ją wprowadzające weszły w życie 1 października 2018 r.

Nowa ustawa (UPSWN, 2018), wraz z wydanymi na jej podstawie rozporządzeniami, obejmuje swym zakresem całość regulacji określających model kształcenia doktorantów, rozproszonych wcześniej w dwóch ustawach, odnoszących się do systemu nauki oraz do systemu szkolnictwa wyższego.

Najistotniejsze zmiany regulacji będących wcześniej przedmiotem ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, wprowadzone w Ustawie 2.0 i związanych z nią rozporządzeniach to:

- przypisanie uprawnień do nadawania stopnia doktora uczelni (a nie jej jednostkom); w związku z tym stopień doktora jest obecnie nadawany przez senat lub przez organ wskazany w statucie,
- powiązanie uprawnień do nadawania stopnia z posiadaną kategorią naukową, nadawaną uczelni (a nie jej jednostkom) w określonej dyscyplinie; docelowo doktoraty będą mogły nadawać jedynie uczelnie lub instytuty PAN i instytuty badawcze z kategorią co najmniej B+ (w nowej skali: A+, A, B+, B, C),
- znaczne zredukowanie liczby dyscyplin naukowych i artystycznych (w drodze rozporządzenia),
- zastąpienie przewodu doktorskiego postępowaniem inicjowanym na wniosek kandydata składającego rozprawę dokorską wraz z opinią promotora (lub promotorów),
- obowiązek publikowania na stronach podmiotu doktoryzującego nie tylko recenzji, ale także samej rozprawy, na 30 dni przed jej publiczną obroną, oraz obowiązek sprawdzania rozprawy przy użyciu Jednolitego Systemu Antyplagiatowego,
- opiniowanie rozprawy doktorskiej przez trzech zewnętrznych recenzentów; warunkiem dopuszczenia do obrony są dwie pozytywne recenzje,
- formalne wymaganie posiadania przez doktora (także eksternistycznego) kompetencji odpowiadających opisowi kwalifikacji na poziomie 8 PRK.

Najistotniejsze zmiany regulacji będących wcześniej przedmiotem ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, wprowadzone w Ustawie 2.0 i związanych z nią rozporządzeniach to:

- zastąpienie studiów doktoranckich kształceniem w interdyscyplinarnych szkołach doktorskich (z pozostawieniem możliwości przygotowania rozprawy doktorskiej w trybie eksternistycznym),
- powiązanie uprawnień do prowadzenia szkół doktorskich z posiadaną kategorią naukową, nadawaną uczelni (a nie jej jednostkom); docelowo, prawo do prowadzenia szkół doktorskich będą miały uczelnie akademickie, instytuty PAN oraz instytuty badawcze mające kategorie naukowe co najmniej B+ w co najmniej dwóch dyscyplinach (w wyjątkowych, określonych w ustawie przypadkach – w jednej dyscyplinie),
- możliwość prowadzenia wspólnej szkoły doktorskiej z innymi uprawnionymi podmiotami oraz włączania w kształcenie doktorantów podmiotów z otoczenia społeczno-gospodarczego oraz uczelni zagranicznych,
- rekrutacja w trybie konkursu, zgodnie z zasadami określonymi przez senat/radę naukową,
- zdefiniowanie kształcenia w szkole doktorskiej jako procesu, na który składa się realizacja programu kształcenia, obejmującego zajęcia zorganizowane (oraz ewentualnie praktyki dydaktyczne) oraz realizacja indywidualnego planu badawczego,

- wprowadzenie oceny śródkresowej, przeprowadzanej w połowie okresu kształcenia, której negatywny wynik prowadzi do obligatoryjnego skreślenia z listy doktorantów,
- złożenie rozprawy doktorskiej jako warunek ukończenia kształcenia,
- zmiany w systemie stypendialnym: stypendium dla wszystkich kształconych w szkołach doktorantów (nieposiadających stopnia doktora) o zwiększonej – w porównaniu z wcześniejszą praktyką – wysokości¹², powiększane dodatkowo po ocenie śródkresowej,
- ograniczenie prawa do zatrudniania doktorantów pobierających stypendium jako nauczycieli akademickich – do czasu oceny śródkresowej.

Istotną nowością w modelu kształcenia doktorantów, mogącą mieć znaczny wpływ na jakość tego kształcenia, jest obowiązkowa ewaluacja szkół doktorskich, dokonywana co 6 lat przez Komisję Ewaluacji Nauki (KEN). Podstawą do decyzji KEN w odniesieniu do danej szkoły jest ocena przeprowadzona przez zespół ekspercki z udziałem co najmniej jednego eksperta zagranicznego i jednego eksperta-doktoranta wskazanego przez KRD. Negatywna decyzja KEN prowadzi do utraty prawa do prowadzenia szkoły.

Ustawa określa ogólne kryteria ewaluacji w następujący sposób (UPSWN, 2018); ich rozwinięcie ma nastąpić w rozporządzeniu:

- „1) adekwatność programu kształcenia oraz indywidualnych planów badawczych do efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8. PRK oraz ich realizację;*
- 2) sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK;*
- 3) kwalifikacje nauczycieli akademickich lub pracowników naukowych prowadzących kształcenie w szkole doktorskiej;*
- 4) jakość procesu rekrutacji;*
- 5) jakość opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej;*
- 6) rzetelność przeprowadzania oceny śródkresowej;*
- 7) umiędzynarodowienie;*
- 8) skuteczność kształcenia doktorantów”.*

Podsumowanie

Zestawienie wybranych cech modelu kształcenia doktorantów w Polsce w ostatnich trzech dekadach, obrazujące ewolucję tego modelu, przedstawiono w tabeli 1.

¹² Ze względu na zaprzestanie funkcjonowania innych strumieni finansowania, zwiększenie wysokości stypendium nie oznacza automatycznego wzrostu dochodów doktorantów – niektórzy doktoranci kształcący się w szkołach doktorskich osiągają dochody mniejsze niż ich koledzy na studiach doktoranckich.

Tabela 1. Ewolucja systemu kształcenia doktorskiego w Polsce po roku 1989

Okres	Stopień systemowej regulacji kształcenia	Kształcenie doktorskie a stopień doktora	Status uczestników kształcenia doktorskiego	Dopuszczenie do kształcenia doktorskiego i do stopnia doktora osób bez magisterium	Kształcenie doktorskie w uczelniach a kształcenie w innych instytucjach	Zewnętrzny system oceny jakości kształcenia
1990–2005	do 2003 bardzo niski, od 2003 niski – rozbudowa przepisów ustawowych	rozdzielne; stopień w drodze przewodu doktora	niedookreślony, b. ograniczone prawa pracownicze	w drodze wyjątku dostęp do stopnia doktora do 2003	podmioty uprawnione do prowadzenia studiów doktoranckich (SD); jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe – bez istotnych różnic	brak
2005–2011	średni	jw.	doktoranci w uczelniach – jako wyodrębniona, samorządna grupa akademicka, część praw na wzór praw studenckich; w jednostkach naukowych brak samorządu	nie	jw. regulacje dotyczące SD w uczelniach i w jednostkach naukowych – w osobnych ustawach i rozporządzeniach	brak
2011–2018	wysoki	jw.	jw.+ część praw pracowniczych, wzmocniona podmiotowość, samorządność również w PAN	od 2011 dostęp do stopnia doktora, a od 2014 także do SD dla limitowanej grupy – zdobywców „Diamentowego Grantu”	podmioty uprawnione do prowadzenia SD; jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe – wspólne regulacje; pewne różnice w zakresie dostępu do niektórych świadczeń i poziomu samorządności doktoranckiej, po 2014 częściowo niwelowane	ocena SD w uczelniach w ramach oceny instytucjonalnej prowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną
Ustawa 2.0 (rozwiązanie docelowe)	niski – delegacje do regulacji wewnętrznych podmiotów prowadzących kształcenie	rozdzielne; stopień w drodze postępowania	doktoranci – wyodrębniona, samorządna grupa akademicka	w drodze wyjątku dostęp do stopnia doktora i do kształcenia	podmioty uprawnione do prowadzenia kształcenia: uczelnie oraz jednostki naukowe; kształcenie w szkołach doktorskich wg wspólnych przepisów	obowiązkowa ewaluacja szkół doktorskich przez Komisję Ewaluacji Nauki

Źródło: z wykorzystaniem (Lewicki, 2019, s. 168).

4. Zapewnianie jakości kształcenia doktorantów – jak było, jak jest, jak będzie

Niemal w całym 30-letnim okresie zapoczątkowanym transformacją ustrojową mechanizmy zapewniania jakości w kształceniu doktorantów były związane przede wszystkim z nadawaniem stopnia doktora. Obejmowały one:

- centralne „sterowanie” uprawnieniami do nadawania tego stopnia; uprawnienia uzyskiwały podstawowe jednostki organizacyjne uczelni lub jednostki naukowe w wyniku decyzji Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, podejmowanych na podstawie kryteriów kadrowych – wymaganie zatrudnienia odpowiedniej liczby osób z tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego,
- regulacje dotyczące indywidualnych przewodów doktorskich, wymagające udziału osób zewnętrznych (recenzentów).

Jedynie w krótkim okresie (2011–2016) inne elementy kształcenia (m.in. zajęcia oferowane uczestnikom studiów doktoranckich, poziom opieki naukowej, funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości) były obiektem zainteresowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej w ramach prowadzonej przez nią oceny instytucjonalnej (PKA, 2015).

Obok niskiej sprawności kształcenia (jej przyczyny omówiono pokrótce w punkcie 3) problemem stały się „grzecznościowe” recenzje, wynikające ze sposobu wyznaczania recenzentów i powiązań personalnych występujących w środowisku naukowym.

W tym kontekście rozwiązania przyjęte w Ustawie 2.0 stwarzają nadzieję na istotną poprawę jakości kształcenia na poziomie doktorskim. W szczególności istotne są:

- przeniesienie uprawnień i decyzji dotyczących kształcenia i nadawania stopnia na poziom uczelni, co powinno ułatwić integrację rozproszonego w wielu uczelniach środowiska i tworzenie odpowiedniej „masy krytycznej”, warunkującej możliwość realizacji projakościowych rozwiązań,
- powiązanie prawa do prowadzenia kształcenia w szkołach doktorskich i nadawania stopnia doktora z kategorią naukową, uzależnioną od bieżących osiągnięć naukowych, a nie liczby osób – niekiedy nieaktywnych naukowo – legitymujących się tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego,
- interdyscyplinarny charakter kształcenia w szkołach doktorskich,
- wprowadzenie oceny śródkresowej,
- jawność rozprawy doktorskiej i jej recenzji (dokonywanych przez recenzentów zewnętrznych),
- formalne wymaganie posiadania przez doktora (także eksternistycznego) kompetencji odpowiadających opisowi kwalifikacji na poziomie 8 PRK,
- stypendia doktoranckie o zwiększonej wysokości dla wszystkich doktorantów.

Nowa ustawa – zgodnie z jej deklarowaną intencją – eliminuje wiele szczegółowych regulacji, zwiększając autonomię podmiotów prowadzących szkoły doktorskie. Umożliwia to znaczne różnicowanie dróg kształcenia, przy zachowaniu wymagań związanych z nadawaniem stopnia doktora, tak jak to zaproponowano w opracowaniu wykonanym na zlecenie MNiSW (Kraśniewski et al., 2017). Nowe przepisy ułatwią też zapewne tworzenie interdyscyplinarnych szkół doktorskich skupionych wokół konkretnych, złożonych problemów społecznych, zgodnie z promowaną przez instytucje europejskich koncepcją *mission-based research* (por. np. Kraśniewski et al., 2017, s. 25 i nast.).

Kluczowe znaczenie ma jednak poddanie procesu kształcenia doktorantów ocenie zewnętrznej (ewaluacji), realizowanej z udziałem ekspertów zagranicznych i przedstawicieli KRD. Należy mieć nadzieję, że sformułowane w rozporządzeniu szczegółowe kryteria ewaluacji wymuszą stosowanie przez podmioty prowadzące kształcenie odpowiednich wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości.

Podniesieniu jakości kształcenia doktorantów sprzyjać będzie zapewne także program „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”. Sformułowane przez MNiSW wskaźniki (obligatoryjne i fakultatywne), stanowiące podstawę do oceny wniosków uczelni przez ekspertów międzynarodowych i rozliczania „laureatów” z realizacji planowanych przedsięwzięć, pokazują pożądane kierunki zmian w modelu kształcenia doktorantów – tworzenie mechanizmów premiujących osiągnięcia naukowe doktorantów oraz umiędzynarodowienie (MNiSW, 2019).

Rozważając jakość kształcenia doktorantów, trudno jednak zupełnie bezkrytycznie oceniać przyjęte przez MNiSW założenia dotyczące kierunków zmian w kształceniu doktorantów i sposób ich realizacji w Ustawie 2.0.

Niepokój może budzić silnie artykułowany przez MNiSW postulat zmniejszenia liczby kształconych doktorantów. Polska ma i tak jeden z niższych – wśród krajów Unii Europejskiej – wskaźników liczby doktorantów na 10 000 mieszkańców (OPI, 2019). Jego dalsze obniżanie nie tworzy dobrych warunków do rozwoju społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy oraz konkurowania z krajami wysoko rozwiniętymi.

Pierwotnie deklarowana przez MNiSW intencja znacznego zmniejszenia liczby uczelni mających uprawnienia do nadawania stopni naukowych i kształcenia doktorantów przybrała – m.in. w wyniku uwarunkowań politycznych – kształt nieznacznej korekty dotychczas funkcjonujących rozwiązań¹³. Rozproszenie zredukowanej populacji doktorantów utrudnia osiągnięcie – nawet w przypadku instytucji mających warunki do prowadzenia wysokiej jakości kształcenia – „masy krytycznej” niezbędnej do realizacji wielu projakościowych przedsięwzięć.

¹³ Warto zauważyć, że w Holandii – kraju o znacznie bardziej widocznych osiągnięciach naukowych – uprawnienia do kształcenia na poziomie doktorskim i nadawania stopnia doktora ma zaledwie 14 instytucji (uniwersytetów), z czego jedynie 3 mają te uprawnienia w obszarze, który odpowiada dziedzinie nauk inżynierijno-technicznych.

Przepis stanowiący, że kształcenie w szkole doktorskiej kończy się z chwilą złożenia rozprawy doktorskiej, zbliża nas do niesławnej, znanej z przeszłości i słusznie zarzuconej koncepcji wydawania świadectwa ukończenia studiów doktoranckich i konsekwencji takiego rozwiązania, zwłaszcza w relacjach międzynarodowych¹⁴.

Dodatkowe problemy mogą wynikać ze sposobu wdrażania przepisów ustawy. W szczególności przyjęta przez wiele uczelni koncepcja utworzenia jednej szkoły doktorskiej ze „ścieżkami kształcenia” odpowiadającymi poszczególnym dyscyplinom naukowym może – jak się wydaje – niezależnie od intencji twórców takiego rozwiązania ukształtować praktykę mającą niewiele wspólnego z jak najbardziej słusznym postulatem interdyscyplinarności kształcenia, odzwierciedlonym w ustawowym przepisie dotyczącym interdyscyplinarnego charakteru szkół doktorskich.

Warto ponadto zawczasu zwrócić uwagę na potencjalny problem związany z przyszłą ewaluacją szkół doktorskich. Biorąc pod uwagę kryteria wyłaniania członków KEN, można zastanawiać się, czy osoby te będą w stanie właściwie ocenić „sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK”, czy zechcą też oceniać stopień przygotowania promotorów do sprawowania opieki nad doktorantami. Dokonywanie takich ocen jest trudne i na pewno wymaga kompetencji wykraczających daleko poza umiejętność prowadzenia działań zapewniających odpowiedni dorobek publikacyjny.

Wydaje się, że na wszechstronną ocenę wpływu Ustawy 2.0 na jakość kształcenia doktorantów w naszym kraju jest jeszcze za wcześnie. Wiele zależy od rozwiązań przyjętych przez poszczególne uczelnie, które często ze znacznym „wyprzedzeniem” planowały działania związane z transformacją modelu kształcenia doktorantów¹⁵. Niektóre z tych rozwiązań były prezentowane w marcu 2019 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach NKN Forum „Szkół doktorskie”. Równie dużo zależy też od sposobu funkcjonowania ewaluacji szkół doktorskich, która będzie prowadzona przez Komisję Ewaluacji Nauki. Podczas panelu na NKN Forum na UMK zwrócono uwagę, że ocena szkół doktorskich w naszym kraju powinna mieć charakter instytucjonalny i kompleksowy. Obok ośmiu kryteriów ustawowych KEN powinna skupić się także m.in. na wpływie prowadzonych badań naukowych na jakość kształcenia. Szczególnie ważne będzie zwrócenie uwagi na warunki pracy naukowej i rozwoju oferowane doktorantom i skuteczność osiągania założonych dla szkół celów. Z kolei ocena stopnia umiędzynarodowienia powinna uwzględniać różne formy i wymiary, a także przyjęte dla danej szkoły doktorskiej założenia (szerzej zob. NKN, 2019).

¹⁴ Wytlumaczenie partnerowi zagranicznemu, że osoba, która ukończyła „PhD programme” może nie mieć stopnia doktora graniczyło z niemożliwością.

¹⁵ Przykładowo, działania planowane na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przedstawił na długo przed wejściem w życie ustawy B. Mikołajczyk i R. Naskręcki (2017).

5. Zakończenie

W rozdziale przedstawiono ewolucję modelu kształcenia na poziomie doktorskim jako pochodną rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego. Rozwiązania te były w naszym kraju determinowane zarówno wzorcami europejskimi, jak i uwarunkowaniami o charakterze lokalnym – w szczególności tradycją i możliwościami finansowymi.

Dużo miejsca poświęcono zmianom wprowadzonym przez Ustawę 2.0. W odniesieniu do kształcenia doktorantów mają one – w porównaniu z poprzednio wdrożonymi inicjatywami legislacyjnymi – charakter rewolucyjny. Z ostateczną oceną tych zmian trzeba poczekać, wydaje się jednak, że idą one w dobrym kierunku. W szczególności mogą doprowadzić do przełamania izolacji międzynarodowej struktur realizujących kształcenie na poziomie doktorskim i poprawić zawstydzający, jak na kraj aspirujący do tworzenia nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i nowoczesnego społeczeństwa, odsetek doktorantów zagranicznych – mniejszy niż odsetek zagranicznych studentów.

Funkcjonujący obecnie model kształcenia doktorantów będzie zapewne nadal ewoluował. Myśląc o przyszłych zmianach, należy jednak przede wszystkim pamiętać, że głównym celem tego kształcenia nie jest rozprawa doktorska (wsparta dobrej jakości publikacjami), lecz ukształtowanie przyszłego doktora – osoby mającej unikatowy zasób kompetencji wysokiego poziomu, obejmujących umiejętność prowadzenia badań, które to kompetencje mogą być wykorzystane w działalności zawodowej o różnym charakterze, a także w różnych obszarach aktywności osobistej i społecznej. Podejście to, powszechne w środowisku wytyczającym kierunki rozwoju w zakresie kształcenia doktorantów, w szczególności silnie artykułowane przez EUA Council for Doctoral Education, niestety z dużym trudem przenika do świadomości rodzimego środowiska naukowego.

Bibliografia

- (Bergen 2005), *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- Borell-Damian L. (2009), *Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*, European University Association, 2009.
- Byrne J., Jorgensen T., Loukkola T. (2013), *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*, European University Association.
- (EACEA 2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, EACEA: Eurydice, Eurostat, Eurostudent.
- Eggin H. (2009), *The Professional Doctorate. A Response to 21st Century Requirements for European Higher Education?*, EUA Bologna Handbook, rozdz. C 4.4–4.5.

- (EUA 2007), *Doctoral Programmes in Europe's Universities. Achievements and Challenges*, European University Association.
- (EQF 2008), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2008.
- Izdebski H. et al. (2017), *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*, SWPS, Warszawa.
- Kottmann A. (2011), Reform of Doctoral Training in Europe, [w:] H. de Boer, J. Enders, D.F. Westerheijden (eds.) *Reform of Higher Education in Europe*, pp. 29–43.
- Kraśniewski A. et al. (2017), *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kraśniewski A. (2009a), *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Warszawa.
- Kraśniewski A. (2009b), *Kształcenie*, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, KRASP-FRP, Warszawa, s. 211–272.
- Kraśniewski A. (2008), Transformation of Doctoral Training in Poland, *Higher Education in Europe*, vol. 33, no. 1, pp. 125–138, Routledge: Taylor & Francis Group, April 2008.
- Kraśniewski A. (2004), Engineering education at the doctorate level: meeting the Bologna objectives, Proc. SEFI 2004 Annual Conference: The XXI Century – The Golden Opportunity for Engineering Education, pp. 229–235, Valencia, Sept. 2004.
- (KRASP 2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, KRASP – KRZaSP – KRePSZ– FRP Wydawnictwa UW, Warszawa.
- Kwiek M. et al. (2016), *Projekt założeń do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań.
- (Leuven i Louvain-la-Neuve 2009), The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2009_Leuven-Communique.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- (LERU 2014), *Good Practice Elements in Doctoral Training*, League of European Research Universities, Advice Paper no.15, January.
- Lewicki J. (2019), *Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.*, [w:] Sułkowski Ł., Górniak J. (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne w polskich uczelniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lewicki J. (2011), *Studia doktoranckie, doktoranci a reforma szkolnictwa wyższego*, [w:] J. Kostkiewicz, M. Szymański, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Kraków, s. 215–224.
- (Londyn 2007), London Communiqué 18 May 2007 “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world” http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- Mikołajczyk B., Naskręcki R. (2017), *Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów*, „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2(50)/2017, s. 108–125.
- (MNiSW 2019), Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o pierwszym konkursie w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” <http://www.bip.nauka.gov.pl/inicjatywa-doskonalosci-uczelnia-badawcza/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-o-pierwszym-konkursie-w-ramach-programu-inicjatywa-doskonalosci-uczelnia-badawcza.html> [dostęp: 16.10.2019].
- (Nature 2011), The PhD Factory, *Nature*, vol. 472, 21 April 2011, pp. 276–279.

- (NIK 2015), *Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli nr ewid. 187/2015/P/15/025/KNO, Warszawa.
- (NKN 2019), Zapis wideo sesji panelowej „Ewaluacja szkół doktorskich” podczas NKN forum na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu 20.03.2019, <https://nkn.gov.pl/debata/debata-02/> [dostęp: 15.10.2019].
- (OPI 2019), *Doktoranci w Polsce*, Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa.
- (QAA 2011), *Doctoral degree characteristics*, Quality Assurance Agency for Higher Education, September.
- (PKA 2015), Załącznik do uchwały Nr 1/2015 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 23 lutego 2015 r., Polskiej Komisji Akredytacyjnej, http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/statut_full_2015.pdf [dostęp 14.10.2019].
- Radwan A. red. (2017), *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Oficyna Allerhanda, Kraków.
- (RGNSW 2015), *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców*. Raport 3/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod red. A. Sobkowiaka, Warszawa.
- (UPSWN 2018), Ustawa z dn. 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. z 2018, poz. 1668.
- (UPSW 2016), Ustawa z dn. 23 sierpnia 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r., poz. 1311.
- (UZSK 2015), Ustawa z dn. 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. z 2016 r. poz. 64.
- (UPSW 2014), Ustawa z dn. 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.
- (UPSW 2005), Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365.
- (USTN 2003), Ustawa z dn. 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. z 2003 r., nr 65, poz. 595.
- (UTNS 1990), Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, Dz. U. 1990 nr 65 poz. 386.
- (Vitae 2010) *Researcher Development Framework*, Vitae.
- Woźnicki J. (red.) (2015). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V*, FRP, KRASP, Warszawa.

Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce (1989–2019)

Dominik Antonowicz

Streszczenie

Tematem rozdziału jest proces internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w okresie transformacji ustrojowej. Umiejdzynarodowienie jest jednym z centralnych osi przemian, jakim podlegały polskie uczelnie w minionych 30 latach, a których konsekwencje na trwale odmieniły ich funkcjonowanie w aspekcie dydaktycznym, badawczym i administracyjnym. Studium pokazuje, jak po okresie wtórnej hermetyzacji w latach 90. XX wieku polskie uczenie stopniowo otwierały się na świat, najpierw dzięki europejskiemu programowi Socrates/Erasmus następowało umiejdzynarodowienie w domu, a następnie niż demograficzny spowodował większą aktywność uczelni w poszukiwaniu kandydatów na studia poza granicami kraju. Analiza szeroko definiuje proces umiejdzynarodowienia nie tylko rekrutowanie zagranicznych studentów, ale przede wszystkim myślenie o polityce naukowej i uczelni w kontekście globalnym. W Polsce zostało ono zapoczątkowane przez pojawienie się światowych rankingów uczeni (2003), zwiększonym udziałem transnarodowych organizacji eksperckich (OECD i Bank Światowy), a zwłaszcza włączenie się polskich zespołów badawczych do Europejskiego Obszaru Badań naukowych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, umiejdzynarodowienie, polityka publiczna, Proces Boloński

1. Wprowadzenie

Średniowieczne uniwersytety były instytucjami przede wszystkim europejskimi, przyciągając studentów oraz wykładowców z odległych zakątków starego kontynentu (Baszkiewicz, 1997). Niemniej wraz z rozwojem instytucji publicznych oraz ich stopniową etatyzacją zacieśniały się relacje między uczelniami a różnymi formami władzy świeckiej. Od początku XIX wieku formuła nowoczesnego uniwersytetu była już silnie wpisane w koncepcję i strukturę państwa narodowego, który opierając się na idei Wilhelma von Humboldta oraz niemieckich idealistów miał kształtować kulturę narodową oraz kształcić urzędnicze kadry dla budującego się państwa narodowego. Z tego też powodu duży nacisk kładziono na edukację w językach narodowych, co odzwierciedlało ducha politycznej rzeczywistości w XIX-wiecznej Europie. Paradoksalnie, im bardziej uczelnie ukierunkowane były na kształcenie, tym silniej uwidaczniał

się ich narodowy profil. Badania naukowe, tworzenie i rozprzestrzenianie wiedzy były tradycyjnie wolne od granic politycznych, choć często ograniczone językiem komunikacji ich wyników.

Kształtowana od XIX wieku koncepcja stała się kanwą powstania uczelni również na ziemiach polskich w pierwszej połowie XX wieku. Nowo powstałe państwo potrzebowało ośrodków kształcących elitę w duchu polskości, a do tego były potrzebne polskie uniwersytety. Polityczny krajobraz pierwszej połowy XX wieku tworzyły zatem zamknięte w granicach narodowych państwa, a w nich również (choć nieco bardziej otwarte) instytucje akademickie. Problem funkcji uniwersytetów w procesie przywracania polskiej państwowości wybrzmiał zresztą mocno w wystąpieniach I Zjazdu Nauki Polskiej 1920, choć już wówczas wskazywano konieczność uczestnictwa polskich uczonych w kongresach międzynarodowych z referatami (Wójcik 1998). W okresie międzywojennym szkolnictwo wyższe było ważnym elementem polskiej państwowości. Nadejście II Wojny Światowej niemal całkowicie zrujnowało polskie uczelnie, stąd po jej zakończeniu przystąpiono do odbudowy szkolnictwa wyższego, ponownie silnie wiążąc je z instytucją państwa. Można powiedzieć, że w tym okresie całe europejskie szkolnictwo wyższe było ukierunkowane mocno „do wewnątrz”, przede wszystkim realizując edukacyjne i kulturowe potrzeby państwa narodowych, stopniowo jedynie wychodząc poza jej granice, choć głównie w sferze badawczej i to ona z natury rzeczy była motorem napędowym otwierania się szkolnictwa wyższego na świat zewnętrzny.

W Europie Zachodniej od lat 70. XX wieku zaczęło następować stopniowe umiędzynarodawianie systemów szkolnictwa wyższego pod silnym wpływem procesów globalizacyjnych, rozumianych – za Peterem Scottem (1998) – jako rosnąca współzależność państw, ich strukturalna konwergencja, a przede wszystkim proces liberalizacji handlu międzynarodowego. Nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w równym stopniu korzystały z globalnych możliwości, ale przywołany wcześniej Scott (1998, s. 122) podkreśla, że wszystkie im podlegają, czy to jako jej propagatorzy, czy przeciwnie, jako ofiary globalizacji. Konsekwencją procesów globalizacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego jest jego *denacjonalizacja* (Enders, 2004), polegająca na stopniowym wyłączeniu uczelni spoza regulacyjnej i finansowej domeny nowoczesnego państwa narodowego. Denacjonalizacja to nie tylko umiędzynarodowienie, ale również związana z nim „deetatyzacja”, a więc wyłączenie uczelni z ram sektora publicznego i stopniowe podporządkowanie ich mechanizmom rynkowym (por. Antonowicz, 2016). Centralną częścią denacjonalizacji jest proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czyli, jak ujmuje to Jane Knight (2003, s. 2), „integrowanie wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego w cele, funkcje i wzory działania szkolnictwa wyższego”. Ma on przede wszystkim wymiar ekonomiczny (merkantylny), ale również – zwłaszcza w kontekście europejskim – rosnący wymiar polityczny, czego efektem jest obserwowana od drugiej połowy lat 80. XX wieku coraz silniejsza współpraca międzynarodowa

w obszarze szkolnictwa wyższego poprzez liczne transgraniczne wspólne programy badawcze i dydaktyczne. Początkowo była ukierunkowana wyłącznie na wspieranie mobilności studentów oraz pracowników akademickich, a także współpracę partnerską między uczelniami. Warto zaznaczyć, że ze względów politycznych przemiany w polskim szkolnictwie wyższym zachodziły z pewnym opóźnieniem i w bardzo ograniczonej formule. Podobna sytuacja była zresztą we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej, która ze względu na polityczne bariery była jedynie fragmentarycznie otwarta na świat, to znaczy niemal wyłącznie na kraje wchodzące w skład Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej (RWPG). Nie chodzi jednak o to, że polskie uczelnie nie były w tym okresie umiędzynarodowione. W latach 80. polskie uczelnie były popularną destynacją edukacyjną dla studentów z krajów rozwijających się (z Azji oraz Afryki) i należących do RWPG. Ich obecność – finansowana zwykle przez rządy krajów, z których pochodzili – nie była wcale rzadkością zwłaszcza na uczelniach technicznych oraz medycznych, które kształciły potrzebnych tam specjalistów. Dzięki dobrze wykształconym i wpływowym absolwentom polskie uczelnie miały w krajach RWPG dobrą renomę i być może nadal kontynuowałyby ekspansję edukacyjną, gdyby nie globalne przemiany polityczne prowadzące do załamania się dwubiegunowego świata, a wraz z nimi licznych (w tym edukacyjnych) sojuszy w ramach RWPG. Nie zmienia to jednak generalnej konstatacji, że do końca lat 80. XX wieku polskie szkolnictwo wyższe i świat nauki były dość hermetyczne i ukierunkowane niemal wyłącznie na kształcenie polskich studentów. Była to z jednej strony konsekwencja sytuacji politycznej w Europie, a z drugiej strony polskiej tradycji akademickiej silnego wpisania uczelni w ideę polskiej państwowości oraz kultury narodowej.

2. Pozorny przełom lat 90. – wtórna hermetyzacja

Polityczny przełom 1989 rok i rozpoczęcie ekonomicznej transformacji przyniosło nową ustawę o *szkolnictwie wyższym*, która uwolniła uczelnie spod wszelkich form politycznej kontroli, nadając jej szeroka autonomię (Antonowicz, 2005). O ile w sferze gospodarczej i politycznej był to początek otwarcia na Europę Zachodnią, o tyle w przypadku szkolnictwa wyższego można mówić o *wtórnej hermetyzacji* wynikającej z dynamicznego procesu umasowienia szkolnictwa wyższego. Ustawa z 1990 roku w wielu aspektach była ideowym powrotem do korzeni uniwersytetu humboldtowskiego (Dobbins, 2015), ale także – w sposób niezamierzony – do towarzyszącej mu hermetycznej koncepcji publicznego szkolnictwa wyższego. Instytucjonalizm historyczny (Barrett, 2017) tłumaczyłby to wpływem głęboko zakorzenionej tradycji akademickiej, która jest istotnym czynnikiem organizowania myślenia o roli i sposobie organizacji szkolnictwa wyższego. W przypadku polskich uczelni wtórna hermetyzacja była wywołana również krytycznie niskim poziomem finansowania, które

zmusiły uczelnie, ale i uczonych indywidualnie do poszukiwania alternatywnych źródeł finansowania, głównie przez oferowanie odpłatnych form kształcenia. Marek Kwiek określił ten proces jako formę *wewnętrznej i zewnętrznej prywatyzacji* (Kwiek, 2014), które przez niemal całą dekadę lat 90. XX wieku determinowały kierunek przemian w polskim szkolnictwie wyższym. Miała ona silny wpływ na proces *deinstytucjonalizacji badawczej misji uniwersytetów* (Kwiek, 2012), który wywołał równie ogromną, co nieoczekiwaną zapaść badań naukowych, zwłaszcza w tych dyscyplinach, które najsilniej doświadczyły umasowienia (Antonowicz, 2015a).

W latach 90. XX wieku umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego było małe i można nawet powiedzieć, że liczba zagranicznych studentów w stosunku do okresu PRL-u nawet spadła. Wiązało się to z upadkiem dwubiegunowego świata, rozwiązaniem RWPG, ale także zmianą statusu transnarodowej edukacji, która była instrumentem pomocy i wsparcia dla krajów rozwijających się. Jednak układ GATS (*General Agreement on Trade in Services*) uczynił z edukacji wyższej przedmiot międzynarodowego handlu, przyczyniając się do zmiany jej charakteru *from aid to trade* (Knight, 2008, s. 31). W Polsce lata 90. XX wieku to przede wszystkim masowe kształcenie rodzimych studentów i wielki kryzys badań naukowych. Wprawdzie polityczna transformacja spowodowała otwarcie na świat (zachodni), ale pozbawione elementarnych zasobów finansowych uczelnie nie były w stanie wykorzystać rodzących się możliwości. Gwałtownie rosnący popyt na kształcenie oraz rozwój niepublicznego sektora wyższego spowodowały, że umiędzynarodowienie – w tym okresie nabierające ogromnej dynamiki w krajach Europy Zachodniej – stało się kwestią całkowicie marginalną zarówno w polityce publicznej, jak i indywidualnych strategiach uczelni. W warunkach tak ogromnego wewnętrznego zapotrzebowania na (odpłatne) kształcenie, kadrowych braków i rozrosłej do patologicznych rozmiarów wieloletowości, uczelnie nie zabiegały o studentów zagranicznych. Nie miały też żadnej inicjatywy, żeby rozbudowywać ofertę kształcenia o programy czy nawet pojedyncze kursy w językach obcych, za wyjątkiem uczelni medycznych, które stosunkowo szybko zaczęły oferować anglojęzyczne programy lekarskie, na które był i jest spory popyt w Europie.

Systemowo – można powiedzieć zrobiono krok wstecz – a odsetek studentów zagranicznych studiujących w Polsce był skrajnie niski, wynosząc w połowie dekady 0,6% całej kohorty studentów. Współpraca międzynarodowa rozwijała się głównie na podstawie działalności naukowej pojedynczych zespołów przede wszystkim w obszarze nauk ścisłych oraz przyrodniczych, wspólnych projektów oraz stypendialnych wyjazdów do uczelni w krajach Europy Zachodniej i Ameryce Północnej. Była to jednak zasługa indywidualnych kontaktów, aktywności badaczy, którzy poprzez współpracę i mobilność widzieli jedyną drogę dla rozwoju badań naukowych, ale trzeba powiedzieć, że była to aktywność raczej incydentalna i prowadzona w niekorzystnych warunkach ekonomicznych. Symbolicznym zwieńczeniem tego trudnego – dla procesu umiędzy-

narodowienia szkolnictwa wyższego i nauki – okresu, a jednocześnie jaskółką zwiastującą nadchodzące zmiany było wprowadzenie do dyskusji o polskiej nauce kategorii „listy filadelfijskiej” (Wróblewski, 1999), która w kolejnych dekadach zmieniła sposób myślenia o strategiach publikacyjnych wyników badań naukowych i stała się zaczątkiem kroczącej rewolucji od „polskiej nauki” do „nauki w Polsce” (Karoński, 2015).

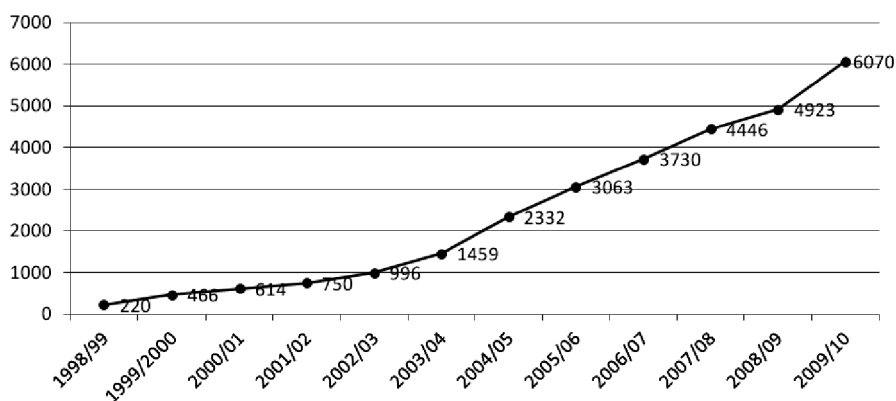
3. Międzynarodowy kontekst w procesie przemian w szkolnictwie wyższym (2000–2010)

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej (1999) rozpoczęło złożony proces stopniowej harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie, powszechnie określanej mianem *procesu bolońskiego*. Wprawdzie dla większości krajów Europy Zachodniej proces boloński był kontynuacją wcześniej podjętych wspólnych działań edukacyjnych realizowanych w ramach programów Erasmus oraz Socrates jeszcze w ramach Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (od 1987 roku), jednak dla Polski oznaczało to nieuchronną rewolucję, ze skali której wówczas mało kto sobie zdawał sprawę. Jej podstawą było wprowadzenie do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* zapisów wprowadzających trójstopniowość procesu kształcenia (3+2+4), co przełamywało tradycję jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. Wprowadzenie trójstopniowości studiów oraz opisu ich efektów za pomocą wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych służyło przede wszystkim harmonizacji programów kształcenia, ale także zwiększeniu mobilności studentów między kierunkami, uczelniami, a także krajami. Ich edukacyjne osiągnięcia stały się porównywalne, ale także „transferowalne” we wszystkich płaszczyznach (Schomburg & Teichler, 2011). W Polsce przepisy wprowadzające *proces boloński* zostały początkowo wpisane w formie poprawki (2002) do ustawy z 1990 roku, która została utrzymana i dodatkowo rozszerzona w przepisach nowej ustawy (MNiSW, 2005). Wartym odnotowania jest fakt, że początkowo proces boloński nie budził większych emocji, inaczej niż na przykład w Rumunii, pozostającej jeszcze poza UE, gdzie dostrzegano w nim narzędzie neoliberalizmu i utowarowienia edukacji (por. Oprean, 2007; Szolar, 2011). W Polsce dyskusja nad konsekwencjami procesu bolońskiego w zasadzie się nie odbyła, bowiem w tym samym czasie finalizowano negocjacje akcesyjne Polski z UE i traktowano proces boloński jako kolejną płaszczyzną integracji europejskiej (Dobbins, 2015; Antonowicz, 2015b).

Pierwsza fala umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w wymiarze edukacyjnym wiązała się z rozwojem mobilności krótkocyklowej, odbywającej się w ramach programu Socrates I, Socrates II, Uczenie się przez całe życie, a następnie Erasmus+ (od 2014 roku). Dla polskich uczelni był to krok przygotowujący do zupełnie nowego myślenia o studentach i kształceniu. Pojawienie się obcokrajowców (niewładających językiem polskim) na kampusach zmusiło

władze uczelni (i wydziałów) do rozpoczęcia głębokich wewnętrznych zmian. Nie chodziło tu tylko o wprowadzenie do oferty dydaktycznej zajęć w języku angielskim, ale również przygotowania się do anglojęzycznej administracyjnej obsługi studentów zagranicznych, którzy nie tylko nie znali języka polskiego, ale również zwyczajów akademickich w Polsce. Skala obecności obcokrajowców wprawdzie nie była duża, ale sam fakt ich pojawienia się w tak wielu uczelniach, musiał wywołać daleko idące zmiany. Liczba studentów przyjeżdżających do Polski w latach 2000–2010 systematycznie się zwiększała (rysunek 1), a z tym również zakres oddziaływania studentów na funkcjonowanie polskich uczelni. Rozpoczął się długi i żmudny proces *umiędzynarodowienia w domu* (ang. *internationalization at home*) (por. Crowther et al., 2001) (Beelen & Jones, 2015), który z pewnością nie jest ani spektakularny, ani też jego konsekwencje łatwo mierzalne, ale niewątpliwie był on rewolucyjny dla całkowicie nieumiędzynarodowionych polskich uczelni. Szczególnie ważne było to, że w programie Erasmus uczestniczyły niemal wszystkie uczelnie akademickie (i nie tylko). O ile w roku akademickim 1998/1999 Kartę Erasmusa podpisało tylko 46 uczelni, o tyle w roku akademickim 2009/2010 już 288, co oznacza, że ten wpływ objął również ośrodki niemetropolitarne, które były stosunkowo najmniej umiędzynarodowione.

Rysunek 1. Liczba przyjeżdżających studentów Erasmusa



Źródło: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

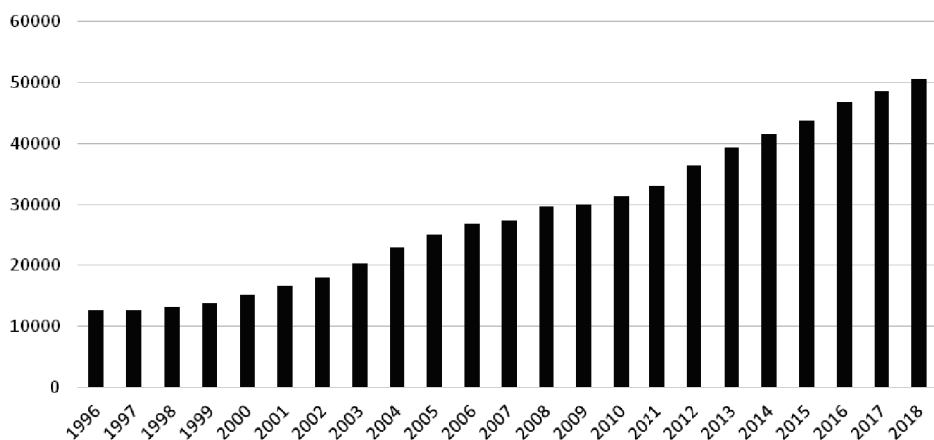
Pobyty krótkocyklowe wymuszały *umiędzynarodowienie w domu*, ale były jedynie dodatkiem do normalnego trybu funkcjonowania uczelni, dlatego prawdziwym przełomem poszerzającym perspektywę myślenia o szkolnictwie wyższym było pojawienie się międzynarodowych rankingów szkół wyższych. Publikacja pierwszych edycji Rankingu Szanghajskiego (publikowany nieprzerwanie od 2003 roku) wywołała spore poruszenie tym bardziej, że zbiegła się w czasie z rosnącą krytyką jakości kształcenia na poziomie wyższym i gwał-

townie rosnącym bezrobociem wśród absolwentów w Polsce. Skala tego poruszenia nie była może tak ogromna jak na przykład we Francji, gdzie publikacja rankingów wywołała tzw. *Shanghai Shock* (Harfi i Mathieu, 2006; Boudard & Westerheijden, 2017), ale niewątpliwie zwróciła uwagę na szkolnictwo wyższe, które stało się przedmiotem międzynarodowych porównań. Polskie uczelnie wypadały w nich znacznie poniżej społecznych oczekiwań oraz środowiskowych wyobrażeń. Rankingi, niezależnie od ich oceny, stały się integralną częścią globalnego porządku – nadając mu jeszcze bardziej normatywny charakter, oparty na prostych i przejrzystych kryteriach (rzetelnych, choć niekoniecznie trafnych, gdy chodzi o pomiar jakości edukacyjnej) oceny osiągnięć badawczych. Rankingi stały się kluczowym wyznacznikiem prestiżu uczelni, jakości prowadzonych w nich badań oraz realizowanego kształcenia, a także instrumentem budowania wizerunku poszczególnych krajów, zwłaszcza ich potencjału naukowego (por. Hazelkorn, 2015). Ich krytyka – często zresztą uzasadniona – płynąca głównie ze środowiska naukowego niewiele zmieniła, gdyż plastyczność rankingów przemawiała do wyobraźni masowemu odbiorcy, przekładając mu wielowymiarową i złożoną rzeczywistość w prosty i komunikatywny sposób. Natomiast w wymiarze politycznym światowe rankingi uczelni uzmysłowiły rządzącym, że już dawno nastąpiło odejście od szkolnictwa wyższego zamkniętego w granicach państw narodowych, a jego krytycznie niskie niedofinansowanie w Polsce musi odbijać się na jakości kształcenia oraz badań naukowych. Było to dość bolesne „odkrycie”, które dodatkowo zostało wzmocnione niepokojącymi informacjami o niewielu aplikujących zespołach i krytycznie niskim współczynniku sukcesów polskich naukowców w Programach Ramowych Unii Europejskiej. Konsekwencją tego była *de-kalibracja polityki wobec szkolnictwa wyższego* przez stopniowe dostosowywanie jej do transnarodowych reguł, nadając im przy tym charakter normatywny. Wpisywało się to w sposób myślenia o internacjonalizacji Guya Neave’a (1996), dla którego jest ona reakcją na narastające procesy globalizacyjne, a więc na zmieniające się zewnętrzne uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Pociągało to za sobą konieczność implementacji głębokich zmian, zwłaszcza w krajach, które najdłużej – ze względów geopolitycznych – funkcjonowały w pewnej izolacji od transnarodowych trendów.

W latach 2000–2010 nastąpił również dekalibracja polityki naukowej – bowiem kolejne, instytucjonalne ewaluacje badań naukowych, w tym zwłaszcza przeprowadzona w 2009 roku przez Radę Nauki, kładły szczególny nacisk (i odpowiednio to premiując) na publikacje widzialne w przestrzeni globalnej nauki oraz mające na nią mierzalny wpływ. Zainicjowana przez Radę Nauki i kontynuowana następnie przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) logika ewaluacji wprowadziła (na dobre) systemową, cykliczną ocenę działalności naukowej, zwłaszcza publikacji, opartą na powszechnych w nauce kryteriach (np. Impact Factor). Było to szczególnie trudne doświadczenie dla tych dyscyplin, które przez dekady funkcjonowały w zamkniętym obiegu

komunikacji naukowej, tworząc w pewnym sensie „obieg równoległy”. Do zwrotu w kierunku umiędzynarodowienia badań naukowych pośrednio przyczyniło się również powołanie dwóch agencji rządowych finansujących badania podstawowe – Narodowe Centrum Nauki (NCN) oraz stosowane – Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), których działalność w kolejnych latach wniosła wiele nowego do praktyk badawczych, począwszy od składania wniosków w języku angielskim przez globalne kryteria dorobku naukowego liderów, a skończywszy na stopniowym, ale sukcesywnym włączaniu do procesu recenzyjnego naukowców spoza polskiej nauki. Miarą ich wpływu na naukę w Polsce jest stały wzrost liczby publikacji z polskimi afiliacjami, opublikowanych w czasopiśmie indeksowanych w bazie Scopus (rysunek 2), zwłaszcza w naukach społecznych oraz humanistycznych.

Rysunek 2. Liczba publikacji w czasopiśmie indeksowanych w bazie Scopus



Źródło: dane uzyskane z bazy Scopus za pomocą programu Scival.

Podsumowując, można powiedzieć, że pierwsza dekada XXI wieku była przełomowa dla procesu umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i badawczym. Przede wszystkim zainicjowany został proces *internacjonalizacji w domu*, jako konsekwencja rosnącej liczby studentów przyjeżdżających w ramach programu Socrates/Erasmus, ale, jak zauważa Bianka Siwińska (2014, s. 233), istotnym „kamieniem milowym” było również włączenie „internacjonalizacji” do algorytmu rozdziału dotacji budżetowej w 2007 roku. Równie istotny zwrot nastąpił w badaniach naukowych pod wpływem nowych reguł instytucjonalnej ewaluacji oraz powołania rządowych agencji finansujących badania naukowe, choć konsekwencje działania tych ostatnich były zauważalne dopiero po kilku latach. Niewątpliwie pierwsza dekada XXI wieku uświadomiła wszystkim interesariuszom, że polskie szkolnictwo wyższe i nauka powinny stać się integralną częścią pewnej trans-

narodowej (europejskiej) przestrzeni, do której reguł trzeba się jednak dostosować, aby nie pozostawać na jej głębokich peryferiach.

4. Internacjonalizacja jako motor napędowy zmian 2010–2020

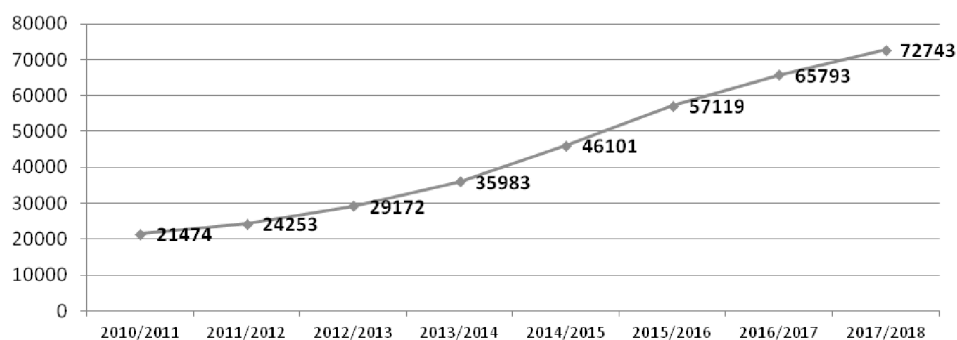
Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego nie jest tylko sprawą międzynarodowej mobilności studentów oraz pracowników naukowych czy też formą komunikacji wyników badań w globalnej przestrzeni, ale również wpływem ponadnarodowych idei, politycznych inicjatyw czy instytucji na kształtowanie się polityki wobec szkolnictwa wyższego, w tym również na funkcjonowanie uczelni. Wynika to z faktu, że od lat 90. XX wieku w Europie *siła państwa narodowego została istotnie podważona: państwa posiadają bardzo ograniczoną władzę nad polityką wobec szkolnictwa wyższego* (Enders, 2004). Wprawdzie kształtowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego i nauki formalnie pozostaje nadal w gestii państw narodowych, to jednak liczne badania w tym zakresie (np. Christensen, Gornitzka, Maassen, 2014; Elke, Vukasovic, 2018; Carvalho, Diogo, 2018; Klemenčič, Palomares, 2018) wskazują na rosnące znaczenie transnarodowych aktorów, na kształtowanie się polityk publicznych, ale również instytucjonalnych strategii na poziomie uczelni. Ich obserwacje pokrywają się z wynikami międzynarodowych badań porównawczych Kwieka (2010, s. 52), który zauważa, że *w najważniejszych systemach europejskich (kontynentalnych) myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego coraz bardziej się homogenizuje: sięga się do tych samych baz danych i analiz, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych dokumentów programowych*. Zwłaszcza, że skutek ich systemowej konwergencji (por. Amaral, Tavares, Santos, 2012) tarcia ulegają historycznie uwarunkowane różnice między poszczególnymi krajami, ewoluując w kierunku różnic instytucjonalnych. Dotyczy zwłaszcza rozprzestrzeniania się globalnych modeli, takich jak choćby specyficzne (wąskie) rozumienie „doskonałości” naukowej, które stopniowo ulegała konceptualizacji poprzez ramy międzynarodowych porównań rankingowych, a instytucjonalne uosobienie przybiera w formie „world class university” (Salmi, 2016). W tym kontekście internacjonalizacja jest nie tylko rozprzestrzenianiem się globalnego porządku, ale przede wszystkim formą legitymizacji, uprawnomocnienia procesu narzucania innym nowych, zewnętrznych reguł obowiązujących w jednym kraju czy regionie. Miało to wpływ na polskie szkolnictwo wyższe, dla którego dopiero w 2010 roku umiędzynarodowienie stało się motorem napędowym reform, ale również przeobrażeń na poziomie instytucjonalnym. Niemalży wkład miały w tym dwa strategiczne dokumenty opublikowane przez dwa niezależne zespoły, pracujące nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego, przygotowaną przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową oraz E&Y (IBnGR, Ernst&Young, 2009) oraz zespół ekspertów KRASP (2009), w których problem umiędzynarodowienia znalazł się jako jeden z priorytetów.

Proces ten został jednak zainicjowany nieco wcześniej, gdy rząd polski poprosił o zewnętrzne ekspertyzy dwie transnarodowe organizacje – Bank Światowy (2004) oraz OECD (2007) – których rolą jest eksperckie oraz finansowe wspierania rządów w ich reformatorskich staraniach. Oba dokumenty, choć nie zawierają rewolucyjnych treści, to jednak stanowiły mocne oparcie dla reform przedstawione w dokumentach programowych *Budujemy na wiedzy* (MNiSW, 2008) oraz *Partnerstwo dla Wiedzy* (MNiSW, 2009). Już preambuła pierwszego z nich wskazuje zmianę sposobu myślenia o polskiej edukacji wyższej i badaniach naukowych, zawiera jednoznaczne i wyrażone wprost odniesienia do pozycji polskiej nauki na świecie, mierzonej poziomem innowacyjności, wskaźnikiem sukcesu polskich zespołów badawczych, a przede wszystkim poziomem „odzyskania” polskiej składki w UE (por. MNiSW 2008, s. 3). Ten kierunek reform był zresztą kontynuowany przez Lenę Kolarską-Bobińską oraz następnie Jarosława Gowina, który w 2017 roku dodatkowo zwrócił się do Komisji Europejskiej z prośbą o powołanie ekspertów (w ramach *Horizon 2020 Policy Support Facility*) do sporządzenia raportu (por. EC, 2017) o stanie szkolnictwa wyższego i nauki podczas prac nad Ustawą 2.0. Co warto podkreślić, kierunek reform w szkolnictwie wyższym pozostaje niezmienny, mimo że w sferze polityki nastąpiły radykalne turbulencje. Silniejsze zakorzenienie polskiego szkolnictwa wyższego i nauki w globalnym porządku sprzyja jego stabilizacji, ale oparcie się na doświadczeniach krajów Europy Zachodniej, a przede wszystkim wykorzystanie transnarodowych aktorów, ma także pomóc reformatorom w legitymizacji niepopularnych w środowisku akademickim zmian w ramach Ustawy 2.0. Można wręcz dostrzec pewną instrumentalizację międzynarodowego kontekstu w celu zwiększenia legitymizacji kierunku reform, w wymiarze systemowym (ewaluacyjny model polityki), organizacyjnym (przedsiębiorczy model uniwersytetu) oraz indywidualnym (wprowadzenie systematycznej oceny pracy badawczej i dydaktycznej), których celem był przystosowanie polskich uczelni do niestabilnych warunków nieustającej globalnej konkurencji o ekonomiczne i ludzkie zasoby oraz prestiż (por. Antonowicz, 2016). Przy okazji dyskusji o procesie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego ostatnia dekada charakteryzuje się zdecydowanym wzrostem liczby studentów zagranicznych (rysunek 3) na polskich uczelniach, który spowodowany jest kilkoma czynnikami.

Po pierwsze, wybuch militarnego konfliktu na Ukrainie oraz towarzysząca mu zapaść gospodarcza w tym kraju spowodowała fale emigracji Ukraińców do Polski. Wielu młodych ludzi zdecydowało się związać swoją przyszłość, w tym edukacyjną, właśnie z Polską, stąd liczba studentów ukraińskich w okresie 2009–2018 zwiększyła się 8-krotnie, stając się głównym powodem wzrostu wskaźników umiędzynarodowienia większości (choć nie wszystkich) polskich uczelni. Po drugie, niż demograficzny połączony z wyczerpaniem się rezerwuaru osób nadrabiających braki w formalnym wykształceniu spowodował, że zaczęło brakować kandydatów na studia. Dość powiedzieć, że liczba studentów spadła o 30% (do 1,29 mln), co zasadniczo uderzyło w budżety uczelni niepu-

blicznych, ale też miało daleko idące finansowe konsekwencje dla publicznych uczelni, które skłaniały je do poszukiwania kandydatów na studia spoza Polski. Finansowe motywacje nie są czymś zupełnie nadzwyczajnym, bowiem jak wynika z danych OECD (2014) uczelnie z krajów (US, UK, AUS), które doświadczyły największego spadku w finansowaniu ze środków publicznych, są najlepiej przygotowane do rekrutacji studentów zagranicznych. Po trzecie, znacząco wzrosła – wspomniana już wcześniej – świadomość konieczności poszukiwania najbardziej utalentowanych studentów na całym świecie, jako jednego z elementów budowania marki uczelni. Była ona wynikiem wsparcia, jakie uczelnie mogły uzyskać w ramach programu „Study in Poland” realizowanego przez Fundację „Perspektywy”. Brak wiedzy oraz umiejętności poruszania się po edukacyjnych rynkach krajów rozwijających się były największą barierą utrudniającą polskim uczelniom większe zaangażowanie w rekrutowaniu studentów zagranicznych.

Rysunek 3. Liczba studentów zagranicznych (2010–2019)



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS zawartych w raportach „Szkoły wyższe i ich finanse”.

5. Konkluzje

Umiejędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego oraz nauki stopniowo zyskuje na znaczeniu zarówno na poziomie polityki publicznej, jak i w strategiach poszczególnych uczelni. O ile jeszcze w pierwszej dekadzie transformacji systemowej umiejędzynarodowienie zeszło na dalszy plan, to od początku XXI wieku sytuacja zaczęła się zmieniać i umiejędzynarodowienie stało się istotnym elementem społecznej rzeczywistości. Jednak dopiero w trzeciej dekadzie transformacji umiejędzynarodowienie stało nie tylko zagadnieniem centralnym, ale i kompasem wskazującym kierunek politycznych reform oraz uczelnianych strategii. Trudno nie zauważyć, że tak dynamiczny wzrost liczby studentów był w przytłaczającej części wynikiem działania czynników zewnętrznych, ale już wzrost liczby autorów oraz publikacji w globalnym obiegu naukowym jest wynikiem stopniowych kierunkowych zmian wprowadzonych w polityce naukowej. Nie ma chyba innego aspektu funkcjonowania szkolnictwa wyższego niż „umiejędzynarodowienie”, które uległo

tak daleko idącym przemianom, stając się w zasadzie rdzeniem i motorem modernizacji szkolnictwa wyższego i transformacji uczelni w Polsce.

Nie ma wątpliwości, że wpływ na to miała zmiana kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, przemiany w globalnym szkolnictwie wyższym, pojawienie się rankingów uczelni, ustanowienie programów ramowych UE, a także – często niedoceniane – dopuszczenie Komisji Europejskiej, OECD i Banku Światowego do dyskusji o kierunkach przemian, które stały się motorem napędowym działań reformatorskich. Legitymizacyjna, ale i perswazyjna rola międzynarodowych organizacji eksperckich jest trudna do przecenienia, w szczególności reformowane systemy zabiegają o prestiż i uznanie międzynarodowej społeczności. Nie mniej napotyka to również na opór części środowiska, która podkreśla znaczenie polskości szkolnictwa wyższego oraz wierność historycznej tradycji. Takie głosy krytyki nie są rzadkością w krajach Europy Środkowej i Wschodniej (Tomusk, 2001; Tomusk, 2004) i choć nie negują samej idei „umiędzynarodowienia”, to jednak sprzeciwiają się prowadzeniu zajęć w języku angielskim, a także preferowaniu publikacji w anglojęzycznych czasopismach indeksowanych w międzynarodowych bazach. Jednak wydaje się, że współcześnie trudno jest prowadzić politykę wobec szkolnictwa wyższego bez uwzględnienia międzynarodowego kontekstu, kryteriów i globalnych reguł, uznając jego nadrzędny i tym samym normatywny charakter. Ich odrzucenie mogłoby oznaczać dla polskich uczelni nieuniknioną marginalizację. Kraje takie jak Polska, o ograniczonym potencjale ekonomicznym, politycznym oraz naukowym, mają relatywnie mniejsze możliwości samodzielnego sterowania procesami transnarodowymi, choć nie znaczy to, że nie mają na nie żadnego wpływu (Crossley, Holmes, 2001).

Trzy dekady transformacji to okresu dynamicznych przeobrażeń, ale i rosnącej roli umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego zarówno w sferze polityki publicznej, jak i na poziomie uczelni. Wszystko wskazuje na to, że kierunek zmian zostanie utrzymany, a dodatkowej dynamiki doda mu Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, która ma szansę mieć równie duży wpływ na polskie szkolnictwo wyższe i naukę, jak Narodowe Centrum Nauki. Rolą NAWA będzie nadanie charakteru systemowego oraz zapewnienie stałego i profesjonalnego wsparcia dotychczas mocno nieskoordynowanym i niedofinansowanym inicjatywom (np. Mobilność +). Bez rozwoju międzynarodowej mobilności na polskich uczelniach, realizacji wspólnych, głównie europejskich projektów dydaktycznych oraz badawczych trudno będzie myśleć o dynamicznym rozwoju szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Antonowicz D. (2015a), O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce, *Nauka*, 4: 145–159.

- Antonowicz D. (2015b), Lost Opportunity? The Bologna Process in Poland, *Journal of European Higher Education Area*, 3, 95–110.
- Antonowicz D. (2016) Internacjonalizacja jako źródło legitymizacji reform szkolnictwa wyższego w Polsce (2007-2012), *Przegląd Socjologiczny* LXV/3: 131–157.
- Antonowicz D. (2015), *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń, UMK.
- Amaral A., Tavares O., Santos C. (2012), Higher Education Reforms in Europe: A Comparative Perspective of New Legal Frameworks in Europe, [in:] *European Higher Education at the Crossroads*.
- Barrett B. (2017), Historical Institutionalism and Change in Higher Education. In *Globalization and Change in Higher Education* (pp. 35–55), Cham: Springer International Publishing.
- Beelen J., Jones E. (2015), Redefining Internationalization at Home, [in:] *The European Higher Education Area* (pp. 59–72), Cham: Springer International Publishing.
- Boudard E., Westerheijden D.F. (2017), France: Initiatives for Excellence, [in:] H. Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, D.F. Westerheijden (eds.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes* (pp. 161–182).
- Carvalho T., Diogo S. (2018), Exploring the relationship between institutional and professional autonomy: a comparative study between Portugal and Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- Christensen T., Gornitzka Ł., Maassen P. (2014), Global pressures and national cultures: A Nordic University Template, [in:] P. Mattei (ed.), *University adaptation in difficult Economic Times*. Oxford: Oxford University Press.
- Crossley M., Holmes K. (2001), Challenges for Educational Research: International development, partnerships and capacity building in small states. *Oxford Review of Education*, 27(3), pp. 395–409.
- Crowther P., Joris M., Otten M., Nilsson B., Teekens H., Wächter B. (2001), Internationalisation at Home – A position Paper, Amsterdam: European Association for International Education.
- Dobbins M. (2015), Exploring the governance of Polish public higher education: Balancing restored historical legacies with europeanization and market pressures. *European Journal of Higher Education*, 5(1), pp. 18–33.
- Enders J. (2004), Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory, *Higher Education* 47, pp. 361–382.
- Elken M., Vukasovic M. (2018), *Coordination and convergence of higher education policy in a multi-level governance context*. Dordrecht, Springer.
- Harfi M., Mathieu C. (2006), Classement de Shanghai et image internationale des universités : quels enjeux pour la France? *Dans: Horizons stratégiques*, 2, pp. 100–115.
- Hazelkorn E. (2015), *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World Wide Excellence*. Springer. Retrieved from
- IBnGR, Ernst&Young (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020*. Warszawa, Ernst & Young.
- Karoński M. (2015), Polska nauka czy nauka w Polsce? *Nauka* 3, s. 25–33.
- Klemenčič M., Palomares F.M. (2018), Transnational student associations in the European multi-level governance of higher education policies. *European Educational Research Journal*, 17(3), pp. 365–384.
- Knight J. (2003), Updating the Definition of Internationalisation. *International Higher Education*, 33, s. 2–3.
- KRASP (2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kwiek M. (2012), Changing higher education policies: From the einstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*, 39(5), pp. 641–654.

- Kwiek M. (2014), Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): a synthetic view. *European Journal of Higher Education*, 4(3), pp. 266–280.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.
- MNiSW (2008), *Budujemy na wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski*. Warszawa, MNiSW.
- MNiSW (2009), *Partnerstwo dla wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa, MNiSW.
- Neave G. (1996), Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis, [in:] V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence, and Diversity in Higher Education*, Issues in Higher Education, published for the IAU Press [by] Pergamon, New York, pp. 26–41.
- Oprean C. (2007), Adequately Responding to “Reform” and “Anti-Reform” Pressures in the Romanian Higher Education System under the Bologna Process”. *Higher Education in Europe* 32, pp. 91–97.
- Salmi J. (2016), Excellence Initiatives to Create World-Class Universities. *International Higher Education*, (87), s. 17.
- Scott P. (red.), (1998), *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Sin C., Antonowicz D., Wiers-Jenssen J. (2019), Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal. *Higher Education Policy*.
- Siwińska B. (2014), *Uniwersytet Ponad Granicami. Internacjonalizacja Szkolnictwa Wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa, Elipsa.
- Szolar E. (2011), The Bologna Process: The Reform of the European Higher Education Systems”. *Romanian Journal of European Affairs* 11, pp. 81–99.
- Schomburg H., Teichler U. (2011), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomusk V. (2001), Enlightenment and minority cultures: Central and east european higher education reform ten years later. *Higher Education Policy*.
- Tomusk V. (2004), Three bolognas and a pizza pie: Notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*.
- Wróblewski A.K. (1999), *Kryteria są jasne*, „Forum Akademickie”, 4.

Część

IV

**Polityka publiczna:
aktorzy, standardy, reformy**

Powstanie i rozwój akademickiego sektora niepublicznego

Andrzej Eliaż

Streszczenie

W rozdziale przedstawiam:

1. szybki rozwój i upadek niepublicznych szkół wyższych,
2. przyczyny tego stanu rzeczy,
3. początkowo zgeneralizowaną negatywną opinię o poziomie niepublicznych szkół wyższych,
4. obecne pozytywne przykłady osiągnięć trzech najlepszych niepublicznych uczelni akademickich należących do KRASP.

Słowa kluczowe: niepubliczne szkoły wyższe, niepubliczne akademickie uczelnie należące do KRASP, jakość niepublicznych uczelni akademickich

1. Żywiotowy wzrost i upadek niepublicznych szkół wyższych

Pierwsza uczelnia niepubliczna w Polsce powstała w 1991 roku, a pierwszych sto działało już w pięć lat później. Niecałe piętnaście lat potem, w roku akademickim 2005/06 było ich 315¹. Od tamtego okresu do dziś notuje się wpływ niżu demograficznego. Wówczas też zaczęto likwidować pierwsze uczelnie niepubliczne. W dwadzieścia pięć lat po powstaniu pierwszej uczelni niepublicznej, tj. w roku akademickim 2016/17 było ich 258. Niezwykłą dynamikę rozwoju i kurczenia się tego sektora dobrze ilustruje tabela 1 oraz rysunek 1, gdzie pokazano zmieniający się stan liczbowy studentów w obu sektorach.

Również, liczba studentów najpierw skokowo rosła w uczelniach publicznych i niepublicznych od 400 tys. w 1989 r. do 1 mln 940 tys. w roku 2006 (Kwiek, 2015). Po okresie boomu rozpoczął się niż demograficzny, który powoduje spadek liczby studentów. Liczba studentów w obu sektorach szkolnictwa wyższego zaczęła systematycznie maleć, ale drastyczny wręcz spadek zanotowano jedynie w szkolnictwie niepublicznym. W roku akademickim 2005/2006 studentów było ok. 620 tys., a w 2016/2017 już tylko ok. 315 tys. W kolejnym roku akademickim 2017/2018 ten trend spadkowy się odwrócił i liczba uczelni

¹ *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.* Informacje statystyczne, 100 lat GUS. Warszawa, Gdańsk, 2018.

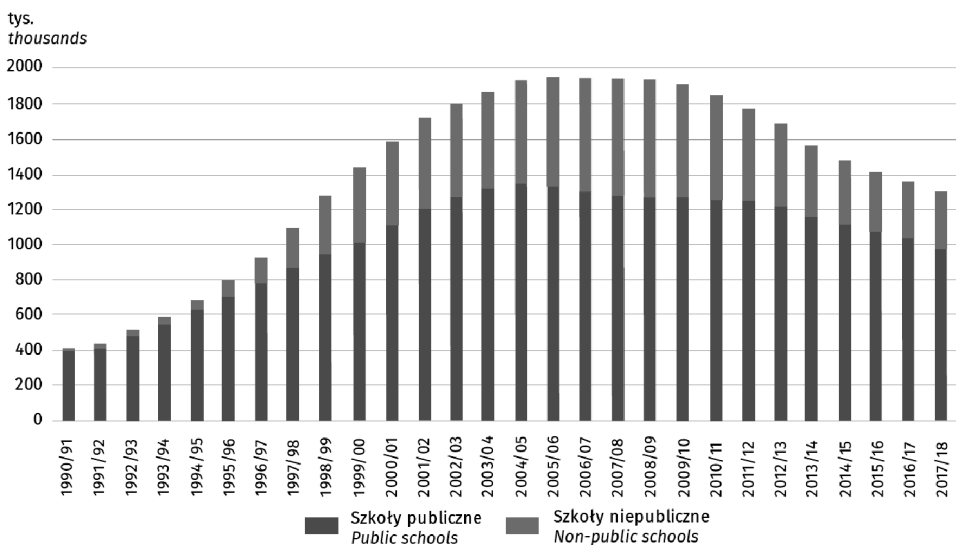
niepublicznych wzrosła do 267, przybyło zatem 9 uczelni oraz zanotowano liczbę studentów na poziomie ok. 322 tys., tj. nastąpił wzrost ich liczby o ok. 7 tys.; stanowili oni blisko 25% ogółu studentów z obu sektorów łącznie. Czas pokaże, czy jest to chwilowa, czy trwała zmiana trendu. Należy raczej sądzić, że liczba uczelni i studentów będzie maleć.

Tabela. 1. Szkoły wyższe niepubliczne

WYSZCZEGÓLNIENIE SPECIFICATION		Szkoły Schools	Studenci Students		Absolwenci Graduates	Nauczyciele akademy Academic teachers
			ogółem total	w tym kobiety of which females		
Ogółem Total	2000/01	195	472340	291659	79794	9343
	2005/06	315	620800	359511	129227	16862
	2014/15	302	359178	220651	122650	13074
	2015/16	283	329934	199710	106148	12696
	2016/17	258	314661	189180	89856	11889
	2017/18	267	322035	193384	90257	10964
Organizacje wyznaniowe Religious organisations		17	17996	11098	4863	1749
Pozostałe Others		250	304039	182286	85394	8945

Źródło: Informacja statystyczna GUS: Szkoły wyższe..., patrz: tablica 5. s. 17.

Rysunek 1. Liczba studentów w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych



Źródło: Informacja statystyczna GUS: Szkoły wyższe..., patrz: wykres 1. s. 18.

Prognozy są zdecydowanie niekorzystne dla tego sektora uczelni wyższych. W roku akademickim 2006/2007 studenci uczelni niepublicznych stanowili

dużą część ogólnej puli studentów z obu sektorów, tj. nieco ponad 38% ogółu studentów. Natomiast prognozy przewidują spadek tego wskaźnika do 12% w 2022 r. (Kwiek, 2015, s. 129). Jednak trzeba zaznaczyć, że dane dotyczące całego sektora uczelni niepublicznych pomijają ich wewnętrzne zróżnicowanie, gdyż mimo demograficznej zapaści część najlepszych uczelni niepublicznych rozwija się nadal pod względem jakościowym; stają się one coraz bardziej atrakcyjne dla studentów polskich i zagranicznych, co powoduje zwiększenie liczby studentów w dobrych i bardzo dobrych uczelniach tego sektora. Przewiduje się, że utrzymają się uczelnie najlepsze oraz – niestety – najgorsze, bo one będą niezwykle tanio „sprzedawać” dyplomy, pozorując wypełnianie zadań akademickich. Zmienić ten stan rzeczy mogą władze – zaostrzając kryteria oceny warunkujące przedłużanie uprawnień do prowadzenia studiów – lub rynek, który zacznie cenić dyplomy tylko dobrych uczelni.

2. Przyczyny „polityki braku polityki”

Powyższe dane wskazują na żywiołowość procesów wzrostu i spadku liczby uczelni niepublicznych. Polityka państwa w tym obszarze ograniczała się właściwie do dania szansy powstawania takich uczelni. Marek Kwiek określa to mianem „polityki braku polityki”, co wyrażało się „nieingerencją i luźną kontrolą tego sektora” ze strony MNiSzW (Kwiek, 2015, s. 115–116). To oczywiście narażało ten sektor na bylejąkość wielu uczelni niepublicznych, których założyciele traktowali tę działalność jako komercyjną mimo prawnych ograniczeń w tym zakresie. Przyczyny owej „polityki braku polityki” upatrywać można w następujących przesłankach:

1. Wspomniany dystans władz do tego sektora kształcenia na poziomie wyższym wynikał w pewnym stopniu z nieradzenia sobie z zaspokajaniem aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Kształcenie na poziomie wyższym w krajach zachodniej Europy i Stanów Zjednoczonych przybrało charakter masowy około trzydzieści lat wcześniej. Po zasadniczych zmianach politycznych wzrosły aspiracje Polaków w tym zakresie tak, jak wcześniej miało to miejsce na Zachodzie. I nie chodziło tylko o zaspokajanie potrzeb poznawczych – dyplom uczelni wyższej wiązał się z większymi szansami zdobycia pracy i to wyraźnie lepiej płatnej.
2. Władze Państwa w pierwszym okresie wydobywania się z niebywale głębokiego kryzysu, godząc się na niepubliczny sektor kształcenia, redukowały w ten sposób wskaźniki bezrobocia. Studenci uczelni niepublicznych w ogromnej większości niedostawszy się do uczelni publicznych, a zatem bez możliwości dalszego kształcenia, zmuszeni byłiby poszukiwać miejsc pracy.
3. Państwo przerzucało koszt kształcenia studentów uczelni niepublicznych na rodziny studentów. To jednak wywoływało oburzenie studentów i ich rodzin i traktowane było jako wyraz niesprawiedliwości społecznej. W ogromnej większości studenci uczelni publicznych pochodzili z rodzin i miejsc z większymi

zasobami, tj. wyższym wykształceniem i materialnym statusem ich rodziców, a także z dostępem do bibliotek, kursów etc. Sprzyjało to ich rozwojowi intelektualnemu i zdobywaniu lepszych stopni na maturze. Zatem studenci z zasobniejszych domów i lepszym dostępem do źródeł wiedzy byli premiowani bezpłatnymi studiami. Ustawodawca stworzył szanse zmniejszenia tej niesprawiedliwości społecznej, przez możliwość dofinansowania studentów uczelni niepublicznych w kolejnej Ustawie z 2005 roku. Zobowiązano w niej Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego do uregulowania rozporządzeniem zasad wsparcia finansowego studentów płacących czesne. Protesty studentów i władz uczelni niepublicznych domagających się wydania rozporządzenia zakończyły się nowelizacją ustawy, która tę możliwość wykluczyła. Obecnie, zwłaszcza przy kryzysie demograficznym, który dotyka też uczelnie publiczne, przy radykalnym spadku liczby studentów zaocznych opłacających studia, także w uczelniach publicznych, pomysł wsparcia materialnego studentów płacących czesne zdecydowanie upadł.

3. Zgeneralizowana negatywna ocena uczelni niepublicznych w pierwszym okresie ich istnienia

Zbyt niskie progi przy uzyskiwaniu pozwoleń na prowadzenie studiów wyższych oraz długa procedura ich odbierania sprawia, że wiele uczelni ogranicza się do spełniania jedynie niskich wymagań. Uczelnia, która stawia sobie tak niskie wymagania, stawia je również przed kandydatem na studia. Między innymi dlatego dostępność studiów jest u nas najwyższa w Europie według brukselskiego ośrodka Lisbon Council Polska (Smólski, 2013). Bardzo niskie progi przyjęć na studia obniżają ich poziom i to dotyczy głównie studiów w uczelniach niepublicznych. Dodatkowo ogromna większość studentów tych uczelni to studenci zaoczeni,² a tego typu studia mają niższą rangę od studiów stacjonarnych, zwłaszcza gdy przyjmowani są na nie studenci, którzy przez ten rodzaj studiów nie uzupełniają doświadczeń zawodowych. Wszelkie słabości szkół wyższych sektora niepublicznego początkowo generalizowano na wszystkie uczelnie niepubliczne. Jednak obecnie opinie są już zróżnicowane. I choć nadal dominują oceny negatywne, to jednak prawie zawsze zaznacza się, że ta opinia nie dotyczy wszystkich uczelni niepublicznych (por. Wróblewski, 2013). Podobnie było z opinią środowiska akademickiego, zwłaszcza z opinią rektorów należących do Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, którzy przejawiali dużą nieufność wobec środowiska uczelni niepublicznych.

Dziesięć lat po powstaniu pierwszej uczelni niepublicznej przyjęto do KRASP Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego (obecnie Akademię Leona Koźmińskiego), która powstała w 1993 roku, a następnie Szko-

² Oczywiście nie dotyczy to wszystkich uczelni tego sektora, zwłaszcza tych najlepszych.

łę Wyższą Psychologii Społecznej (obecnie Uniwersytet SWPS)³, która powstała w 1996 roku. Kolejną uczelnią przyjętą do KRASP była Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych (obecnie Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych), która powstała w 1994 roku. Pierwsze decyzje w tym zakresie nie były łatwe ze względu na wspomnianą, w dużym stopniu uzasadnioną nieufność wobec szkół niepublicznych. Niewątpliwie ówczesny przewodniczący KRASP, prof. Jerzy Woźnicki, miał duży wpływ na stworzenie możliwości przyjmowania pierwszych szkół wyższych naszego sektora do KRASP. Było to znaczące podwyższenie statusu uczelni przyjmowanych do grona szkół akademickich oraz zachęcenie pozostałych do zdobywania uprawnień do nadawania stopni doktorskich. Uprawnienia te były jednym z podstawowych kryteriów przyjęcia do KRASP. Nie wszystkie jednak uczelnie aplikujące o przyjęcie do KRASP, spełniające powyższe kryterium, dostały tego zaszczytu, gdyż dopatrywano się naruszenia przez nie zasad akademickich. Obecnie spośród ok. 260 szkół wyższych niepublicznych (ta liczba stale ulega zmianie)⁴ tylko jedenaście uczelni należy do KRASP. Być może władze części dobrych niepublicznych szkół wyższych świadomie nie mają zamiaru zdobywać statusu uczelni akademickich, gdyż mają ambicje bycia dobrymi wyższymi szkołami zawodowymi. Po przyjęciu pierwszych uczelni do grona KRASP nieufność wobec sektora niepublicznego zaczęła różnicować się stosownie do osiągnięć uczelni.

Zdobywane uprawnienia do nadawania stopni doktorskich i habilitacyjnych umożliwiły stworzenie lepszych warunków zatrudnienia kadry naukowo-dydaktycznej. Bez takich uprawnień ambitni pracownicy akademicy nie mieli możliwości tworzenia wokół siebie silnych zespołów badawczych. Obecnie najlepsze uczelnie niepubliczne kształcą kadrę akademicką, która jest zatrudniana także w uczelniach publicznych, np. Uniwersytet SWPS do końca roku akademickiego 2018/2019 wypromował 305 doktorów i 75 doktorów habilitowanych oraz 8 profesorów. Nie jest już podnoszony problem „wysysania” przez uczelnie niepubliczne wykształconej kadry z uczelni publicznych. Na samym początku, po powstaniu tego sektora, uznawano nawet, że uczelnie niepubliczne, przejmując kadrę powinny zwracać koszty jej kształcenia.

4. Płaszczyzna możliwej konkurencji między uczelniami publicznymi i niepublicznymi

Oczywiście trudno uczelniom młodym, w dodatku niepublicznym, konkurować z dobrymi i bardzo dobrymi uczelniami publicznymi o ugruntowanym

³ Po uzyskaniu statusu uniwersytetu przymiotnikowego w 2015 roku, jako pierwsza w Polsce i nadal jedyna wśród uczelni niepublicznych, zmieniła nazwę na SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, a w skrócie Uniwersytet SWPS.

⁴ Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019 (wyniki wstępne). Informacje sygnałne, GUS, 14.06. 2019.

dorobku. Konkurowanie z całymimi uczelniami jest niemożliwe. Jednak w pewnych zakresach może się to powieść. Proces ten wymaga nastawienia środowisk tych uczelni na jakość oraz przyjęcie założenia, że proste naśladownictwo najlepszych uczelni nie da pożądaných rezultatów. Zresztą jest ono niemożliwe także dlatego, że byłoby ono niezwykle kosztowne. Christensen i Eyring (2011) na przykładzie naśladowania w Stanach Zjednoczonych modelu Uniwersytetu Harvarda pokazują, że na to mogą pozwolić sobie nieliczne najbogatsze uczelnie. Również w Polsce nakłady na kształcenie jednego studenta w uczelniach publicznych są znacznie wyższe niż w uczelniach niepublicznych. Wskaźniki ponoszonych kosztów w tych ostatnich są szczególnie zaniżane przez bardzo słabe szkoły.

Najlepsze uczelnie niepubliczne szukają własnych sposobów przyciągnięcia najlepszych kandydatów na studia mimo opłat za studia. Czynią to m.in. przez organizację dydaktyki nastawioną na studenta. Wyrazem tego było wprowadzanie zasad, które były znane na świecie, ale nie były jeszcze stosowane w Polsce (albo były na skalę lokalną). Na przykład w SWPS (obecnie **Uniwersytet SWPS**) od chwili powstania uczelni w 1996 roku na uruchamianych studiach z psychologii i potem następnych, studenci mieli swobodę wyboru zajęć i czynili to na podstawie otrzymywanych sylabusów. Nie było to wówczas stosowane, przynajmniej powszechnie, w uczelniach publicznych. Nasz przykład podzielał i rok później wprowadzono takie zasady na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Również profil studiów w dobrych uczelniach niepublicznych nie był kopią tego, co robiono w publicznych. Dobrą ilustracją może być tu rozwój **Akademii Leona Koźmińskiego**, która przyjęła tę nazwę po uzyskaniu kilku uprawnień doktorskich. Uczelnia ta wyraźnie, od samego początku kierowała się ideą kształcenia obecną w zagranicznych szkołach biznesowych oraz zasadą dostosowywania kształcenia do potrzeb rynku. Dbałość o jakość studiów i badań oraz dostęp do praktyk zawodowych w prężnych instytucjach przyczyniły się do wysokiego uznania studiów w ALK wśród kandydatów na studia. Kolejne sukcesy tej uczelni zostały uwieńczone, między innymi, następującymi wyrazami uznania:

- według Financial Times ALK jest najlepszą szkołą biznesu w Europie Środkowej,
- ALK uzyskała potrójną akredytację przyznawaną najlepszym w świecie uczelniom biznesowym EQUIS, AMBA oraz AACSB.

To są najważniejsze wyróżnienia wśród wielu innych, które sprawiły, że ALK cieszy się dużym zainteresowaniem polskich i zagranicznych studentów. Zwłaszcza międzynarodowe akredytacje przyznawane uczelniom biznesowym uczyniły ją znaną i cenioną za granicą. Stąd ALK należy do najbardziej umiędzynarodowionych uczelni w naszym kraju, z bardzo wysokim procentem studentów zagranicznych. Wskaźniki umiędzynarodowienia i osiągnięcia akredytacyjne ALK są wyższe, i uzyskane wcześniej od tych, które osiągają uczelnie i wydziały ekonomiczne w uczelniach publicznych.

Czym innym z kolei wyróżnia się **Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych** (PJATK)⁵, która powstała w 1994 roku. Uczelnia ma wiele znaczących osiągnięć, ale warto tu zwrócić uwagę na oryginalność budowania interdyscyplinarnego środowiska niezmiernie ważnego dla informatyków. Od pewnego momentu PJATK zaczęła wyraźnie sterować w kierunku stworzenia informatykom warunków do zainteresowania się sztuką, która może rozwijać wyobraźnię. W 2004 zostało to sformalizowane umową z Akademią Sztuk Pięknych. Obecnie poza informatyką prowadzone są studia z architektury wnętrz, kultury Japonii, sztuki nowych mediów i zarządzanie informacją. W 2018 roku podpisano umowę z Instytutem Badań Literackich PAN w sprawie wspólnego prowadzenia interdyscyplinarnych studiów doktoranckich z humanistyki cyfrowej. Łączenie nauk ścisłych ze sztukami wyzwolonymi (zalicza się do nich obecnie sztukę, humanistykę i nauki społeczne) najdobitniej wyrażał Steve Jobs, twórca fundamentów potęgi firmy Apple, a obecnie jego następcą Tim Cook, który odniósł oszałamiający sukces, bo w krótkim okresie potroił wartość akcji spółki; Apple jest pierwszą spółką, której wartość przekroczyła bilion dolarów. Tim Cook tak przedstawia źródła tego sukcesu: *Produkty Apple tak świetnie sprawdzają się w praktyce dlatego, że [...] pracują nad nimi ludzie, którzy są nie tylko inżynierami i informatykami, ale również artystami i muzykami. Prawdziwie magiczne produkty powstają właśnie tam, gdzie technologia spotyka się ze sztukami wyzwolonymi [...]* (Kahney, 2019, s. 293)⁶. Zatem PJATK w autorski sposób stwarza środowisko interdyscyplinarne, które jest ważne dla rozwoju wyobraźni informatyków i zostało to potwierdzone w firmie niebywale innowacyjnej. Można domniemywać, że, odwrotnie, również obecność informatyków korzystnie wpłynie na humanistów. Ten kierunek działań już okazał się w Apple owocny i wszystko wskazuje, że będzie premiowany dalszymi znaczącymi sukcesami. Takie tworzenie środowisk interdyscyplinarnych, łączących nauki ścisłe ze sztuką i humanistyką, może być powodem do dumy dla władz Uczelni i wzorem do naśladowania dla wielu uczelni, w tym także – publicznych. Można być pewnym, że to poprowadzi PJATK do kolejnych znaczących sukcesów.

Z kolei SWPS, obecnie **Uniwersytet SWPS**, od zarania swego powstania stawiał na wysoką jakość kształcenia problemowego i interdyscyplinarnego. Uznano, że absolwenci studiów w SWPS muszą rozumieć zjawiska współczesnego świata, które nie są jednowymiarowe, a zatem kształcenie w obrębie wydzielonych przedmiotów poszczególnych nauk nie wystarczy. Konieczne jest przygotowanie studentów do analizy realnych problemów w pełnej ich złożoności. Uznano też, że kształcenie powinno być wsparte kontaktem ze sztuką, która wzbudza wyobraźnię i ułatwia kontakt ze zjawiskami i ludźmi różniącymi się od tych, z którymi mieliśmy kontakt. To były założenia, ale jednak media

⁵ Do roku 2014 nosiła nazwę: Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych.

⁶ Ten fragment tekstu dotyczący myśli Tima Cooka przytoczyłem już wcześniej w swoim wykładzie inauguracyjnym rok akademicki 2019/20 w Politechnice Wrocławskiej pt. „Kultura fundamentem rozwoju kraju”.

kreowały w dużym stopniu oczekiwania studentów, którzy stale domagali się przede wszystkim zajęć praktycznych. Zatem zajęcia fakultatywne (odległe od ich wyobrażeń, co będzie im bezpośrednio potrzebne w pracy) nie zawsze cieszyły się powodzeniem wśród studentów. To nic nowego, nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie wysoko ceni się rolę sztuki w kształceniu. W jednym z pożegnalnych przemówień wiele lat temu był rektor Princeton University, podkreślając rolę sztuki w kształceniu narzekał na presję mediów na kształcenie praktyczne. Mówił mniej więcej tak: rodzice całego świata marzą, by ich dzieci studiowały w naszym uniwersytecie, pracownicy marzą, by u nas pracować, rządy marzą, by mieć takie uczelnie jak nasza, a media bez przerwy domagają się korekty naszego kształcenia i podważają sens utrzymywania sztuk wyzwolonych w programie kształcenia.

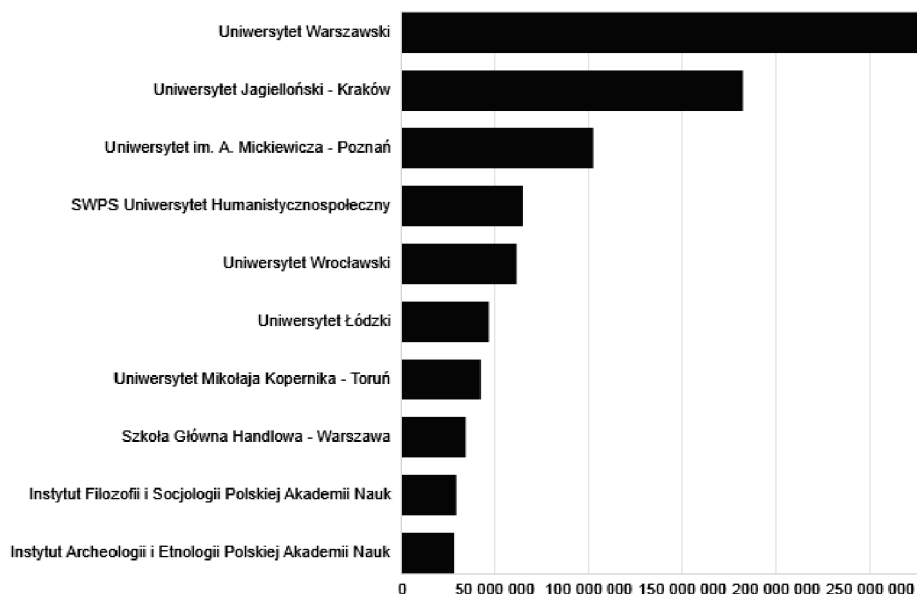
Interdyscyplinarność wprowadzono jednak w SWPS z sukcesem. Szczególnie cenne są studia z zakresu neurokognitywistyki, które łączą neurofizjologię mózgu z psychologią, a także z filozofią umysłu. Studia te utworzono we współpracy ze znakomitym Instytutem Biologii Doświadczalnej im. Marcelego Nenckiego, z którym prowadzone są też studia doktoranckie z tego zakresu. Do niedawna takie studia istniały w Polsce tylko w Uniwersytecie SWPS; w innych uczelniach prowadzono studia z kognitywistyki, bez członu „neuro”. Dopiero w ostatnich latach w kilku uczelniach publicznych uzupełniono takie studia o neurofizjologię mózgu.

Uniwersytet SWPS od startu łączył kształcenie studentów z prowadzeniem badań. Na początku wymagało to finansowania badań z własnych źródeł. Jednak i w tym zakresie uczelnia niepubliczna może obecnie być przykładem dla uczelni publicznych. Uniwersytet SWPS poddał parametryzacji wszystkie wydziały i otrzymał w parametryzacji dwie kategorie A+, cztery kategorie A oraz jedną kategorię B. Po jednej kategorii A otrzymały też inne uczelnie niepubliczne, jak ALK, PJATK oraz Uczelnia Łazarskiego. Wiele uczelni publicznych może takich osiągnięć zazdrościć wymienionym uczelniom.

Przyznanie wysokiej kategorii ewaluacyjnej jednostkom naukowym w uczelniach publicznych jest premiowane wysokim wzrostem subwencji przyznawanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na rozwój potencjału dydaktycznego i badawczego (łącznie przyznano w tym sektorze na te cele 11,8 mld zł). Natomiast w uczelniach niepublicznych „premia” miała symboliczne znaczenie; łącznie na wszystkie uczelnie tego sektora przyznano 8,75 mln zł (Cieślak, 2019).

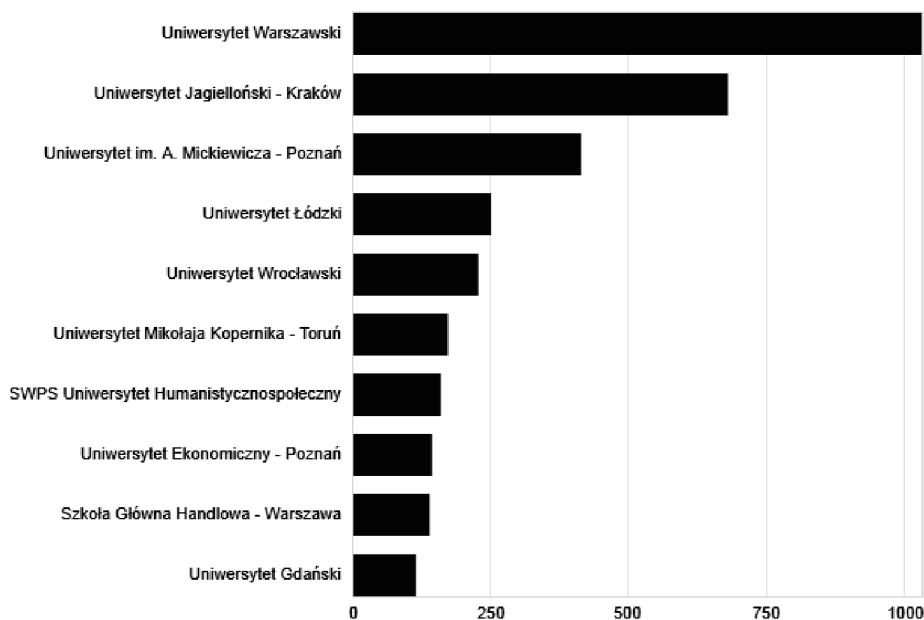
Również w uzyskiwaniu grantów uczelnie niepubliczne coraz lepiej sobie radzą i dają przykład innym. Niech ilustracją tego będą statystyki NCN (rysunki 2 i 3). Wśród dziesięciu najlepszych uczelni zaklasyfikowanych do finansowania w grupie nauk humanistycznych i społecznych w latach 2011–2019 znalazł się Uniwersytet SWPS, który zajmuje na tej liście wysokie miejsce, zarówno w wykazie liczby przyznanych grantów, jak i wysokości przyznanych kwot. Są to dane z kilku lat, a zatem uzyskane wyniki nie są szczęśliwym trafem.

Rysunek 2. Kwota (zł) wniosków zakwalifikowanych do finansowania przez NCN w latach 2011–2019 w grupie nauk HS w podziale na jednostki (top 10)



Źródło: <https://www.ncn.gov.pl/statystyki/>.

Rysunek 3. Liczba wniosków zakwalifikowanych do finansowania przez NCN w latach 2011–2019 w grupie nauk HS w podziale na jednostki (top 10)



Źródło: <https://www.ncn.gov.pl/statystyki/>.

W ostatnim Rankingu Szanghajskim z 2019 roku odnoszącym się do dyscyplin uwzględniono 30 polskich uczelni. Jediną uczelnią niepubliczną w tym zestawieniu jest Uniwersytet SWPS. Dodać trzeba, że w naukach społecznych zostały uwzględnione tylko cztery uczelnie w następującej kolejności: Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet SWPS oraz Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński (Kieraciński, 2019).

5. Podsumowanie

W uczelniach niepublicznych nastąpiło ostre zróżnicowanie poziomów. Wymieniono tu kilka najlepszych uczelni, ale zasługują na to wszystkie należące do KRASP. Stwarzają one szanse kształcenia, które w wielu wypadkach nie jest gorsze, a bywa, że lepsze niż w uczelniach publicznych. Kształcenie łączy się w nich z prowadzeniem badań i rozwojem kadry naukowej. W najlepszych uczelniach tego sektora kładzie się nacisk między innymi na interdyscyplinarność kształcenia i badań, wprowadzanie do kształcenia sztuk wyzwolonych oraz na ich umiędzynarodowienie. W wymienionych zakresach podane przykłady sukcesów uczelni niepublicznych mogą być wzorem dla wielu uczelni publicznych.

Niestety, temu pozytywnemu obrazowi szkodzą uczelnie niepubliczne, które w jaskrawy sposób naruszają standardy kształcenia na poziomie wyższym. Próbowano temu zaradzić Konferencja Rektorów Uczelni Niepaństwowych (KRUN). Niestety, po odejściu do KRASP szkół wyższych, które uzyskały miano uczelni akademickich, w pozostałych szkołach osłabło dążenie do podnoszenia ich poziomu. Kryterium wysokiego poziomu szkół zawodowych, powinno być jak najlepsze przygotowanie do pracy. Jednym ze sprawdzianów ich powodzenia powinno być rozchwytywanie absolwentów na rynku pracy. Niestety, w Polsce nie ma jeszcze wysokiego uznania i odrębnej kategorii prestiżu dla takich szkół wyższych. Dlatego bywa, że ambicją tych uczelni jest uzyskanie statusu akademickiego. Nie jest to korzystne dla rozwoju kształcenia zawodowego na poziomie wyższym. Z tym problemem mierzy się od samego początku Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (KRZaSP)⁷, która powstała 15 grudnia 2005 r. W niniejszym tekście nie poruszono problemów i osiągnięć szkół zawodowych.

Bibliografia

Christensen C.M., Eyring H.J. (2011), *The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁷ <https://www.krzasp.pl/>.

- Cieślak R., *Przemówienie rektora w Uniwersytecie SWPS na inauguracji 2019/2020*. https://drive.google.com/file/d/1kh_9l1EqVpNlBq7y-khaOjarzX_8u8bh/view?timeZoneId=Europe/Warsaw&useCustomApi=false
- Kahney L. (2019), *Tim Cook, Człowiek, który wzniosł Apple na wyższy poziom*. Wydawnictwo SQN, Kraków.
- Kieraciński P. (2019), Ranking szanghaiski. 30 polskich uczelni. *Forum Akademickie*, 9 (wrzesień).
- Kwiek M. (2015), *Uniwersytet w dobie przemian*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Smólski B. (2013), Parę refleksji na temat obecnej kondycji i przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. W: Woźnicki J. (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (s. 195–207). Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich. Warszawa.
- Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019 (wyniki wstępne)*. (2019) Informacje sygnałne, GUS, 14.06.2019.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.* Informacje statystyczne, (2018), 100 lat GUS. Warszawa, Gdańsk.
- Statystyki uzyskiwania grantów przez uczelnie niepubliczne*: <https://www.ncn.gov.pl/statystyki/>.
- Wróblewski A.K. (2013), O potrzebie rozsądnych reform szkolnictwa wyższego w Polsce. W: Woźnicki J. (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (s. 192–194). Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich. Warszawa.

Instytucje przedstawicielskie i ich wkład w politykę publiczną

Iryna Degtyarova

Streszczenie

Rozdział jest poświęcony ewolucji organizacyjnej instytucji przedstawicielskich, ich misji i roli w procesie transformacji szkolnictwa wyższego i nauki, w tym ustawodawstwu w okresie 30-lecia 1989–2019. Przedstawiono kontekst utworzenia i umocowania ustawowego RGNiSW, KRASP, KRZaSP, KRePSZ, PSRP, KRD oraz poddano weryfikacji tezę, że utworzenie działającego systemu instytucji przedstawicielskich środowiska szkolnictwa wyższego i nauki jest jednym z największych osiągnięć okresu transformacji kraju. Autorka uzasadnia stwierdzenie, że w obecnym stanie nowa demokratyczna kultura współdziałania organów władzy publicznej z przedstawicielami środowiska stała się możliwa dzięki ustawowej instytucjonalizacji podmiotów przedstawicielskich jako aktorów w polityce publicznej w szkolnictwie wyższym i nauce oraz jako partnerów środowiskowych dla rządu w procesie kreowania i realizacji polityki. Dokonano przeglądu i przeanalizowano osiągnięcia instytucji przedstawicielskich w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, z odniesieniami do ich działań w przestrzeni międzynarodowej i z odnotowaniem profesjonalnego charakteru ich opracowań eksperckich. W podsumowaniu, przedstawiono wnioski i rekomendacje, wynikające z dotychczasowych doświadczeń z nawiązaniem do trendów międzynarodowych.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, instytucje przedstawicielskie, polityka publiczna

1. Wprowadzenie

Transformacja ustrojowa kraju postsocjalistycznego, którym była Polska 30 lat temu, jest związana przede wszystkim ze zmianą systemu rządzenia i przejściem do modelu demokratycznego państwa prawnego oraz kreowania i realizacji polityk publicznych na zasadach *good governance*, także w sferze szkolnictwa wyższego i nauki. Jednym ze szczególnie istotnych elementów nowego systemu rządzenia jest podmiotowość przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego. Obecnie są oni *„postrzegani przez władze jako współdecydenci lub współkreatorzy dobra wspólnego”*¹, odwołujący się w swych działaniach do zasady uprawnionego reprezentowania swoich środowisk. Chodzi zatem o ustanowienie, także w systemie szkol-

¹ J. Woźnicki, Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasady partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu, [w:] J. Woźnicki (red.), Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. Uwarunkowania kulturowe i prawne, 2019, s. 130.

nictwa wyższego i nauki, reguł „demokracji uczestniczącej”, „demokracji partnerskiej”, „demokracji interaktywnej” czy „demokracji deliberatywnej”², będącej podstawą nowego podejścia do organizacji władzy publicznej i rządzenia – koncepcji *governance*, co jest traktowane jako „poszukiwanie rzeczywistego podporządkowania administracji pluralistycznemu społeczeństwu”³ z uwzględnieniem konsensusu społecznego, związanego „z dialogiem społecznym – dialogiem pomiędzy częściami składowymi społeczeństwa obywatelskiego oraz dialogiem z władzami i instytucjami publicznymi”⁴. Odpowiednio zmienia się podejście do administracji publicznej, która stanowi „część składową życia społeczeństwa, uczestniczącą w rozwiązywaniu problemów zbiorowych przy udziale zainteresowanych jednostek i grup”⁵, które pojawiają się na arenie polityki publicznej. Procesy te bezpośrednio dotyczą także szkolnictwa wyższego i nauki. Dialog społeczny w szkolnictwie wyższym przewiduje partnerstwo organów państwa, przede wszystkim właściwego ministra z podmiotami środowiskowymi o charakterze reprezentatywnym (odpowiedzialnymi i kompetentnymi), określonymi w nowej ustawie jako instytucje przedstawicielskie środowiska szkolnictwa wyższego i nauki.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. wprowadziła jednolitą nazwę dla podmiotów pełniących funkcje reprezentatywne wobec poszczególnych grup środowiska szkolnictwa wyższego i nauki i uczestniczących w procesie kreowania i wdrażania polityki publicznej w uczelniach. Na mocy art. 329, do grupy instytucji przedstawicielskich należy sześć podmiotów: Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, trzy konferencje rektorów o nazwach własnych – Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Publicznych Uczelni Zawodowych, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Krajowa Reprezentacja Doktorantów. W art. 329 ust. 2 ustawodawca zdefiniował ogólne, wspólne dla wszystkich instytucji przedstawicielskich, zadanie opiniowania zasad działania i kierunków rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki, zarządzania uczelniami oraz spraw studentów, doktorantów i kadry naukowej, a także opiniowania projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego i nauki oraz projektów aktów prawnych dotyczących systemu szkolnictwa wyższego i nauki, jednocześnie nakładając *explicite* na organy władzy publicznej obowiązek zasięgania opinii tych instytucji w określonych sprawach. Wspólna regulacja dotycząca instytucji przedstawicielskich pozwala osiągnąć efekt zwięzłości regulacyjnej i umożliwia równe ich traktowanie. Jednocześnie, ustawa osobno określa uprawnienia poszczególnych instytucji przedstawiciel-

² H. Izdebski, *Od administracji publicznej do public governance*, [w:] J. Hausner (red.), *Zarządzanie publiczne*, 1/2007, s. 17.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*, s. 17.

skich. Zauważmy, że w początkowym okresie transformacji w latach 90. *de jure* „organem przedstawicielskim” była jedynie Rada Główna (Nauki i) Szkolnictwa Wyższego o różnym szczegółowym kształcie, ale *de facto* swoje role już wtedy zaczynały pełnić także inne podmioty będące przedstawicielami określonych grup – studentów, doktorantów lub uczelni reprezentowanych przez swoich rektorów. Niektóre z tych instytucji nie miały formalnego umocowania przez dłuższy czas, ale działały. RGNiSW liczy okres swej tradycji od roku 1982⁶. W procesie transformacji przeszła ewolucję zmieniając także zakres swych kompetencji i strukturę organizacyjną. W niektórych latach działała jako RGSW. Kilka lat temu powróciła do swej nazwy RGNiSW, włączając naukę. W nowych warunkach prawnych, podmioty przedstawicielskie nie są określone jako organy. Mają charakter instytucji przedstawicielskich, co bardziej odpowiada ich rzeczywistej roli w systemie szkolnictwa wyższego i nauki.

Ustawowa lista instytucji przedstawicielskich jest punktem wyjścia do rozwiązań przedstawionych w rozdziale, ponieważ określa podmioty, które będą objęte analizą. Charakteryzując 30-lecie transformacji systemu szkolnictwa wyższego, należy przeanalizować drogę jaką przeszła każda z tych instytucji, regulacje jej dedykowane, włączając w to ustawowo określoną misję, a także uprawnienia i rolę w polityce publicznej w szkolnictwie wyższym i nauce.

2. Kontekst i założenia metodologiczne. Aktorzy, interesariusze (*stakeholders*) w kontekście trendów *New Public Management*, *New Institutionalism* i *good governance*

Założeniem ideowym współczesnych kanonów politycznych jest respektowanie zasady partycypacji i dialogu, jako jeden z kluczowych warunków właściwych reguł *policy making* w demokratycznym kraju, co odpowiada zasadom *New Public Management* oraz *good governance*. Przedmiotem analiz przedstawionych w rozdziale są przede wszystkim akty prawne – ustawy główne o szkolnictwie wyższym z 1990 r. i 2005 r. oraz Ustawa 2.0 z 2018 r., dwie najważniejsze dla prowadzonej analizy nowelizacje – z 2001 r. i z 2011 r.; a także statuty instytucji przedstawicielskich oraz wyselekcjonowane dokumenty i wybrane opracowania o charakterze strategicznym tych podmiotów. Analizie została poddana ewolucja organizacyjna instytucji przedstawicielskich z uwzględnieniem stopnia zapewniania profesjonalizmu i wymagań wysokiego poziomu merytorycznego prac oraz kształtowania kultury organizacyjnej i dobrych praktyk ich działania. W analizie historycznej wykorzystano materiały źródłowe, pozwalające na uwzględnienie opinii (wewnętrznych i zewnętrz-

⁶ http://www.jakosc.ath.bielsko.pl/files/Raport_o_odbiurokratyzowaniu.pdf.

nych) o działaniu tych instytucji w różnych okresach. Metodą przyjętą w niniejszym rozdziale jest tzw. analiza prawno-instytucjonalna, z uwzględnieniem efektów partycypacji i obserwacji uczestniczącej, w działaniach niektórych instytucji przedstawicielskich w Polsce i Europie⁷, co stało się z udziałem autorki.

W polityce publicznej w ramach dialogu społecznego i zasad konsultacji projektowanych zmian, należy odróżniać stanowisko instytucji przedstawicielskich od głosu ekspertów indywidualnych, argumentację opartą na analizie i badaniach, uwzględniającą wyniki debaty środowiskowej określonej grupy, od pomysłów o charakterze lobbingsowym, wąskim i często intuicyjnym. Zdefiniowanie aktorów w polityce publicznej nie zawsze jest łatwe. Należy przyjąć, że aktorzy (*stakeholders*) to nie są osoby indywidualne, ale raczej są to podmioty reprezentujące określone grupy odgrywające pewne role w systemie szkolnictwa wyższego i nauki. Chodzi tu zatem nie tyle o głosu ekspertów indywidualnych, ile o przekazywanie opinii i propozycji reprezentowanej zbiorowości w relacjach z partnerami publicznymi (*stakeholder representation*⁸). Zgodnie z rozumieniem pojęcia aktorów w ramach teorii *governance*⁹, aktorzy powinni spełniać określone wymagania, a w tym: reprezentatywności, legitymizacji oraz merytorycznego przygotowania i profesjonalizmu w działaniu. Instytucje przedstawicielskie jako aktorzy ponoszą odpowiedzialność za jakość ekspertyzy nie tylko wobec ministra lub innych organów władzy publicznej, ale także wobec swoich członków, którym zawdzięczają mandat do ich reprezentowania (uzyskiwany w drodze demokratycznych wyborów i wewnętrznych działań sprawozdawczych). Nakłada to obowiązek utrzymywania wiarygodności w procesie przedstawicielskim. Bez wiarygodności i tego mandatu oraz zaangażowania ze strony swoich środowisk, instytucja nie mogłaby w pełni mieć charakteru przedstawicielskiego. Aktorów odróżnia także to, że instytucjonalnie uczestniczą oni w procesach wdrożeniowych, co oznacza, że są oni za nie współodpowiedzialni. W ogólności, nie ma to zastosowania w przypadku nieformalnych grup społecznych, inicjatyw obywatelskich, w odniesieniu do ekspertów indywidualnych lub po prostu osób zainteresowanych.

Zwiększenie roli aktorów w polityce publicznej, w szczególności w okresie ostatnich 30 lat, jest związane z ogólną zmianą systemu zarządzania publicznego w kierunku *governance* (rządzenie, sprawowanie władztwa). W odniesieniu do szkolnictwa wyższego pojęcie *governance* obejmuje „*struktury, relacje i procesy opracowywania, wdrażania i weryfikowania polityki na rzecz szkolnictwa wyższego*

⁷ W RGNiSW jako społeczny doradca w kadencji 2014-2017 oraz jako sekretarz Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP oraz członek jej Zespołu Redakcyjnego, a także działania na poziomie unijnym w Europejskim Stowarzyszeniu Doktorantów i Młodych Naukowców EURODOC.

⁸ J. Fried, Higher education governance in Europe: autonomy, ownership and accountability – a review of the literature, [in:] Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces (Council of Europe higher education series No. 5), 2006, s. 88.

⁹ R. Farquahr, The actors in higher education governance [in:] Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces, Council of Europe, 2006, p. 148.

go, z udziałem zróżnicowanego grona aktorów i interesariuszy”¹⁰. W tym procesie konieczna jest instytucjonalizacja aktorów i rozwój „kapitału instytucjonalnego” (Górnjak, 2013) oraz „organizacyjne uczenie się” (Mazur, 2013) w celu zapewnienia właściwego poziomu ekspertyzy w zakresie kreowania *evidence-based policy*, co odpowiada także ideom *New Public Management*. Poza tym udział aktorów instytucjonalnych wpisuje się w teorię instytucjonalnych ram racjonalnego wyboru, która definiuje polityki publiczne jako „decyzje zbiorowego wyboru – silnie uzależnione od kontekstu, w tym od rodzaju interakcji między aktorami działań publicznych” na „arenie” działania (Zybała, 2015 za Ostrom, 2007)¹¹. Współdziałanie z aktorami, partycypacja i dążenie do konsensusu są podstawą i jednocześnie charakterystyką dobrego rządzenia – *good governance*, jak na to wskazuje rozumienie tego pojęcia przez ekspertów Rady Europy (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Zasadnicze charakterystyki *good governance*



Źródło: CoE, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Governance/Collection_EN.asp.

Współdziałanie z instytucjami przedstawicielskimi jako partnerami organów władzy publicznej i przede wszystkim ministra, w procesie legislacyjnym, odbywa się na zasadach partycypacji i dialogu społecznego oraz opiera się na działaniach o charakterze opiniotwórczym, doradczym, selekcyjnym i ewaluacyjnym. Jak podkreśla J. Woźnicki, zasada partycypacji i dialogu w polityce publicznej w szkolnictwie wyższym „kreuje kapitał społeczny [...] i sprzyja wprowadzaniu rozwiązań o charakterze deregulacyjnym”¹².

Podsumowując literaturę naukową w tym zakresie, można wskazać na następujące cechy aktorów w polityce publicznej w szkolnictwie wyższym, którymi legitymują się instytucje przedstawicielskie:

- wymagania *stakeholder representation* (Fried, 2006),

¹⁰ OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1, OECD, 2008, Paris, p. 68 <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf> [dostęp: 20.10.2018].

¹¹ A. Zybała, *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, [w:] *Wrocławskie Studia Politolologiczne* 18/2015, s. 28.

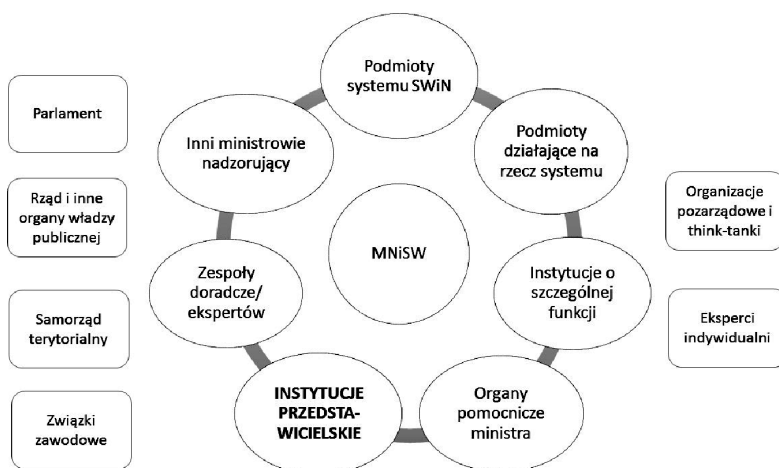
¹² J. Woźnicki (red.), *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. I–V, cz. V, FRP–KRASP, Warszawa, 2015, s. 148.

- tożsamość grup odgrywających określone role w systemie szkolnictwa wyższego i nauki – wymogi reprezentatywności i profesjonalizmu wobec aktorów (Farquar, 2006),
- legitymizacja i mandat do reprezentowania (umocowane przedstawicielstwo, Suwaj, 2013)
- właściwe normy, reguły, strategie działania (Ostrom, 2007),
- misja przedkładania opinii oraz pozycji i stanowisk zbiorowych,
- obowiązek zapewnienia wiarygodności w działaniach przedstawicielskich oraz odpowiedzialność wobec reprezentowanych przez siebie grup,
- współudział i współodpowiedzialność w procesach wdrażania zmian.

3. Usytuowanie instytucji przedstawicielskich w systemie szkolnictwa wyższego i nauki

W Polsce pojęcie i miejsce instytucji przedstawicielskich środowiska szkolnictwa wyższego i nauki w Konstytucji dla Nauki zostało ustawowo odseparowane od podmiotów systemu oraz ciał doradczych, eksperckich lub organów pomocniczych. Instytucje przedstawicielskie, zgodnie z art. 7 p.s.w.n.¹³ nie należą do systemu szkolnictwa wyższego i nauki ani do podmiotów działających na jego rzecz, lecz reprezentują środowisko szkolnictwa wyższego i nauki. W systemie szkolnictwa wyższego i nauki działają inne podmioty, organy i zespoły (rysunek 2), i każdy z nich ma swoją wyjątkową rolę w systemie oraz kompetencje ustawowe i statutowe, a także zasady i tryb działania.

Rysunek 2. System szkolnictwa wyższego i nauki – podmioty i interesariusze



Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r.

¹³ Skrót p.s.w.n. oznacza Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r.

Instytucje przedstawicielskie realizują swoje prawo do działania niezależnego w ramach procesu partycypacji w kształtowaniu polityki państwa w szkolnictwie wyższym i nauce, jak tego wymaga ustawodawstwo polskie.

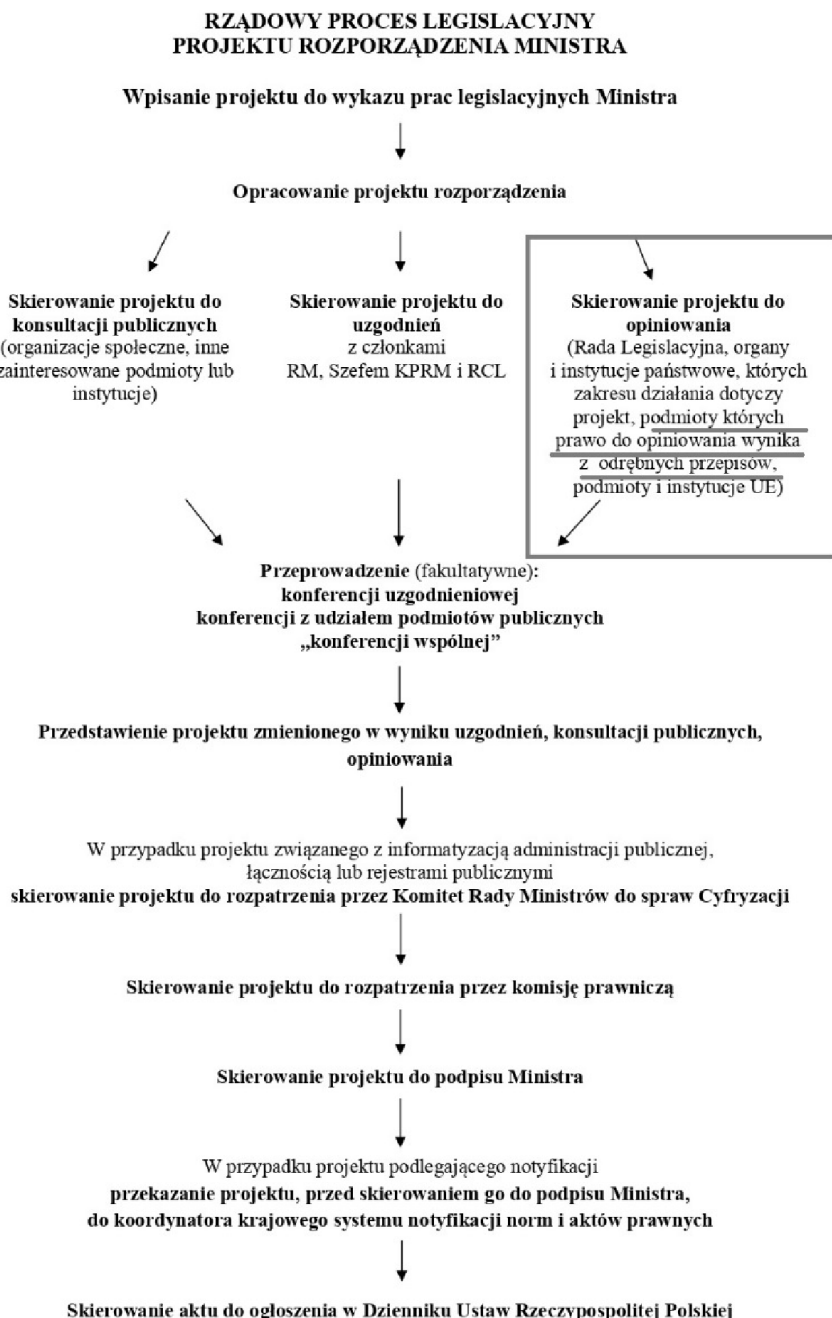
W rządowym procesie legislacyjnym, zgodnie z uchwałą nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. – Regulamin pracy Rady Ministrów (M.P. poz. 979) oraz Rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej” ze zm., wyraźnie odróżnia się dwa procesy – **konsultacje publiczne i opiniowanie projektów aktów prawnych przez określone podmioty wskazane w odrębnych przepisach**. Oznacza to, że organy władzy publicznej są zobowiązane ustawowo do zasięgania opinii tych podmiotów, a instytucje te opiniują projekty aktów prawnych bez własnej inicjatywy, ubiegając się o uwzględnienie i skonsultowanie rozwiązań, jak to ma miejsce w przypadku konsultacji publicznych, mających charakter szerzy, skierowany do organizacji społecznych, innych zainteresowanych podmiotów lub instytucji. Opiniowanie to także obowiązek tych instytucji, który nakłada właściwy akt prawny. Informacja dotycząca konsultacji publicznych i opiniowania projektów aktów prawnych, „w tym z obowiązku zasięgnięcia opinii określonych podmiotów wynikających z przepisów odrębnych”¹⁴, stanowi część merytoryczną oceny skutków regulacji – kluczowego dokumentu w procesie legislacyjnym, jak tego wymaga §28 ust. 2 pkt 2 Regulaminu Rady Ministrów. W §43 pkt 4 Regulamin nakłada obowiązek na projektodawcę aktu prawnego zajęcia stanowiska wobec „opinii innych podmiotów, do których skierował projekt dokumentu rządowego do zaopiniowania”; §51 zobowiązuje projektodawcę do sporządzenia raportu z konsultacji publicznych, odniesienia się do treści uwag i opinii wyrażonych przez właściwe instytucje. Poniżej przedstawiono schematy procesu legislacyjnego (zob. rysunki 3 i 4).

Tożsamość i misję każdej z instytucji przedstawicielskich określa jej statut. Misja KRASP, zdefiniowana w Preambule do Statutu z dn. 16.11.2018, wskazuje działania w celu zapewniania fundamentalnych wartości akademickich, w tym autonomii, a także uniwersalizm i konsensus przy uwzględnieniu interesów wszystkich typów i rodzajów szkół wyższych: [...] *KRASP stoi na straży tradycyjnych wartości akademickich, a w tym zasad etyki zawodowej, odpowiedzialności i konstytucyjnej zasady autonomii szkół wyższych, gwarantującej im w szczególności prawo do określania własnego stanowiska we wszystkich sprawach, którymi zainteresowana jest społeczność akademicka. Doświadczenia pierwszych lat działania KRASP oraz procesy zachodzące w polskim i europejskim szkolnictwie wyższym wskazują na potrzebę działania Konferencji w szerokiej formule, zapewniającej możliwość współdziałania rektorów i poszanowania tożsamości różnych typów uczelni...*¹⁵

¹⁴ Uchwała Nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. Regulamin pracy Rady Ministrów (t.j. M.P. z 2016 r. poz. 1006 z późn. zm.).

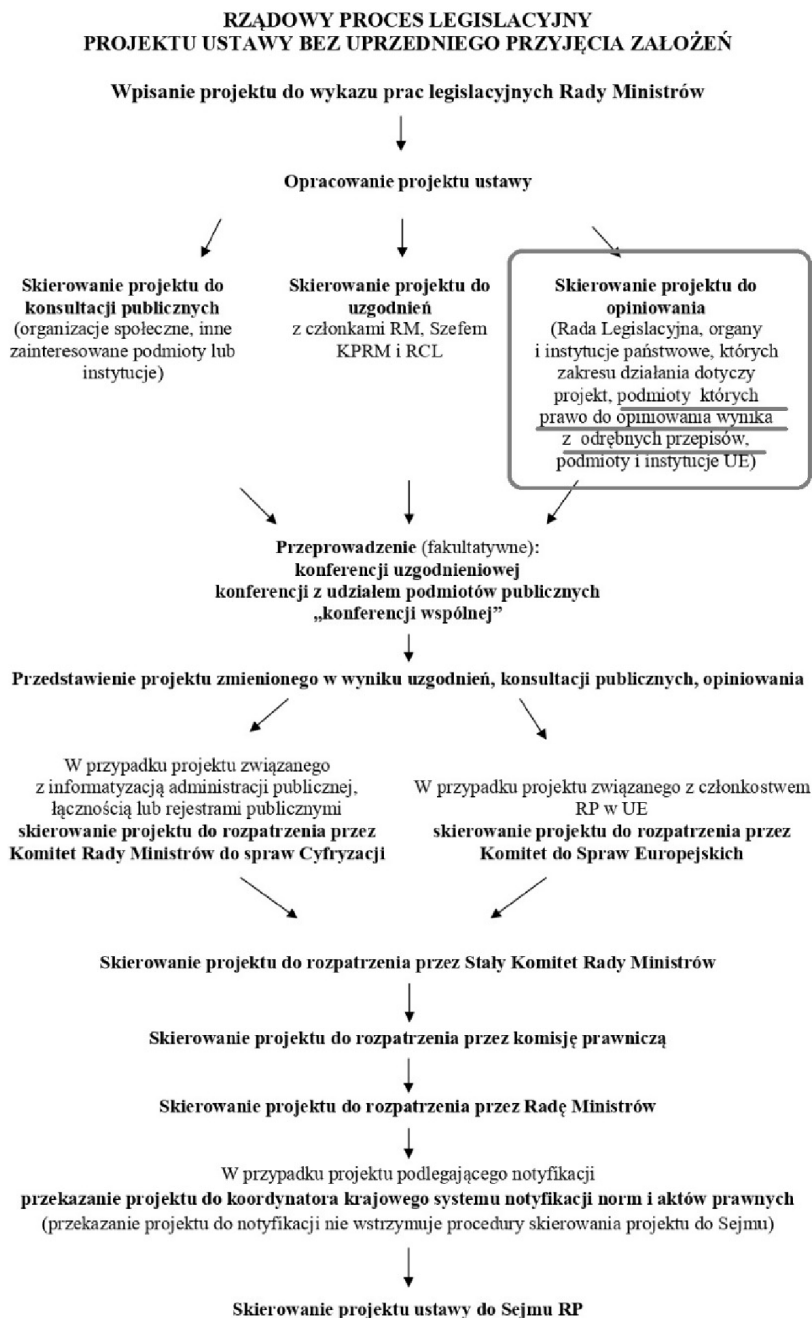
¹⁵ Podkreślenie tu i dalej moje – I.D.

Rysunek 3. Schemat procesu legislacyjnego w przypadku projektu rozporządzenia właściwego ministra, opracowany przez RCL na podstawie uchwały nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. – Regulamin pracy Rady Ministrów (M.P. poz. 979)



Źródło: <http://www1.rcl.gov.pl/?q=schematy-rzadowego-procesu-legislacyjnego>.

Rysunek 4. Schemat procesu legislacyjnego w przypadku projektu ustawy opracowanego bez uprzedniego przyjęcia założeń, opracowany przez RCL na podstawie uchwały nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. – Regulamin pracy Rady Ministrów (M.P. poz. 979)



Źródło: <http://www1.rcl.gov.pl/?q=schematy-rzadowego-procesu-legislacyjnego>.

Misja Parlamentu Studentów RP, określona w Preambule do Statutu PSRP z dn.24.11.2018, wydobywa postulat równości w traktowaniu Parlamentu Studentów jako *równego partnera rządu* oraz dbanie o szkolnictwo wyższe jako dobro publiczne: *My, przedstawiciele wszystkich studentów Rzeczypospolitej Polskiej, w trosce o jakość i rozwój szkolnictwa wyższego w Ojczyźnie, świadomi faktu, że wiedza stanowi podstawę rozwoju narodu i jest jego prawdziwym bogactwem, w celu współdziałania z organami władzy publicznej w kreowaniu polityki szkolnictwa wyższego jako równi partnerzy, przyjmujemy niniejszy Statut Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej.*

Misja Krajowej Reprezentacji Doktorantów, określona w Preambule do Statutu KRD z dn. 13.04.2019 podkreśla społeczną odpowiedzialność nauki i zaangażowanie społeczne naukowców, wskazuje na działania apolityczne, koncentrowanie się na dążeniu do doskonałości w nauce, i równość w partnerstwie i współpracy: *W poczuciu najgłębszej odpowiedzialności za przyszłość polskiej nauki, [...] pamiętając o szczególnych zobowiązaniach społecznych, jakie spoczywają na naukowcach, [...], wyrażając wolę apolitycznego współdziałania z organami władzy publicznej w kształtowaniu polityki państwa w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki na zasadach partnerstwa i równej współpracy, widząc potrzebę zapewnienia środowisku doktorantów warunków rzetelnego i sprawnego działania na szczeblu ogólnopolskim i międzynarodowym oraz stawiając przed organami reprezentującymi to środowisko najwyższe oczekiwania merytoryczne, organizacyjne i etyczne, my, delegaci samorządów doktorantów, uchwalamy niniejszy Statut jako podstawę funkcjonowania Krajowej Reprezentacji Doktorantów, będącej jedynym podmiotem ustawowo umocowanym do wyrażania woli ogółu polskich doktorantów. [...]*

Tabela 1. Główne charakterystyki instytucji przedstawicielskich – analiza zbiorcza na podstawie przepisów ustawy i statutów

	RGNiSW	KRASP	KRZaSP	KRePSZ/ KRePUZ	PSRP	KRD
Osobowość prawna	nie	tak	tak	tak	tak	tak
Posiadanie pozycji w KRS (stanem na 31 października 2019 r.)	nie	nie	nie	tak	tak	tak
Określenie członkostwa lub składu	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Ustawowe ograniczenie członkostwa	tak	nie	nie	nie	nie	nie
Ustawowe określenie kadencji	tak	nie	nie	nie	nie	nie
Statutowe określenie kadencji	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Zasady autonomii i niezależności działania	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Zakaz ingerencji w działania uczelni, samorządów studenckich lub doktorantów	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Obowiązek ministra stwierdzenia zgodności statutu z przepisami prawa	nie	nie	nie	nie	tak	tak
Szczególne kompetencje ustawowe, w tym inne, niż w art. 329–339	tak	tak	tak	tak	tak	tak

	RGNiSW	KRASP	KRZaSP	KRePSZ/ KRePUZ	PSRP	KRD
Ustawowe określenie organów	tak	nie	nie	nie	tak	tak
Zasady demokratyczne wyboru władz w statucie	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Stosowanie określonych przepisów ustawy o stowarzyszeniach	nie	tak	Tak	tak	tak	tak
Dotacja ministra	nie	nie	nie	nie	tak	tak
Obowiązek badania przez audytora sprawozdania finansowego	nie	nie	nie	nie	tak	tak
Obsługa (administracyjna i finansowa)	tak	nie	nie	nie	nie	nie
Nadzór ministra (w zakresie działania zgodnie z przepisami prawa)	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Nadzór ministra w zakresie prawidłowości wydatkowania środków publicznych przekazanych przez ministra (art. 426 ust. 1 pkt 3)	tak	nie	nie	Nie	tak	tak
Możliwość zlecenia zadań przez ministra	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Wybór przedstawicieli do składu różnych gremiów i podmiotów	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Zasady odpowiedzialności społecznej (w statutach)	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Struktura wewnętrzna – komisje tematyczne (grupy robocze)	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Reprezentacja w strukturach europejskich (w statutach lub praktyce)	nie	tak	tak	tak	tak	tak
Prowadzenie współpracy międzynarodowej	tak	tak	tak	tak	tak	tak

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy przedstawionej w tabeli 1, RGNiSW wyróżnia się spośród innych instytucji przedstawicielskich jako instytucja o wyjątkowej pozycji, mająca tzw. charakter przedstawicielski dla instytucji przedstawicielskich. Odnotowania wymaga tożsamość i identyfikacja grup środowiska i instytucji szkolnictwa wyższego i nauki, tworzących poszczególne instytucje przedstawicielskie: konferencje rektorów tworzą uczelnie (akademickie lub zawodowe), reprezentowane przez rektorów; przedstawiciele samorządów studenckich tworzą PSRP; przedstawiciele samorządów doktorantów tworzą KRD. W skład RGNiSW „wchodzą” poszczególne grupy członków, będących wybieralnymi reprezentantami podmiotów przedstawicielskich określonych w ustawie. Potwierdza to możliwość określenia Rady Głównej jako instytucji „superprzedstawicielskiej”, ponieważ jest „przedstawicielem instytucjonalnym całej społeczności akademickiej i naukowej”¹⁶ i zapewnia arenę współdziałania i dyskusji wszystkim

¹⁶ I. Degtyarova, J. Woźnicki, Komentarz do art. 329, [w:] Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz /red.naukowa Jerzy Woźnicki, Wolters Kluwer Warszawa 2019, s. 964.

podmiotom reprezentatywnym i innym aktorom (np. związków zawodowych, pracodawców i in.). PSRP i KRD organizacyjnie i finansowo są wspierane i nadzorowane przez ministra. Regulacje dotyczące konferencji rektorów, w odróżnieniu od innych, nie określają ich organów, pozostawiając to do rozstrzygnięcia w statucie. Do instytucji przedstawicielskich posiadających osobowość prawną, stosuje się również wybrane przepisy ustawy Prawo o stowarzyszeniach, m.in. wymagania formalne wobec ich statutów, w tym organów i struktury, możliwości tworzenia terenowych jednostek organizacyjnych, wymóg kontroli wewnętrznej, zakres nadzoru ministra nad działaniem w zakresie zgodności działania z przepisami prawa i postanowieniami statutu i in.

4. Ewolucja organizacyjna instytucji przedstawicielskich – RGNiSW, KRASP, KRZaSP, KRePSZ/KRePUZ, PSRP, KRD – ich misja i rola w procesie transformacji

Dzisiejszy system instytucji przedstawicielskich powstawał w procesie ewolucji w wyniku zmian w przestrzeni legislacyjnej, a zatem był następstwem procesu stanowienia prawa w ramach wchodzenia w życie kolejnych ustaw. Od 1990 do 2018 roku podmiotem przedstawicielskim w kolejnych aktach prawnych, *explicite* była jedynie Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (1990–2011)/Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2011–2018), określana jako organ wybieralny. Jednocześnie, ustawy kolejno wprowadzały inne podmioty mające charakter reprezentatywny w odniesieniu do poszczególnych grup środowiska akademickiego, a w tym:

- ogólnopolskie przedstawicielstwo samorządów studenckich (Ustawa 1990, Nowelizacja 2001), w miejsce której w 2005 roku został wprowadzony Parlament Studentów RP,
- konferencje rektorów, które zostały ustawowo uregulowane w ustawie z 2005 r. – dwie konferencje (KRASP i KRZaSP), w ustawie z 2018 r. – trzy (KRASP, KRZaSP, KRePUZ),
- krajową reprezentację doktorantów, która została utworzona Ustawą z 2005 r., ale swoją pełną tożsamość instytucjonalną pozyskała w ramach nowelizacji z 2011 r.

Stabilnym i niezmiennym elementem pozostaje obowiązek ministra zapewniania obsługi administracyjnej Rady Głównej oraz zapewnianie środków finansowych na działalność PSRP (od 1990 r.) i KRD (od 2011 r.). W ustawie z 2018 r. pojawiła się możliwość dodatkowego finansowania zadań realizowanych przez instytucje przedstawicielskie na zlecenie ministra (art. 404, ust.5)¹⁷.

¹⁷ Niniejsza publikacja powstała w wyniku realizacji pierwszego takiego zadania dotyczącego organizacji Konferencji Naukowej KRASP pn. Transformacja akademickiego szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019 w dniach 28–29 października 2019 r., na zlecenie Ministra, więcej – https://www.krasp.org.pl/pl/Aktualnosci/?id=20896/Konferencja_Naukowa_KRASP_pn_Transformacja_akademickiego_szkolnictwa_wyzszego_w_Polsce_w_okresie_30-lecia_1989-2019.

Przełomowym momentem w zakresie instytucjonalizacji ustawowej podmiotów przedstawicielskich była Ustawa z 2005 r., która miała ogromne znaczenie dla ukształtowania modelu współdziałania różnych podmiotów w procesie kreowania polityki, instytucjonalizacji i określenia głównych interesariuszy jako partnerów rządu, mających „monopol na reprezentowanie swoich środowisk” (Antonowicz, 2015). Ich „siła umocowania ustawowego” (Woźnicki, 2007) przede wszystkim wynika z obowiązku organów władzy publicznej zasięgania opinii tych podmiotów we wszystkich kwestiach dotyczących rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Tak określone zadania pozwoliły na aktywne angażowanie się tych instytucji w prace legislacyjne i wdrożeniowe w okresie transformacji szkolnictwa wyższego.

W kolejnej części poddano analizie prawnoinstytucjonalnej status, strukturę, zakres kompetencji poszczególnych instytucji przedstawicielskich w okresie 30-lecia, co umożliwia prześledzenie procesu ich ewolucję (w kolejności umocowania ustawowego, tabela 2).

Historia rozwoju organizacyjnego i kształtowania misji ma przykłady zarówno różnych form współdziałania między samymi instytucjami przedstawicielskimi jak i pewnych nieporozumień i konfliktów. Przykładowo, można przypomnieć konflikt środowiskowy KRASP–RGSW z lat 1999–2002 dotyczący mandatu przedstawicielskiego – o to, *kto powinien być reprezentantem środowiska naukowego i głównym partnerem organów władzy publicznej [...] Konflikt między RGSW – reprezentującą stary porządek instytucjonalny w polskim szkolnictwie wyższym, a KRASP – reprezentującą nowy, europejski porządek czerpał legitymizację i autorytet właśnie z faktu ulokowania w strukturach Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów...* (Antonowicz, 2015). Utworzenie KRASP było naturalnym krokiem powstawania tzw. narodowych konferencji rektorów w Europie. Było to związane z ogólnoeuropejskim trendem konstytuowania się europejskich stowarzyszeń łączących poszczególne reprezentacje grup społeczności akademickiej z różnych krajów (EUA – dla narodowych konferencji rektorów, ESU – dla krajowych organizacji studentów, Eurodoc – łączący krajowe organizacje doktorantów i młodych naukowców i in.). Takiej roli nie mogła odgrywać Rada Główna, która nie miała „odpowiednika wśród struktur organizacyjnych w krajach Europy Zachodniej” (Antonowicz, 2015) oraz nie posiadała tożsamości przedstawicielskiej wobec rektorów i nie była umocowana do reprezentowania ich głosu w kraju. Powstanie KRASP spowodowało poszukiwanie redefinicji tożsamości i kompetencji Rady Głównej, która mogłaby, zdaniem ówczesnych rektorów, zostać przekształcona w *Akademicką Komisję Akredytacyjną, stanowiącą „niezależny organ społeczności akademickiej. określający standardy edukacyjne oraz kontrolujący ich przestrzeganie*¹⁸. Rzeczywiście, Rada Główna, w sytuacji braku Państwowej Komisji Akredytacyjnej, który powstała przy nowelizacji 2001 r., do tego czasu *de facto* pełniła tę rolę.

¹⁸ A. Gałkowski, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (1997–2007). Z dziejów autonomii uczelni i samorządności akademickiej w Polsce, Kraków 2007, s. 76.

Tabela 2. Ewolucja organizacyjna instytucji przedstawicielskich w okresie 30-lecia 1989–2019

1. Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego				
Ustawa z dnia 12 września 1990 r.	Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw	Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym	Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw	Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce
Rada Główna Szkolnictwa Wyższego				
11 art. (35–45)	3 art. (35–37)	3 art. (45–47)	7 art. (45–47)	8 art. (329–336)
Wybieralny organ przedstawicielski szkolnictwa wyższego				
Inne organy przedstawicielskie o podobnych funkcjach				
Rada Wyższego szkolnictwa wojskowego. Wskazany organ przedstawicielski dla wyższego szkolnictwa artystycznego.				
Główne zadanie				
Współdziała z Ministrem Edukacji Narodowej i innymi organami państwowymi przy wykonywaniu przez nie zadań w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki	Współdziała z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego oraz innymi organami władzy publicznej w ustalaniu polityki edukacyjnej państwa w zakresie szkolnictwa wyższego	Współdziała z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego oraz innymi organami władzy i administracji publicznej w ustalaniu polityki edukacyjnej państwa w zakresie szkolnictwa wyższego	Współdziała z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego, ministrem właściwym do spraw nauki oraz z innymi organami władzy i administracji publicznej w ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego, polityki naukowej i innowacyjnej państwa	Współdziała z organami władzy publicznej w zakresie polityki naukowej państwa.

Ustawowy termin wyrażenia opinii				
2 miesiące od dnia przedłożenia	dwa miesiące od otrzymania projektu	1 miesiąc od dnia przedłożenia	1 miesiąc od dnia przedłożenia	Brak
Skład Rady Głównej				
50 os.	30 os.	33 os.	32 os.	29 os.
35 – prof. zw., prof. nzw., dr hab./ prof. 10 – inni ze stopniem 5 – studenci	21 – dr hab./ prof. 6 – dr 4 – studenci 2 – doktoranci	21 – dr hab./ prof. 6 – dr 4 – studenci 2 – doktoranci	14 – nauczyciele akademicy wybrani przez KRASP i KRZaSP 5 – przedstawiciele PAN, wybrani przez Prezydium PAN 4 – przedstawiciele instytutów badawczych, wybrani przez Radę Główną Instytutów Badawczych 4 – studenci przez PSRP 2 – doktoranci, wybrani przez KRD 3 – przedstawiciele pracodawców, wybrani przez organizację pracodawców	14 – n.ac. wybrani przez konf. rektorów 3 – PAN, przez Prezydium PAN 1 – instytutów badawczych, wybrani przez Radę Główną Instytutów Badawczych 1 – przedstawiciel Centrum Łukasiewicz i instytutów Sieci Łukasiewicz 4 – studenci wybrani przez PSRP 2 – doktoranci, wybrani przez KRD 2 – przedstawiciele pracowników wybranych przez reprezentatywne organizacje związków zawodowych 2 – przedstawiciele pracodawców wybrani przez reprezentatywne organizacje pracodawców, przedstawiciele pracodawców, wymóg reprezentacji wszystkich dziedzin
Tryb wyborów				
Wybór przez elektorów na ogólnopolskich spotkaniach wyborczych			Wybór dokonują odpowiednie podmioty	Wybór dokonują odpowiednie podmioty i inne instytucje przedstawicielskie

Kadencja			
3 lata / 1 grudnia	3 lata /1 stycznia	4 lata /1 stycznia	4 lata /1 stycznia. 2 kadencje
Wymagania			
		<ul style="list-style-type: none"> – do 70 lat – wyrównywanie udziału kobiet i mężczyzn – właściwa reprezentacja instytucjonalna i kadrowa – korzystanie z pełni praw publicznych; – nieposzlakowana opinia i przestrzeganie zasad etyki naukowej – brak prawomocnego wyroku 	<p>Art. 332</p> <ul style="list-style-type: none"> – do 70 lat – nieposzlakowana opinia i przestrzeganie zasad etyki naukowej – spełnienie wymagań z art. 20 ust. 1 pkt 1-5 (zdolność do czynności prawnych, korzystanie z pełni praw publicznych, brak kary dyscyplinarnej, brak prawomocnego wyroku, przepisy lustracyjne)
Zasada niełączenia funkcji			
1) jednoosobowe organy uczelni 2) prorektor 3) prodziekan 4) członkostwo w PKA	1) jednoosobowe organy uczelni 2) prorektor 3) zastępca kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej 4) członkostwo w PKA 5) członkostwo w CK	1) rektor 2) prorektor 3) kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni 4) kanclerz 5) dyrektor instytutu naukowego PAN 6) dyrektor instytutu badawczego 7) prezes lub wiceprezes PAN 8) prezes lub wiceprezes PAU 9) dyrektor NCBR 10) dyrektor NCN 11) członkostwo w PKA 12) członkostwo w CK 13) członkostwo w RG IB 14) członkostwo w KEJN 15) założyciel uczelni niepublicznej	1) członek PKA; 2) członek RGIB; 3) założyciel; 4) osoba pełniąca funkcję organu uczelni; 5) dyrektor instytutu PAN; 6) dyrektor instytutu badawczego; 6a) dyrektor instytutu Sieci Łukasiewicz; 7) Prezes lub wiceprezes PAN; 7a) Prezes lub Wiceprezes Centrum Łukasiewicz; 8) prezes lub wiceprezes PAU; 9) dyrektor NAWA; 10) dyrektor NCBiR; 11) dyrektor NCN; 12) przewodniczący KEN; 13) przewodniczący RDN

RGNiSW – dodatkowe kompetencje ustawowe			
<p>1) Opinia przy zatwierdzeniu 1go statutu nowej uczelni</p> <p>2) Opinia przy powołaniu 1go rektora</p> <p>3) Opinia do zgody ministra dot. utworzenia uczelni niepaństwowej (w tym miejscu w 2001 pojawiła się PKA)</p> <p>4) opinia dot. dotacji dla uczelni niepaństwowej</p> <p>5) opinia dot. tworzenia i przekształcania jednostek uczelni, która nie spełniała wymagań</p> <p>6) opinia dot. trybu zatrudnienia prof. nzw, określonego przez ministra</p> <p>7) Komisja dyscyplinarna</p>	<p>+ Kompetencje w odniesieniu do uczelni zawodowych w ustawie z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych</p>	<p>1) Komisja dyscyplinarna</p> <p>2) Opinia przy odwołaniu rektora przez ministra</p> <p>3) Opinia programu studenckiego</p>	<p>Te same</p> <p>+ Działanie Rzecznika Absolwenta</p>
			<p>Te same</p> <p>– Zniesienie Rzecznika Praw Absolwenta</p>

2. Parlament Studentów RP			
Ustawa 1990	Nowelizacja 2001	Ustawa 2005	Nowelizacja 2011
<p>Art. 157</p> <p>1. Przedstawiciele samorządów studenckich tworzą ogólnopolskie przedstawicielstwo samorządów studenckich:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zapewnienie środków – prawo opiniowania projektów aktów normatywnych dotyczących studentów – 2 miesiące od dnia przedłożenia – ustawowy termin wyrażenia opinii – wybór przedstawicieli studentów do Rady Główniej na okres jednego roku (art. 37 ust. 5) 	<p>Art. 203</p> <p>PSRP reprezentuje ogół studentów w kraju</p> <ul style="list-style-type: none"> – ma prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu studentów – określenie organów PSRP – stwierdzenie zgodności statutu z przepisami prawa przez ministra – coroczne zapewnienie środków 	<p>Dodano art. 203a</p> <ul style="list-style-type: none"> – uzyskanie osobowości prawnej – nadzór ministra – stosowanie przepisów ustawy o stowarzyszeniach – przekazanie środków finansowych na zadania w formie dotacji 	<p>Uporządkowanie przepisów w art. 338</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Przedstawiciele samorządów studenckich tworzą PSRP, reprezentujący ogół studentów w Rzeczypospolitej Polskiej. 2. PSRP ma prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu studentów, w tym do opiniowania projektów aktów normatywnych dotyczących studentów. 3. Najwyższym organem PSRP jest zjazd delegatów. 4. W skład zjazdu delegatów wchodzi przedstawiciele samorządu studenckiego każdej uczelni. 5. Zjazd delegatów uchwała statut PSRP określający organizację i sposób działania PSRP. 6. Statut wchodzi w życie po stwierdzeniu przez ministra jego zgodności z przepisami prawa. 7. PSRP posiada osobowość prawną. 8. Do PSRP stosuje się odpowiednio przepisy art. 10 ust. 1, art. 10a ust. 1 i 2, art. 11, art. 25, art. 28, art. 29 oraz art. 33–39 ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. - Prawo o stowarzyszeniach. 9. Organem nadzorującym PSRP jest minister. 10. Minister przekazuje PSRP środki finansowe niezbędne do jego funkcjonowania w formie dotacji podmiotowej. 11. Roczne sprawozdanie finansowe PSRP podlega badaniu przez firmę audytorską.

3. Konferencje Rektorów			
Ustawa 1990	Nowelizacja 2001	Ustawa 2005	Nowelizacja 2011
brak		2 – KRASP, KRZaSP	
brak	<p>Art. 54-55</p> <p>1. ...działają na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury:</p> <p>1) występują do organów władzy publicznej w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury oraz w żywotnych sprawach środowiska akademickiego</p> <p>2) Wyrażają z własnej inicjatywy opinie i przedstawiają wnioski...</p> <p>2. Organy władzy publicznej zasięgają opinii konferencji rektorów w sprawach....</p>	<p>Art. 55 ust. 1 pkt 3</p> <p>• wspieranie i monitorowanie działań na rzecz systematycznego podnoszenia jakości kształcenia oraz promowanie jednostek oferujących kształcenie wysokiej jakości – poprzez środowiskowe komisje akredytacyjne</p>	<p>3 – KRASP, KRZaSP, KRRePUZ</p> <p>Art. 337.</p> <p>1. Uczelnie akademickie mogą utworzyć Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich.</p> <p>2. Publiczne uczelnie zawodowe mogą utworzyć Konferencję Rektorów Publicznych Uczelni Zawodowych.</p> <p>3. Niepubliczne uczelnie zawodowe mogą utworzyć Konferencję Rektorów Zawodowych Szkół Polskich.</p> <p>4. Konferencje współdziałają z organami władzy publicznej w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury.</p> <p>5. Konferencje posiadają osobowość prawną.</p> <p>6. Do konferencji stosuje się odpowiednio przepisy art. 10 ust. 1, art. 10a ust. 1 i 2, art. 11, art. 25, art. 28, art. 29 oraz art. 33-39 ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach (Dz. U. z 2017 r. poz. 210 oraz z 2018 r. poz. 723).</p> <p>7. Organem nadzorującym konferencje jest minister.</p>

4. Krajowa Reprezentacja Doktorantów				
Ustawa 1990	Nowelizacja 2001	Ustawa 2005	Nowelizacja 2011	Ustawa 2018
brak	Art. 209 Przedstawiciele samorządów doktorantów mogą utworzyć krajową reprezentację doktorantów – prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu doktorantów.	Art. 209 Przedstawiciele samorządów doktorantów mogą utworzyć krajową reprezentację doktorantów – prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu doktorantów.	– osobowość prawna – prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu doktorantów, w tym do opinio- wania aktów normatywnych dotyczących doktorantów. – zapewnienie przez Ministra środków finansowych nie- zbędnych do funkcjonowania, w formie dotacji.	– osobowość prawna – stosowanie wybranych przepi- sów Ustawy o stowarzyszeniach – nadzór ministra – środki finansowe niezbędne do funkcjonowania w formie dota- cji podmiotowej – badanie rocznego sprawozdania finansowego przez firmę audy- torską – minister stwierdza zgodność statutu z przepisami prawa Art. 339. 1. Przedstawiciele samorządów doktorantów tworzą KRD, re- prezentującą ogół doktorantów w Rzeczypospolitej Polskiej. 2. KRD ma prawo do wyrażania opinii i przedstawiania wniosków w sprawach dotyczących ogółu doktorantów , w tym do opiniowa- nia projektów aktów normatyw- nych dotyczących doktorantów. 3. Najwyższym organem KRD jest zjazd delegatów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie aktów prawnych.

W pierwszym okresie kształtowania się nowego porządku instytucjonalnego miały także miejsce konflikty wewnętrzne i zakłócenia procesów konsolidacji wewnętrznej, np. w KRASP (spory między reprezentacjami różnych typów szkół) albo PSRP a NZS (równoległe, konkurencyjne działania PSRP i Niezależnego Zrzeszenia Studentów – w wyniku brak konsolidacji środowiska studenckiego). Dlatego Statut KRASP w Preambule akcentuje potrzebę współdziałania i poszanowania wszystkich typów uczelni – *publicznych i niepublicznych, dużych i małych, akademickich i zawodowych, prowadzących kształcenie na wielu kierunkach i bardziej specjalistycznych, działających w dużych ośrodkach akademickich i mniejszych miejscowościach, o wieloletniej tradycji i tych nowo utworzonych*¹⁹. Po roku 2005 utrwalił się podział między środowiskami rektorów uczelni zawodowych – publicznych (KRePUZ) i niepublicznych (KRZaSP).

Jednak ostatecznie, wszystkie instytucje przedstawicielskie, określiły swoje miejsce i tożsamość. Rozwijając się na podstawie przepisów ustawowych, osiągnęły dojrzałość organizacyjną, której potwierdzeniem jest dzisiejsza zdolność do współpracy wzajemnej i prowadzenia działań wspólnych w interesie publicznym w szkolnictwie wyższym i nauce. Przykładem takiego współdziałania są wspólne stanowiska lub dokumenty, np. Apel KRASP i PSRP w sprawie udziału w wyborach do Parlamentu Europejskiego 15.05.2019, Pismo KRASP i RGNiSW do Prezesa Rady Ministrów dotyczące wynagrodzenia, 25.06.2019, Apel środowiska akademickiego w sprawie systemowego wzrostu finansowania szkolnictwa wyższego i nauki z budżetu państwa, 12.04.2018 (KRASP, KRZaSP, RGNiSW, PSRP, KRD, PAN, RGIB, RSWN ZNP, KSN NSZZ Solidarność), Stanowisko Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 7 lipca 2017 r. w sprawie finansowania badań przedaplikacyjnych itd. W 2013 r. RGNiSW, KRASP i PAN przyjęły wspólne stanowisko z dnia 3 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki, określające 5 najważniejszych wartości jako dobrych praktyk w kontekście praktyki partycypacji i dialogu społecznego w szkolnictwie wyższym i nauce, m.in. akcentowano na *niedopuszczeniu ingerencji regulacji ustawowych w statutowe reguły działania organów i organizacji reprezentatywnych w systemie szkolnictwa wyższego*²⁰.

Każda z instytucji przedstawicielskich ma swoje **dokonania w zakresie działań na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki** na poziomie systemowym i insty-

¹⁹ Statut Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne KRASP w dniu 13 października 2011 r., ze zmianami dokonanymi w dniu 26 maja 2012 r., w dniu 23 listopada 2012 r., w dniu 18 listopada 2016 r. oraz w dniu 16 listopada 2018 r., https://www.krasp.org.pl/pl/O_krasp/Statut.

²⁰ Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_08/380015dba0cf0de78bf1a58c2a54c89d.pdf [dostęp: 18.09.2019], przywołane także w J. Woźnicki (red.), *Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasady partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu*, [w:], *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. uwarunkowania kulturowe i prawne*, s. 133.

tucjonalnym, w tym jako „reagowanie na płynące ze środowiska akademickiego sygnały dotyczące funkcjonowania systemu nauki i szkolnictwa wyższego”²¹, a także w zakresie własnego *capacity building* – rozwoju swoich struktur i organizacji.

Rada Główna i KRASP wniosły wielki wkład w rozwój ustawodawstwa w szkolnictwie wyższym i nauce: Ustawa 2005 powstała *jako efekt ustaleń pomiędzy rektorami [...], ale także między związkami zawodowymi, Parlamentem Studentów i różnymi radami (RGSW, PKA) (Dziedziczak-Foltyn, 2009)* i która w całej historii KRASP wydają się być *fenomenem niezwykłym [...]* zmagania o kształt ustawy są doskonałym przykładem, ilustrującym istotę i sens działalności KRASP – zarówno z punktu widzenia kompetencji statutowych tej instytucji, jak i konsekwencji w jej działaniu [...]. upór i zaangażowanie rektorów byłyby bardzo ważnymi czynnikami mobilizującymi (a równocześnie „porządkującymi”) resort edukacji, urząd Prezydenta RP, a w końcu i Sejm w całej tej pracy²². Innymi przykładami mogą być wspólne komisje, organy, grupy robocze lub zadaniowe opracowujące założenia i propozycje do planów reformy szkolnictwa wyższego i nauki. W latach 2016–2018 dotyczyło to Konstytucji dla Nauki (prace Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP z udziałem przedstawicieli Rady Głównej)²³. Pojawiły się Studencki projekt założeń do Ustawy 2.0, Doktoranci w obliczu Ustawy 2.0 FAQ²⁴, uchwały i analizy RGNiSW, np. opracowania zespołu do spraw analizy i oceny wybranych elementów założeń do Ustawy 2.0 przedstawionych przez Zespoły wyłonione w konkursie MNiSW itd.

Odnutowania wymaga wkład instytucji przedstawicielskich w realizację i wdrażanie standardów Procesu Bolońskiego oraz ukształtowanie systemu zapewniania jakości kształcenia w Polsce²⁵, a także „promowanie” Procesu Bolońskiego w kraju (Kraśniewski 2006) oraz informowania *partnerów zagranicznych o sytuacji szkolnictwa i o przebiegu Procesu Bolońskiego w naszym kraju* (Gałkowski 2007).

Instytucje przedstawicielskie w Polsce postawiły na profesjonalizm i wysoki poziom merytoryczny, rozwijając swoje zaplecie merytoryczne i organizacyjne, na przykład, KRASP od początku swego działania na zasadach partnerstwa strategicznego współpracuje z założoną przez rektorów z Prezydium Konferencji Rektorów Fundacją Rektorów Polskich, działającą jako *think-tank* z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, która jest bazą dla podejmowania przez KRASP dzia-

²¹ Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Problematyka odbiurokratyzowania systemu kształcenia, w tym KRK, z uwzględnieniem treści regulacji i stosowanych praktyk” (red.) Z. Marciniaka, Warszawa, luty 2015, http://www.jakosc.ath.bielsko.pl/files/Raport_o_odburokratyzowaniu.pdf.

²² A. Gałkowski, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (1997–2007). Z dziejów autonomii uczelni i samorządności akademickiej w Polsce, Kraków 2007, s. 72.

²³ Komisja ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP, https://www.krasp.org.pl/pl/O_krasp/KOMISJE/Komisja_ds_Strategicznych_Problemow_Szkolnictwa_Wyzszego.

²⁴ https://krd.edu.pl/wp-content/uploads/2018/08/FAQ_Doktoranci.pdf.

²⁵ Np. utworzenie Fundacji na rzecz jakości kształcenia, zob. Rektorzy Pro Publico Bono, 15-lecie KRASP, Warszawa, 2012.

łań o charakterze strategicznym. Tak powstała Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy (2009) (we współdziałaniu KRA-SP-KRZaSP-FRP), Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. (2015).²⁶

Działania analityczne, badawcze są prowadzone także przez KRD (np. Dobre praktyki w szkołach doktorskich. Raport z konsultacji, 2018²⁷), PSRP (np. Strategia na rzecz młodego pokolenia²⁸), RGNiSW (np. raport Konsolidacja w sektorze szkolnictwa wyższego, 2017²⁹) i służą kreowaniu polityki mającej charakter *evidence-based i research-based*.

Instytucje przedstawicielskie podejmują działania na rzecz kreowania i podtrzymywania etosu i kultury środowiska akademickiego: RGNiSW ma ustawowo zdefiniowane zadania w zakresie odpowiedzialności dyscyplinarnej, KRASP we współpracy z FRP opracował i przyjął w 2007 r. Kodeks pt. Dobre praktyki w szkołach wyższych, określający zasady działania organów uczelni, tj. mający na celu podniesienie jakości zarządzania uczelniami na zasadach poszanowania wartości akademickich i dobrych praktyk tradycji uniwersyteckiej. Postawy i działania prostudenckie i prodoktoranckie budują w uczelniach PSRP i KRD (nagrody ProJuvenes i PRODOK, PROPAN odpowiednio).

Instytucje przedstawicielskie działają także na rzecz swoich członków i grup społeczności akademickiej. Warto przytoczyć określenie dokonań KRASP w ramach kolejnych kadencji, jak to w skrócie zdefiniował J. Woźnicki (2017): „A. Koj – 1997–1999: kreacja, J. Woźnicki – 1999–2002: instytucjonalizacja, F. Ziejka – 2002–2005: legislacja, T. Luty – 2005–2008: internacjonalizacja, K. Chałasińska-Macukow – 2008–2012: konsolidacja (środowiskowa), W. Banyś – 2012–2016: partneryzacja”³⁰. Kadencję J. Szmidta 2016–2020 można byłoby próbować określić jako transformacja, co dobrze charakteryzowałoby ten okres w rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Jednym z celów KRASP, zgodnie ze Statutem, jest *inspirowanie i koordynowanie współdziałania uczelni członkowskich na rzecz realizacji ich misji*. Przy poparciu KRASP, FRP prowadzi Szkoły zarządzania strategicznego³¹ dla rektorów, prorektorów, a także dla kanclerzy, kwestorów i dyrektorów finansowych, mające na celu podniesienie kompetencji wyższej kadry kierowniczej uczelni w obszarze zarządzania strategicznego.

Zadaniem ustawowym PSRP, określonym w art. 84 ust. 2, jest zapewnienie przedstawicielom samorządów studenckich przygotowania do prowadzenia szkoleń w za-

²⁶ Rektorzy Pro Publico Bono, 15-lecie KRASP, Warszawa 24–26 maja 2012 r.

²⁷ <https://krd.edu.pl/dobre-praktyki-w-szkolach-doktorskich-raport-z-konsultacji/>.

²⁸ <https://psrp.org.pl/strategia-na-rzecz-młodego-pokolenia/>.

²⁹ <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/raport-nr-6-2017-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-pt-konsolidacja-w-sektorze-szkolnictwa-wyzszego.html>.

³⁰ J. Woźnicki, Pozycja KRASP z perspektywy historycznej XX-lecie Konferencji Rektorów, Forum Akademickie, 2017/09.

³¹ http://www.frp.home.pl/?page=szkoly_frp_isw

kresie praw i obowiązków studenta oraz podejmowanie działań promocyjnych dotyczących praw i obowiązków studenta, a więc także pomoc prawna dla studentów. Podobne działania podejmuje KRD na rzecz samorządów doktorantów oraz indywidualnych doktorantów w Polsce (np. doktorancka poradnia prawna).

Instytucje przedstawicielskie spełniają wymagania zapewniania przejrzystości, odpowiedzialności i rozliczalności, publikując dość informatywne rocznie sprawozdania ze swej działalności.³²

Na arenie międzynarodowej, zwłaszcza na poziomie europejskim instytucje przedstawicielskie osiągnęły sukcesy, będąc wśród podmiotów założycielskich lub w gronie członków organów zarządczych, a ich przedstawiciele nawet pełnią funkcję lidera odpowiednich podmiotów europejskich (rysunek 5).

Rysunek 5. Osiągnięcia międzynarodowe instytucji przedstawicielskich – reprezentacja w odpowiednich organizacjach w Europie

KRASP	<ul style="list-style-type: none"> •EUA – founding member (2000), Board •Events, projects, experts, active participation •Publications (Code of good practices in HEIs)
PSRP	<ul style="list-style-type: none"> •ESU - Presidency, Board •Events, projects, experts, active participation
KRD	<ul style="list-style-type: none"> •Eurodoc – Presidency, Board •Events, projects, experts, active participation
KRZaSP, KRPUZ (KRePSZ)	<ul style="list-style-type: none"> •EURASHE – Board (KRePSZ) •Events, experts, active participation

Źródło: opracowanie własne.

Poza sukcesami w europejskich instytucjach przedstawicielskich, KRASP, KRePSZ/KRePUZ, KRZaSP, PSRP i KRD aktywnie uczestniczą we współpracy międzynarodowej na zasadach bilateralnych umów, w konsorcjach i projektach międzynarodowych. Ustawa także stwarza możliwości prawne dla Rady Głównej do prowadzenia współpracy z krajowymi i międzynarodowymi organizacjami działającymi w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki (art. 330, ust. 2).

Jeżeli uogólnić określone przez J. Woźnickiego elementy działania KRASP³³ na inne instytucje przedstawicielskie, można byłoby stwierdzić, że w 2019 r., po okresie 30-lecia transformacji, Rada Główna, konferencje rektorów, PSRP

³² <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/sprawozdania/>, https://www.krasp.org.pl/resources/upload/dokumenty/Uchwały/dok24_VII.pdf, <https://psrp.org.pl/tag/sprawozdanie/>, <https://krd.edu.pl/dokumenty/sprawozdania/>.

³³ <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/09/pozycja-krasp-z-perspektywy-histerycznej/>.

i KRD mają wysoką pozycję w środowisku, na którą zasłużyły swoim wkładem w politykę publiczną, oraz udowodniły, że mają i reprezentują własną misję, autonomię, odpowiedzialność, reprezentatywność, swoją kulturę organizacyjną, działalność programową, zdolność do osiągania kompromisu i integrowania środowiska, że wykreowały swój etos, prowadząc działalność analityczną, opiniodawczą, informacyjną i szkoleniowo-dyskusyjną. System instytucji przedstawicielskich odpowiada dzisiaj najwyższym standardom jakościowym, rozwojowym zachowując przy tym pozycję w pełni apolityczną.

5. Podsumowanie i wnioski

Refleksja nad 30-leciem procesu transformacji szkolnictwa wyższego z perspektywy wewnętrznej i zewnętrznej pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Utworzenie, instytucjonalizacja i legitymizacja instytucji przedstawicielskich stały się jednym z kluczowych sukcesów w kształtowaniu nowego modelu sfery *governance* na poziomie systemowym, zgodnie z zasadami *New Public Management* i *good governance* w szkolnictwie wyższym i nauce w Polsce. Umocowanie tych podmiotów w ustawie pozwoliło na regulacyjne skonsolidowanie przepisów dotyczących reprezentowanych grup środowiska akademickiego i uczelni działających w systemie. Instytucjom przedstawicielskim stworzyło to możliwości organizacyjne, finansowe i kompetencyjne do działania, a także określiło formalnie podmioty partnerskie wobec organów państwa, a w tym ministra i rządu. Zasady partycypacji i dialogu społecznego nie mogłyby znajdować zastosowania w istniejącej skali w sytuacji braku umocowania ustawowego tych instytucji.
2. Doświadczenia i wkład w politykę publiczną instytucji przedstawicielskich w okresie 1989–2019 potwierdzają *postulat pożądaney harmonizacji zasad procesu legislacyjnego oraz zmian procesów zarządczych w uczelniach z wartościami wspólnoty akademickiej oraz zasadami partycypacji i dialogu społecznego z udziałem instytucji przedstawicielskich umocowanych w ustawie*³⁴. Instytucje przedstawicielskie okazały się merytorycznie przygotowane do współudziału w kreowaniu polityki publicznej na zasadzie profesjonalizmu i społecznej odpowiedzialności. Instytucje przedstawicielskie w znacznym stopniu przyczyniły się do wprowadzania reform w systemie, w tym do kreowania strategii i wizji rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, działając z wykorzystaniem swoich doświadczeń i pozycji międzynarodowej, wynikającej z obecności we właściwych, renomowanych

³⁴ I. Degtyarova, Sfera *governance* w szkolnictwie wyższym na Ukrainie i w Polsce w okresie transformacji. Rozprawa doktorska w dziedzinie nauk społecznych, nauki o polityce i administracji, Warszawa, SGH, 2019, s. 196.

instytucjach przedstawicielskich o zasięgu europejskim (*key stakeholders* na poziomie polityki unijnej).

3. Dzięki pozyskaniu osobowości prawnej, instytucje przedstawicielskie rozwinęły się jako organizacje, kształtując swoją kulturę, doskonaląc reguły działania i stawiające sobie wysokie wymagania. Na podkreślenie zasługuje wysoki stopień odpowiedzialności wobec swoich członków, podejmowanie działań o charakterze *capacity building* i podnoszenie poziomu wiedzy i kompetencji swoich członków, a w tym osób pełniących funkcje zarządcze w ramach tych organizacji.
4. Instytucje przedstawicielskie, reprezentując w swoich działaniach orientację programową i prorozwojową, profesjonalizując swoje prace i osiągając wysoki poziom merytoryczny, uzyskały autorytet w środowisku i publiczną renomę dzięki partnerskim relacjom z zainteresowanymi ministrami, a także zdolności do kompromisu i działaniom w interesie publicznym oraz na rzecz jakości i rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Dla Polski, kraju postsocjalistycznego, ale z wielkimi tradycjami niezależnych działań i ruchów społecznych, samorządność środowiskowa zrodzona w okresie transformacji, będąca naturalną potrzebą, stała się obszarem dojrzałego sukcesu. Taka zmiana wymagała nowego podejścia i ze strony organów władzy publicznej, i ze strony reprezentatywnych organizacji, co stało się niezwykle ważne dla procesu zmiany mentalności w środowisku akademickim i w społeczeństwie w ogólności.
5. Wprowadzenie nowego systemu w sferze *governance*, a w tym efektywnych struktur, dobrych relacji i właściwych procesów opracowywania, wdrażania i weryfikowania celów polityki oraz spełnienie zasad *good governance* w szkolnictwie wyższym, a także właściwe ukształtowanie rozwiązań modelowych działania instytucji przedstawicielskich wraz z rozwiniętą i utrwaloną praktyką odpowiedzialnego angażowania się przez nie w *policy making* – wszystko to stanowi istotne osiągnięcie systemu szkolnictwa wyższego i polityki publicznej w okresie 30-lecia transformacji.

W pracach nad polityką naukową państwa i jej realizacją w kolejnych latach, warto uwzględnić następujące, wynikające z dotychczasowych doświadczeń, **rekomendacje** odnoszące się do instytucji przedstawicielskich:

- 1) w polityce naukowej państwa powinna w sposób trwały być obecna zasada partnerstwa i współdziałania ze wszystkimi instytucjami przedstawicielskimi. Doświadczenia prac powołanego w MNiSW zespołu ds. monitorowania wdrażania reformy, w którym uczestniczą m.in. reprezentanci instytucji przedstawicielskich, mogą zostać wykorzystane w ramach procesu monitorowania polityki naukowej państwa;
- 2) minister i instytucje przedstawicielskie zyskują nowe narzędzie finansowania inicjatyw rozwojowych, dzięki ustawowemu upoważnieniu do zlecenia przez ministra określonych zadań, zgodnie z art. 404 ust. 5 p.s.w.n. Warto w przyszłości kontynuować takie działania i przekazywać instytucjom

przedstawicielskim zadania o charakterze strategicznym, mających m.in. cele rozwoju na szczeblu międzynarodowym;

- 3) należy wspierać działania merytoryczne instytucji przedstawicielskich, mające na celu zapewnienie jakości prowadzonych działań analitycznych, badawczych i projektowych, w tym związanych z intensyfikacją udziału tych instytucji w organizacjach europejskich oraz współpracą z odpowiednimi instytucjami w innych krajach;
- 4) jak i dotąd, instytucje przedstawicielskie powinny wiele uwagi poświęcać poszerzaniu wiedzy swoich członków na temat współczesnych wyzwań w systemie szkolnictwa wyższego i nauki, z uwzględnieniem trendów i działań międzynarodowych, np. w zakresie *open science*, *research integrity*, *responsible research and innovation (RRI)*, *responsible research practices*, *mental health*, *SDG*. Tematy te powinny się znaleźć na agendzie dyskusji środowiskowych oraz działań instytucji przedstawicielskich jako priorytetowe;
- 5) instytucje przedstawicielskie powinny wspierać podmioty systemu szkolnictwa wyższego i nauki w zakresie realizacji trzeciej misji *better serving for society*.

Konkluzja ogólna

Kluczowe znaczenie dla procesu kształtowania się systemu instytucji przedstawicielskich w okresie transformacji miało ich umocowanie ustawowe, a więc ich instytucjonalizacja formalno-prawna i wprowadzenie ustawowego wymogu zasięgania opinii tych instytucji przez organy państwa w w sprawach dotyczących polityki edukacyjnej i naukowej. Skutkowało to ustanowieniem się wysokich standardów działań opiniotwórczych i analitycznych, z poczuciem odpowiedzialności za przedstawione opinie, także wobec środowiska. Wartością instytucji przedstawicielskich, zdobytą w okresie 30-lecia transformacji, jest ich dojrzałość organizacyjna, doświadczenie i konkretny wkład w politykę publiczną w kraju i na poziomie europejskim, utrwalone zasady współdziałania i partnerstwa z organami państwa, w warunkach uznawania pozycji instytucji przedstawicielskich jako szczególnych, w pełni reprezentatywnych partnerów. Towarzyszą temu rozwijające się formy współpracy własnej samych instytucji przedstawicielskich, a w tym partnerstwo RGNiSW – KRASP, KRASP – PSRP, KRASP – KRiD itp. Prowadząc działalność w ramach współpracy międzynarodowej, instytucje te wnoszą znaczący wkład w rozwój tzw. dyplomacji akademickiej, przyczyniając się do poprawy pozycji Polski w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i Nauki.

Bibliografia

Antonowicz D. (2015), Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian, UMK, Toruń.

- Council of Europe (2005). Higher Education Governance: between democratic culture, academic aspirations and market forces, CoE Higher Education Forum, Strasbourg, 22–23 September 2005, https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/governance/GOV_recommendations_EN.pdf
- Degtyarova I. (2019), Sfera governance w szkolnictwie wyższym na Ukrainie i w Polsce w okresie transformacji. Rozprawa doktorska w dziedzinie nauk społecznych, nauki o polityce i administracji, Warszawa, SGH.
- Dziedziciak-Foltyn A. (2018), Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0, [w:] *Nauka i szkolnictwo wyższe*, 1(51)/2018, s. 199–218.
- Fried J. (2006), Higher education governance in Europe: autonomy, ownership and accountability – a review of the literature [w:] *Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces*, Council of Europe higher education series No. 5.
- Farquahr R. (2006), The actors in higher education governance [in] *Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces*, Council of Europe.
- Gałkowski A. (2007), Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (1997–2007). Z dziejów autonomii uczelni i samorządności akademickiej w Polsce, Kraków.
- Górniak J. (2017), Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej, [w:] *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, [S.I.], nr 2(50), s. 129–146, wrzesień 2017.
- Izdebski H. (2007), Od administracji publicznej do public governance [w:] J. Hausner (red.) *Zarządzanie publiczne*, 1/2007.
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, <https://www.krasp.org.pl/> [dostęp: 30.10.2018].
- Konstytucja dla nauki, <http://konstytucjadlanauki.gov.pl> [dostęp: 30.10.2019].
- Krajowa Reprezentacja Doktorantów, <https://krd.edu.pl/> [dostęp: 27.09.2019].
- KRASP (2007), Kodeks „Dobre praktyki w szkołach wyższych”, opracowany przez Fundację Rektorów Polskich, uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich 26 kwietnia 2007 r., http://arch.krasp.org.pl/pl/kdp/kodeks_dobre_praktyki.
- Kraśniewski A. (2006), Proces Bołórski: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? Warszawa.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1, OECD, Paris, p. 68, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf> [dostęp: 20.08.2019].
- Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, <https://psrp.org.pl/> [dostęp: 27.09.2019].
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komentarz, (2019), red. naukowa Jerzy Woźnicki, art. 329–338 (Degtyarova I.), Wolters Kluwer, Warszawa.
- Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/> [dostęp: 30.10.2019].
- Rektorzy Pro Publico Bono, 15-lecie KRASP (2012), Warszawa, 24–26 maja 2012 r.
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie zasad techniki prawodawczej z dnia 29 lutego 2016 r., Dz. U. dnia 7 marca 2016 r. poz. 283, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160000283/O/D20160283.pdf>.
- Stanowisko wspólne Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r. w sprawie zasad prowadzenia prac legislacyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego i nauki, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_08/380015dba0cf0de78bf1a58c2a54c89d.pdf [dostęp: 18.09.2019].
- Statut Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne KRASP w dniu 13 października 2011 r., ze zmianami dokonanymi w dniu 26 maja 2012 r., w dniu 23 listopada 2012 r., w dniu 18 listopada 2016 r. oraz w dniu 16 listopada 2018 r., https://www.krasp.org.pl/pl/O_krasp/Statut.

Statut Krajowej Reprezentacji Doktorantów uchwalony przez Zjazd Delegatów w dniu 8 października 2016 roku, <https://krd.edu.pl/wp-content/uploads/2014/11/Statut-KRD-20161008-z-decyzj%C4%85-MNiSW.pdf>.

Statut Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, uchwalony w dniu 26 października 2013 r. na XXI Zjeździe PSRP, Zmieniony w dniu 5 listopada 2016 r. na XXIV Zjeździe PSRP, <http://bip.psrp.org.pl/wp-content/uploads/2018/01/statut-psrp.pdf>.

Statut Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego uchwalony na podstawie art. 46c ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2016 r. poz. 1842 z późn. zm.), <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/statut/>.

Uchwała nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. Regulamin pracy Rady Ministrów, Dz. U. z dnia 5 grudnia 2013 r. poz. 979.

Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach Dz. U. 1989 Nr 20 poz. 104.

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2001 r. Nr 85, poz. 924, http://orka.sejm.gov.pl/proc3.nsf/ustawy/2877_u.htm.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2016 r. poz. 1842, 1933, 2169, 2260, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160001842/U/D20161842Lj.pdf>.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20110840455/U/D20110455Lj.pdf>.

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r. poz. 1198, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140001198/U/D20141198Lj.pdf>.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668.

Woźnicki J. (2019), Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasady partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu, [w:] J. Woźnickiego (red.), Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu. uwarunkowania kulturowe i prawne.

Woźnicki J. (red.) (2015), Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego, [w:] Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r, cz. I–V, cz. V, FRP – KRASP, Warszawa.

Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej

Agnieszka Dziedziczak-Foltyń

Streszczenie

Celem tego rozdziału jest zaprezentowanie wniosków z socjologicznej analizy procesów reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989–2019, ze szczególnym uwzględnieniem prac i działań związanych z Ustawą 2.0. Przyjęta w tekście perspektywa nauk o polityce publicznej pozwala opisać proces reformowania sektora szkół wyższych i nauki jako swego rodzaju „sztukę reformowania”, która była już wiele lat temu w kręgu zainteresowania socjologii (zwłaszcza socjologa szkolnictwa wyższego – Jana Szczepańskiego). Sztuka ta w wymiarze praktycznym oznacza zgodność ze standardami dyktowanymi przez politykę ekonomiczną reform, o której dekadę temu pisał Marek Kwiek¹. Stanowić może ona również odpowiednik pojęcia *reform capacity*, wykorzystywanego w odniesieniu do polityki publicznej, ze względu na zdolność decydentów do dzielenia się władzą i uwzględniania różnych grup interesów². Takie podejście wprost implikuje uwzględnienie czynników społecznych mających wpływ na charakter, kształt i jakość polityki, jeśli przyjmiemy za oczywistą rosnącą złożoność polityk publicznych i coraz powszechniejsze zjawisko występowania niezamierzonych konsekwencji w działaniach publicznych³. Zaproponowany w tym miejscu bilans celowych przekształceń przez państwo systemu szkolnictwa wyższego w Polsce ukierunkowany został na kwestie wchodzące w zakres cyklu polityki publicznej, przede wszystkim na fazę projektowania polityki, tj. polityki rozwoju i programowania strategicznego, tworzenia prawa oraz wykorzystania towarzyszących mu konsultacji społecznych. Długi, bo 30-letni, okres objęty badaniami umożliwia wnioski wskazujące na wyraźną ewolucję polityki szkolnictwa wyższego jako polityki publicznej i niewątpliwe doskonalenie „sztuki reformowania” w tych obszarach. Niemniej istotny jest jednak wniosek, że „uczenie się” uprawiania polityki szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce – w znaczeniu uczenia się polityki (*policy learning*) od organizacji międzynarodowych – zachodziło zbyt wolno, niesystematycznie i nie wszędzie „lekcje” w tym zakresie były odrabiane bądź odrabiane dostatecznie. Dodatkowa konkluzja opracowania dotyczy również kwestii „uczenia się” w polskich warunkach na podstawie zgromadzonych już doświadczeń w prowadzeniu polityki publicznej.

Słowa kluczowe: polityka publiczna, polityka szkolnictwa wyższego, reforma szkolnictwa wyższego, prawo o szkolnictwie wyższym

¹ M. Kwiek, *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, „Sprawy nauki” Nr 11/150 2009, s. 28–35, http://www.eng.nauka.gov.pl/g2/orygina-1/2013_05/053a776fd4415570caea80ec11f2a525.pdf [30.09.2019].

² J. Lindvall, *Reform capacity*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

³ A. Zybala, *Problem złożoności w politykach publicznych*, „Zoon Politicon” nr 4/2013, s. 16–18.

1. Wprowadzenie

Pomijając w tym miejscu historyczne i instytucjonalne okoliczności pojawienia się nauk o polityce publicznej na świecie i w Polsce, warto przypomnieć, że ukonstytuowanie się w 2011 r. nowej dyscypliny naukowej „nauki o polityce publicznej” zainicjowane zostało przez środowisko związane z polityką wobec nauki i szkolnictwa wyższego⁴. W wykazie Jerzego Woźnickiego dotyczącym proponowanych specjalności naukowych w ramach nauk o polityce publicznej badania nad szkolnictwem wyższym (wraz z badaniami oświatowymi) miały tworzyć specjalizację w ramach specjalności – polityka rozwoju społeczeństwa wiedzy, obejmującej polityki wzrostu kapitału intelektualnego, pomnażania dorobku kulturowego oraz rozwoju sektora wiedzy. Autorzy tej klasyfikacji wskazali przy tym na powiązania nauk o polityce publicznej z innymi dyscyplinami: pedagogiką (badania nad polityką oświatową), naukami o zarządzaniu, filozofią, psychologią, socjologią i ekonomią⁵. Polityka rozwoju społeczeństwa wiedzy obejmować też miała politykę naukową, której nie powiązano z socjologią. Socjologia ma ogromny potencjał badawczy ze względu na swoją immanentną interdyscyplinarność, a przy tym możliwość korzystania z dorobku swoich subdyscyplin: socjologii edukacji, socjologii polityki czy socjologii prawa. Dzięki temu wpisuje się ona doskonale w nurt badań nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*), który uwzględnia również badania polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego⁶. Jeśli rozumieć politykę szkolnictwa wyższego w kategoriach polityki publicznej, to zdaniem Dominika Antonowicza przedmiotem studiów dla socjologa jest opracowywanie i wprowadzanie przez władze publiczne (resort) intencjonalnych, celowych i sterowanych zmian, szczególnie prawnych i finansowych w odniesieniu do sektora szkolnictwa wyższego⁷.

2. Ramy pojęciowe i założenia analityczne dla oceny polityki szkolnictwa wyższego

Dla autorki tego tekstu pod terminem „polityka publiczna” (*public policy*) kryją się, zgodnie z definicją Andrzeja Zybały: *zracjonalizowane działania*

⁴ R. Szarfenberg, *Nauki o i dla polityki publicznej: podejścia teoretyczno-metodologiczne*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 26.

⁵ J. Woźnicki, *Nowa dyscyplina – „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka” nr 1/2012, s. 142.

⁶ M. Tight, *Discipline and methodology in higher education research*, „Higher Education Research & Development”, vol. 32, No. 1/2013, p. 139–141.

⁷ D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 67,70.

*i programy publiczne, które posiadają zamierzoną strukturę ich projektowania i wykonywania oraz oparte są na względnie zobiektywizowanej wiedzy analitycznej*⁸. Działania te najczęściej przypisywane są takim podmiotom, jak rząd – lub w węższym znaczeniu – ministrom i premierowi, a nawet partii rządzącej⁹. Z tego powodu przedmiotem zainteresowania nauk o polityce publicznej stają się działania publiczne/ministerialne (w tym reformy) w różnego typu politykach (sektorowych i horyzontalnych). Bowiem tradycyjna dyscyplina – nauka o polityce – opisuje raczej kontekst poszczególnych polityk sektorowych, natomiast nauki o polityce publicznej zajmują się przede wszystkim badaniem działalności organów władz publicznych w zakresie polityk sektorowych, ich funkcjami, procesami decyzyjnymi oraz implementacją decyzji¹⁰.

Przyjęta w tej analizie optyka socjologiczna ma ambitne zadanie wykorzystania i częściowego połączenia innych perspektyw wskazywanych jako charakterystyczne dla badań nad polityką publiczną, tj.: politologicznej (władza, rządzenie), prawniczej (proces legislacyjny, administracja publiczna) i ekonomicznej (polityka rozwoju, polityka gospodarcza, zarządzanie publiczne)¹¹. Tym, co je scala, są dwa powiązane ze sobą i tworzące dwa główne wymiary deskrypcji nadrzędne cele państwa: rozwój społeczno-gospodarczy (wymiar strategiczny) i sprawne państwo (wymiar polityczny, aczkolwiek przynależący też do wymiaru strategicznego). W związku z tym działania państwa w zakresie polityk publicznych można rozpatrywać – w znaczeniu bardziej przedmiotowym – jako sprzężenie pomiędzy licznymi politykami sektorowymi a uwzględniającymi powiązane struktury problemów zbiorowych politykami horyzontalnymi. W konsekwencji tego zabiegu można ulokować w strukturze polityk publicznych politykę rozwoju jako ukierunkowującą polityki państwa na społeczno-gospodarcze priorytety rozwojowe Unii Europejskiej¹². Z drugiej strony – w znaczeniu bardziej podmiotowym, ale też instrumentalnym – polityka rozwoju łączona jest z zarządzaniem rozwojem¹³, czyli procesami zarządzania publicznego – rozumianego jako system decydowania w sprawach publicznych,

⁸ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Difin, Warszawa 2013, s. 41.

⁹ R. Szarfenberg, *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej” nr 1(9)/2016, s. 48.

¹⁰ *Propozycja warunków przyznawania uprawnień do nadawania stopnia w dziedzinie nauk społecznych w zakresie nauk o polityce publicznej*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012, <http://www.frp.org.pl/pliki/054325.JPG> [30.09.2019].

¹¹ W. Anioł, *Wielonurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej*, [w:] B. Szatur-Jaworska, *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 19–51.

¹² A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo...*, op. cit., s. 174–175.

¹³ J. Górniak, S. Mazur, *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.

który warunkuje sposób formułowania i wykonywania polityk publicznych¹⁴. Nie bez znaczenia w tym przypadku jest ideologiczny (neoliberalny) ich kontekst, który uwytatnia się w idei rządzenia publicznego (*public governance*) czy formule nowego zarządzania publicznego (*New Public Management – NPM*)¹⁵.

Z racji tego, iż – zdaniem Andrzeja Zybala – w Polsce dominuje model publicznego zarządzania poprzez legislację¹⁶, a instrumentem polityki rozwoju jest programowanie strategiczne, które kształtuje procesy rozwojowe¹⁷, autorka tego tekstu zajęła się w swoich badaniach reform szkolnictwa wyższego w Polsce fazą formułowania polityki publicznej. Dzięki temu możliwe było pokazanie wpływu szerszych uwarunkowań działań państwa na procesy reform, tj. w odniesieniu do projektowania prawa dotyczącego obszaru szkolnictwa wyższego (rysunek 1).

Rysunek 1. Reformowanie szkolnictwa wyższego a nadrzędne cele państwa

WYMIAR STRATEGICZNY	ROZWÓJ SPOŁECZNO-GOSPODARCZY	WYMIAR POLITYCZNY	
		SPRAWNE PAŃSTWO	
		ZARZĄDZANIE ROZWOJEM	RZĄDZENIE PUBLICZNE
			ZARZĄDZANIE PUBLICZNE
		POLITYKA ROZWOJU	POLITYKA PUBLICZNA
			PRAWO
			Strategia/program rozwoju szkolnictwa wyższego
			Prawo o szkolnictwie wyższym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Dziedziczak-Foltyn, *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 52.

Powyższe zestawienie ma charakter modelu idealnego, w którym prawo o szkolnictwie wyższym stanowi efekt zarówno orientacji strategicznej państwa na rozwój społeczno-gospodarczy, jak i orientacji politycznej na dobre rządze-

¹⁴ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo...*, op. cit., s. 29.

¹⁵ T. Klementewicz, *Podrzutek technokraty. Nauka o politykach publicznych jako dodatek do neoliberalnej polityki*, [w:] B. Szatur-Jaworska, *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 73–94.

¹⁶ A. Zybala, *Państwo i społeczeństwo...*, op. cit., s. 29, 33–37.

¹⁷ *Ibidem*, s. 180.

nie. Przyjęcie takiego kursu rozwojowego obliguje do tworzenia prawa zgodnie z najlepszymi wzorcami zarządzania publicznego, kanonami postępowania w politykach publicznych i standardami stanowienia prawa, które zostały odzwierciedlone w zasadach ekonomii politycznej reform. Z socjologicznego punktu widzenia dodatkowego znaczenia nabiera pojęcie zdolności do reformowania (*reform capacity*), oznaczające gotowość i umiejętność decydentów do dzielenia się władzą i uwzględniania różnych grup interesów¹⁸. W odniesieniu do polityk publicznych chodzi o zdolność ich projektowania i wykonywania, czyli jakość – utożsamianą z opartymi na merytorycznych przesłankach działaniami publicznymi z uwzględnieniem szerokiej deliberacji nad problemami publicznymi (roli ekspertów i interesariuszy)¹⁹. Koresponduje to z tym, co przed wielu laty pisał o reformach polski socjolog Jan Szczepański²⁰, podkreślając w procesach reformowania znaczenie wiedzy, ale też czynników społecznych wymagających harmonizowania procesów sterowanych z procesami spontanicznymi. Jego wskazówki składają się na swoistą „sztukę reformowania”, która prowadzić może do bardziej optymalnych dla szkolnictwa wyższego rozwiązań merytorycznych dzięki wykorzystanemu w niej procesowi deliberacji, służącemu konsensusowi tam, gdzie bez rzeczowego dialogu nie byłoby możliwości uzgodnienia przeciwieństw.

W niniejszym rozdziale przedstawione zostały zatem wynikające z zasygnalizowanych założeń najważniejsze wnioski, wynikające bezpośrednio z analizy aktywności strategicznej i legislacyjnej państwa wobec obszaru szkolnictwa wyższego (i nauki) po 1989 roku. Znaczna część tych ustaleń została szeroko opisana w monografii autorki „Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)”²¹ oraz podsumowana (i uaktualniona) w artykule z 2018 r. „Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 roku w świetle nauki o polityce publicznej”²². Uzupełnienie do istniejących wniosków stanowi analiza działań w zakresie polityki publicznej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego związanych z Ustawą 2.0, które zostały zainicjowane w 2015 roku, a przypieczętowane uchwaleniem Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce w 2018 roku i trwają do dnia dzisiejszego (trzeci kwartał 2019 r.) ze względu na przyjmowane nadal kluczowe rozporządzenia do tego aktu prawnego.

¹⁸ J. Lindvall, *Reform capacity*, Oxford University Press, Oxford 2017.

¹⁹ A. Zybala, *O lepszą jakość polityk publicznych*, „Analizy i Opinie” nr 127/2012, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 1–12.

²⁰ A. Dziedziczak-Foltyń, *Reforma szkolnictwa wyższego...*op. cit., s. 237–239.

²¹ *Ibidem*.

²² A. Dziedziczak-Foltyń, *Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 roku w świetle nauki o polityce publicznej*, „Studia z polityki publicznej”, nr 2(18)/2018, s. 9–23.

3. Ewolucja polityki na przykładzie reform szkolnictwa wyższego po 1989 roku

Opisany powyżej model dochodzenia do prawa o szkolnictwie wyższym jako kluczowego rezultatu polityki publicznej w tym sektorze (a także instrumentu tej polityki) w kontekście nadrzędnych celów państwa pociągnął za sobą analizę dwóch procesów – procesów programowania strategicznego oraz procesu ustawodawczego. W tak syntetycznym ujęciu historii reform należy pamiętać, że sukcesywnie rosnący wpływ na nie miała zarówno globalna ideologia neoliberalna, jak i instytucjonalno-finansowe modelowanie polityk publicznych w Polsce związane z członkostwem w Unii Europejskiej.

Początkowo szkolnictwo wyższe w Europie nie było przedmiotem ściśle określonej polityki europejskiej. Dopiero czołowe strategie unijne – strategia lizbońska (2000–2010) i jej następczyni „Europa 2020” – wyznaczyły główne kierunki reform w UE, uwzględniające ten sektor. Rezultatem tego był szereg dokumentów Komisji Europejskiej wskazujących konkretne cele modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego (w tym budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej). Dlatego po 1989 roku, do momentu akcesji Polski, trudno mówić o profesjonalnym programowaniu strategicznym odnoszonym do szkolnictwa wyższego (opracowano co prawda strategię do 2010 r., ale jej nie przyjęto). Przez pierwsze lata funkcjonowania w strukturach unijnych kwestia programowania przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce, ale też jego roli w rozwoju kraju, była praktycznie nieobecna w dokumentach strategicznych o charakterze horyzontalnym. Stopniowo, wraz z profesjonalizującą się coraz bardziej krajową polityką rozwoju (ustawowo umocowaną w 2006 r.) oraz regularnym dofinansowaniem z budżetu UE w latach 2007–2013, uwidatniała się potrzeba modernizacji szkolnictwa wyższego (i nauki). Ze szczegółowej analizy krajowych strategii i programów z lat 1990–2015 (zarówno przyjętych, jak i projektów) wynika jednoznaczny wniosek o ewolucji myślenia strategicznego o szkolnictwie wyższym w Polsce. Jednak przez 25 lat, pomimo wskazywanych w debacie niedostatków programowania strategicznego, a jednocześnie podejmowanych przez MNiSW aktywności w kierunku opracowania strategii (w latach 2010–2015), nie udało się zastosować zalecanej przez ekspertów i praktyków przyczynowo-skutkowej kolejności działań: opracowanie strategii, a w jej wyniku następnie prawa. W licznych opiniach, uchwałach i stanowiskach formułowanych w ciągu 25 lat w ramach debaty ustawodawczej najwyraźniej artykułowano zarzuty dotyczące braku dalekowzrocznej polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego, przejawiającej się niewykorzystaniem strategii szkolnictwa wyższego. Również sam proces stanowienia prawa w analizowanej fazie rządowej działań legislacyjnych (zwłaszcza w odniesieniu do procesu konsultacyjnego) w ocenie znawców prawodawstwa nie spełniał wymaganych standardów. To, oraz brak sprzężenia aktywności strategicznej państwa z procesami ustawodawczymi

poniekąd niwelowało pozytywny rezultat potencjalnych zmian mających być efektem podejmowanych reform.

W zaproponowanej poniżej syntetycznej (a przez to uproszczonej) historii reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, obejmującej strategiczne i legislacyjne działania państwa (tabela 1), wyróżnione zostały cztery przedziały czasowe, w których krystalizowały się kolejne reformy, tj. intensyfikowały się działania strategiczne państwa i ministerstwa, a jednocześnie w odniesieniu do procesu programowania i procesu ustawodawczego rosło zaangażowanie interesariuszy środowiskowych. Ewolucję polityki szkolnictwa wyższego (gdzie polityka oznacza owo sprzężenie działań strategicznych z legislacyjnymi) ilustruje zatem przejście od etapu braku działań strategicznych (1990-2005) do późniejszego etapu działań pre-strategicznych (2005–2011), następnie do etapu działań (poza)strategicznych (2011–2015), gdy odwrócono kolejność działań w kształtowaniu krajowej polityki szkolnictwa wyższego, i wreszcie do etapu działań stricte strategicznych (2015-2019), gdy ta kolejność została zachowana.

Pierwsze trzy etapy działań reformatorskich zostały opisane szczegółowo w monografii autorki²³ oraz dodatkowo w artykule z 2018 r.²⁴, gdy wchodziła dopiero w życie nowa ustawa o szkolnictwie wyższym. Warto w tym miejscu scharakteryzować bliżej ostatni etap, jako najbardziej zgodny z wyobrażeniami na temat optymalnego formułowania polityki szkolnictwa wyższego. Wraz ze zmianą obozu politycznego w Polsce w 2015 r., rozpoczęto prace nad tzw. Ustawą 2.0 (nazywaną też „Konstytucją dla nauki”). Obowiązująca od 14 lutego 2017 r. aktualizacja Strategii Rozwoju Kraju 2020, czyli „Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)” rzeczywiście podkreśla znaczenie szkolnictwa wyższego i sygnalizuje plany jego reform²⁵, jednak należy przyjąć to za wymaganą formalność. Wcześniej, we wrześniu 2016 r. Jarosław Gowin, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ogłosił nową strategię dla nauki i szkolnictwa wyższego – „Strategię na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki” (na stronie MNiSW udostępniono 16-stronicową prezentację dokumentu)²⁶, której jednym z trzech filarów stała się „Konstytucja dla nauki”, określająca zmiany systemowe w szkolnictwie wyższym. Rok później przyjęto Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668)²⁷. Zatem od strony formalnej strategia poprzedza zaprojektowanie prawa, niemniej

²³ A. Dziedziczak-Foltyn, *Reforma szkolnictwa wyższego...* op. cit., s. 107.

²⁴ A. Dziedziczak-Foltyn., *Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 roku w świetle nauki o polityce publicznej...* op. cit., s. 16.

²⁵ <https://www.mii.gov.pl/media/48672/SOR.pdf> [30.09.2019].

²⁶ <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/nowa-strategia-dla-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html> [30.09.2019].

²⁷ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> [30.09.2019].

Tabela 1. Szkolnictwo wyższe w dokumentach strategicznych i jego reformy (1990–2019)

	Etap braku działań strategicznych (1990–2005)	Etap działań prestrategicznych (2005–2011)	Etap działań (poza) strategicznych (2011–2015)	Etap działań stricte strategicznych (2015–2018)
Strategie ogólnokrajowe i inne dokumenty	Brak ogólnokrajowego systemu programowania strategicznego	Kwestia szkolnictwa wyższego zdawkowo potraktowana w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych. Kwestia szkolnictwa obecna w Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013 oraz Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki	Kwestia szkolnictwa wyższego uwzględniona w ramach zintegrowanego systemu zarządzania strategicznego – w Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju, Średniookresowej Strategii Rozwoju Kraju (SRK 2020) oraz Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego	Kwestia szkolnictwa wyższego i nauki uwzględniona w ramach nowej wizji rozwoju kraju określonej w Planie na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, którego rozwinieniem jest Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), będąca aktualizacją SRK 2020. Zapowiedź w SOR reform szkolnictwa wyższego (Ustawy 2.0) jako elementu, ogłoszonej w 2016 r. Strategii na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem oraz społecznej odpowiedzialności nauki (obejmującej trzy filary: <i>Konstytucję dla nauki, Innowacje dla gospodarki, Naukę dla Ciebie</i>
Reformy szkolnictwa wyższego a strategie rozwoju szkolnictwa wyższego	Wdrożenie pierwszej potransformacyjnej reformy szkolnictwa wyższego Ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 r. Opracowanie, ale nieprzyjęcie „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”	Wdrożenie drugiej potransformacyjnej reformy ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. i prace nad jej nowelizacją. Opracowanie w 2010 r. dwóch konkurujących propozycji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: – <i>Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku</i> (projekt ministerialny autorstwa Ernst & Young oraz IBNGR), – <i>Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020</i> (projekt środowiskowy autorstwa FRP/KRASP).	Wdrożenie trzeciej potransformacyjnej reformy nowelizacją Prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 r. i dalszą nowelizacją PoSW. Opracowanie i przyjęcie w 2015 r. <i>Programu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030</i>	Reforma szkolnictwa wyższego ujęta w SOR w ramach obszaru „Kapitał dla rozwoju” jako projekt strategiczny. Przyjęte w 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa 2.0) jako realizacja I filaru tzw. Strategii Gowina, znanej jako <i>Konstytucja dla nauki</i> . W 2019 r. przyjmowane sukcesywnie kluczowe akty ministerialne dotyczące: listy wydawnictw naukowych, zasad ewaluacji jakości działalności naukowej, listy czasopism naukowych.

Źródło: opracowanie własne.

nie przypomina ona typowego dokumentu strategicznego i powstała przed przyjęciem najważniejszego obecnie krajowego dokumentu strategicznego – SOR. W przypadku Ustawy 2.0 znacznie zmieniła się natomiast praktyka stanowienia prawa na szczeblu rządowym (resortowym), gdyż po raz pierwszy w historii reform tego sektora MNiSW przeprowadziło konsultacje zakrojone na bardzo szeroką skalę i do tego kilkietapowe (faza conceptualna związana z zapoczątkowaniem zmian – prekonsultacje, oraz faza konsultacyjna w trakcie przygotowywania projektu ustawy – formalne konsultacje publiczne). Novum było zorganizowanie konkursu na koncepcję założeń do projektu ustawy (w fazie prekonsultacji), w ramach którego wyłonione trzy zespoły przeprowadziły własne konsultacje wewnętrzne i badania. Wzmocniło zaś ten konsultacyjny wymiar przeprowadzenie cyklu 9 konferencji programowych zwieńczonych Narodowym Kongresem Nauki, na które łącznie zarejestrowało się ponad 8 tys. osób. W trakcie konsultacji publicznych projektu Ustawy 2.0 zebrano prawie 3 tys. uwag. Stąd teza autorki tego tekstu postawiona w osobnym artykule o dużym stopniu konsultatywności przy pracach nad Ustawą 2.0 (która obejmuje również regulacje dotyczące nauki)²⁸. Aczkolwiek w ocenie tego ostatniego etapu reform zalecana jest powściągliwość, gdyż sama skala konsultacji nie przesądza jeszcze o lepszej jakości deliberacji w stanowieniu prawa, a zatem i jakości polityki publicznej. Niezbędne dla takich wniosków jest zbadanie realnego wpływu interesariuszy na ostateczny kształt ustawy. Problematiczną kwestią, która odbija się echem w debacie publicznej i kładzie się nieco cieniem na ogólnie pozytywnej ocenie formalnej strony tego etapu, jest brak w momencie wejścia w życie ustawy najważniejszych aktów określających nowe warunki funkcjonowania naukowców i uczelni, tj. zasad ewaluacji działalności naukowej opartej na nieznannej (w 2018 r.) klasyfikacji dziedzin i dyscyplin²⁹ oraz kontrowersyjnych dla środowiska wykazów wydawnictw i czasopism naukowych. O ile zatem obecni decydenci dopełnili wymogu sprzężenia programowania strategicznego z procesem stanowienia prawa, o tyle nie zadbali o optymalną chronologię w czasie w przypadku aktów wykonawczych do Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r.

4. „Uczenie się” polityki publicznej na przykładzie zasad ekonomii politycznej reform

Na potrzeby analizy polityki publicznej pod kątem jej prakseologicznie czy też socjotechnicznie rozumianej jakości (mającej zapewniać skuteczność reform w dłuższej perspektywie) wskazać można zasady ekonomii politycznej

²⁸ A. Dziedziczak-Foltyn, *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(51)/2018, s. 199–218.

²⁹ A. Dziedziczak-Foltyn, *Ocena skutków projektu Ustawy 2.0: konsekwencje prawne, społeczne, finansowe, gospodarcze, kulturowe i polityczne*, ekspertyza dla Biura Analiz Sejmowych przygotowana w imieniu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, http://pts.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/Ocena_skutkow_C3%B3w_projektu_Ustawy_2.0_POLSKIE_TOWARZYSTWO_SOCJOLOGICZNE_DZIEDZICZAK-FOLTYN-2018-04-16.pdf [30.09.2019].

reform, o których mówił Leszek Balcerowicz w 2015 r. jako o zbiorze twierdzeń na temat tego, od czego zależy, że zostaną zainicjowane i podtrzymane pakiety reform, które zlikwidują problemy³⁰. Natomiast już w latach 90. wskazywał na takie aspekty reformy, jak zewnętrzne wpływy (instytucji międzynarodowych i rządów państw zachodnich), skonsolidowany zespół ekspertów, polityczne przywództwo, dynamika reform czy komunikacja ze społeczeństwem³¹. Bezpośrednio w odniesieniu do szkolnictwa wyższego pisał o podobnych warunkach dla reform również Marek Kwiek³².

Ta część rozdziału poświęcona jest zatem *stricte* formalnej analizie reform szkolnictwa wyższego, z wyłączeniem ich merytorycznego przekazu. Od co najmniej dekady znane są (pod nazwą ekonomii politycznej reform – EPR) bardzo praktyczne zalecenia sformułowane przez wielkie organizacje międzynarodowe (Bank Światowy, OECD). W opracowaniu Banku Światowego *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations* z 2008 r. określono ramy konceptualne dla ekonomii politycznej reform sektorowych, w których zwrócono uwagę na procesowe, selektywne, czasowe i sekwencyjne aspekty reformy. Jednak kluczowym dla rozważań autorki tego rozdziału jest wskazanie na znaczenie tzw. areny reformy uosabiającej interesy instytucji i interesariuszy zaangażowanych w proces podejmowania decyzji, wdrażania oraz wyniki polityki, gdzie ważny jest dialog i podejmowanie decyzji, relacje między zwolennikami i oponentami oraz rozwój wpływu poszczególnych partnerów³³. Uzupełnieniem koncepcji ekonomii politycznej reform Banku Światowego są wnioski z analiz faktycznie przeprowadzonych reform. W 2009 r. OECD w swoim opracowaniu *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets nad labour market in ten OECD countries* na przykładzie 20 studiów reform strukturalnych w wybranych krajach w latach 2007–2008 wskazało kluczowe determinanty sukcesu reform, postrzegane z perspektywy kontekstu politycznego, ekonomicznego, temporalnego, komunikacyjnego i kooperacyjnego. W raporcie wskazano pięć grup uwarunkowań, które wpływają na powodzenie reform: (1) czynniki polityczne (cykl wyborczy, polityczna opozycja, zaangażowanie różnych poziomów władzy rządowej), (2) czynniki ekonomiczne (konjunktura, problemy fiskalne, rynek pracy, liberalizacja rynku), (3) czynniki związane z czasem, tempem i kolejnością reform oraz ich zasięgiem,

³⁰ *Ekonomia polityczna reform*, Wykład Prof. L. Balcerowicza dla Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie w dniu 20.04.2011 r., <https://www.youtube.com/watch?v=C9xD5-nt5Ys> [30.09.2019].

³¹ L. Balcerowicz (1994), *Poland*, [in:] J. Williamson (ed.), *The Political Economy of Policy Reform*, Institute for International Economics, Washington, pp. 169–175.

³² M. Kwiek, *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego...*, op. cit.

³³ World Bank, *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations*, Social Development Department, Wasington, 2008 pp. 9-13, http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEV/Resources/The_Political_Economy_of_Policy_Reform_Issues_and_Implications_for_Policy_Dialogue_and_Development_Operations.pdf [30.09.2019].

(4) kondycja sfery komunikacji, konsultacji i przywództwa, (5) obecność dialogu z aktualnymi i potencjalnymi oponentami³⁴.

W publikacji z 2010 roku *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu* OECD na podstawie studiów ponadnarodowych i dialogu międzynarodowego sformułowało pewne wnioski, które są przydatne dla przyspieszenia procesu „uczenia się polityki” od innych krajów. Dla sukcesu w reformowaniu korzystne jest mianowicie: (1) powiązanie silnych finansów publicznych z postępem reformy, (2) dysponowanie mandatem wyborczym dla reformy, (3) skuteczna komunikacja, (4) oparcie projektu reformy na rzetelnych badaniach i analizie, (5) posiadanie odpowiednich instytucji dla pomyślnego przejścia od etapu decyzji do etapu wdrożenia, (6) czas, (7) przywództwo, (8) przeprowadzenie kilku prób, (9) włączenie w reformę jej oponentów, zamiast ignorowanie ich sprzeciwu, (10) rozważenie kwestii, czy, kiedy i w jaki sposób zrekompensować szkody osobom, które ucierpiały w wyniku reformy³⁵.

Zidentyfikowana na postawie literatury formuła ekonomii politycznej reform umożliwia kompleksową ocenę dotychczasowych reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Z porównania czterech wyróżnionych kluczowych momentów w historii reformowania (1990, 2005, 2011 i 2018) wynika znaczący postęp w stosowaniu się do owych zasad, ale nadal obecne są niedostatki „sztuki reformowania” (tabela 2).

Zasadniczym celem pierwszej ustawy potransformacyjnej z 1990 r. było, przez nadanie uczelniom autonomii, stworzenie warunków dla procesów rynkowych w szkolnictwie wyższym (prywatyzacji polegającej na możliwości otwierania szkół niepublicznych i pobierania opłat za kształcenie w trybie zaocznym na uczelniach publicznych). Państwo miało polityczne poparcie dla ówczesnej reformy, jednak bardziej priorytetowe problemy społeczne związane ze skutkami transformacji (bezrobocie, zła sytuacja finansów publicznych) przesądziły o braku rzeczywistej polityki szkolnictwa wyższego w tamtym okresie. Trudno zatem wskazać w tym przypadku zgodność z pozostałymi zasadami EPR. Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. również miało polityczne poparcie (w tym Prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego), ale poza pewnymi próbami dialogu z najważniejszymi interesariuszami szkolnictwa wyższego (przede wszystkim Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Radą Główną Szkolnictwa Wyższego) nie były spełnione pozostałe kryteria sztuki reformowania. Zdaniem Dominika Antonowicza, na mocy ustawy z 2005 r. nastąpiła wówczas legitymizacja najważniejszych instytucjonalnych interesariuszy szkolnictwa wyższego, co doprowadziło do jednoznacznego zdefiniowania głównych jej aktorów, a tym samym instytucjonalizacji polityki szkolnictwa wyższego w Polsce³⁶.

³⁴ OECD, *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets and labour market in ten OECD countries*, Chapter 2 Key determinants of successful structural reform, 2009, <http://www.oecd.org/site/sgemrh/46190166.pdf> [30.03.2018].

³⁵ OECD (2010), *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu*, <http://www.oecd.org/fr/sites/reussirlareforme/46269269.pdf> [30.09.2019].

³⁶ D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów...*, op. cit., s. 287–288.

Tabela 2. Reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce wg zasad ekonomii politycznej reform

Zasady EPR	1990	2005	2011	2018
Mandat polityczny/wyborczy dla reformy	będąca efektem zmiany ustrojowej demokratyczna „ustawa wolnościowa”	slabo umocowana politycznie reforma ze względu na recesję i implementację czterech reform systemowych	neoliberalna reforma z mandatem politycznym partii rządzącej (PO)	kontynuacja neoliberalnej reformy z mandatem politycznym partii rządzącej (PiS)
Wyraźne przywództwo w procesie reformowania	brak przywództwa – funkcjonowanie nazywany „ustawą J. Grzelaka”	przywództwo rektorów – tzw. Zespół Prezydenta A. Kwaśniewskiego kierowany przez J. Woźnickiego, („ustawa Woźnickiego”)	przywództwo MNiSW – tzw. reforma B. Kudryckiej	przywództwo MNiSW – tzw. Ustawa 2.0 J. Gowina
Rzetelna analiza i diagnoza problemów	niewykorzystanie dorobku eksperckiego z lat 80.	niedostatek systemowego zaplecza eksperckiego dla przygotowania reform	raport dla OECD z 2007 r. oraz szeregi opracowań eksperckich towarzyszących dwóm projektom strategii (Ernst & Young/IBNCR oraz FRP/KRASP)	raport tzw. Grupy G. Wincklera (ekspertów zagranicznych)
Odpowiednia logistyka reformy (czas, kolejność)	konieczność szybkiej zmiany ustawodawczej, brak strategii	ustawy nie poprzedziło przyjęcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, nieprzyjęcie opracowanego dokumentu strategii	równoległe prace nad ustawą i strategią rozwoju szkolnictwa wyższego	program rozwoju punktem wyjścia dla prawa, jednak brak kluczowych rozporządzeń po uchwaleniu ustawy
Jasna komunikacja intencji, celów i zadań reform	konieczność szybkiej zmiany ustawodawczej, brak realnej debaty	debaty wewnętrzne oświatowskie obejmujące kluczowych interesariuszy	„Budujemy dla wiedzy”, „Partnersztwo dla wiedzy”, kampania informacyjno-medialna	„Konstytucja dla nauki” promowana w ramach Narodowego Kongresu Nauki, szeroka kampania informacyjno-medialna
Relacje z interesariuszami oparte na dialogu	ustawa jako wyraz uhonorowania środowiska za pomoc w przemianach ustrojowych	konsultacje i uzgodnienia wewnętrzne oświatowskie, ustawa nazywana kompromisową	instytucjonalizacja i profesjonalizacja dialogu z najważniejszymi interesariuszami (RCSL)	szeroko zakrojone konsultacje społeczne od etapu przygotowania, poprzez etap rządowy do parlamentarnego
Niezbędne wsparcie finansowe reformy	prywatyzacja jako alternatywa dla finansowania państwa	europelizacja jako alternatywa dla finansowania państwa, postulaty oświatowskie dotyczące zapewnienia wzrostu nakładów (nieuwzględniane przez MNiSW)	postulaty oświatowskie dotyczące zapewnienia wzrostu nakładów (nieuwzględniane przez MNiSW)	ujęta w projekcie ustawy pro-pozycja zapewnienia wzrostu nakładów odrzucona przez Ministerstwo Finansów

Źródło: opracowanie własne.

Najbardziej widoczny z zewnętrznej (medialnej) perspektywy postęp w zakresie stosowania zasad ekonomii politycznej reform przyniosła ustawa z 2011 r. Trwające od co najmniej 2007 r. prace nad nią charakteryzowały się nie tylko mandatem politycznym dla reformy (neoliberalne reformy wprowadzał neoliberalny rząd), ale też wyraźne było przywództwo w procesie reformowania przypisywane Minister Barbarze Kudryckiej (tzw. reforma Kudryckiej). Reformatorzy dokonali rzetelnej analizy i diagnozy problemów, gdyż w latach poprzedzających wdrożenie reformy powstało szereg ekspertyz i opracowań służących owej diagnozie i identyfikacji problemów (w tym zlecony firmom zewnętrznym projekt strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, równoległe powstał projekt środowiskowy firmowany przez KRASP). MNiSW zastosowało też logiczną sekwencję działań reformatorskich, dzieląc przygotowanie ustawy na kilka etapów (projekt założeń reformy, pakiet założeń reformy „Partnerstwo dla wiedzy”, założenia do nowelizacji ustawy oraz projekt ustawy). Jednocześnie nie zrealizowało innej logicznej zasady co do kolejności działań strategicznych i ustawodawczych, uchwalając ustawę bez przyjętej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, która winna ją poprzedzać. Trudno powiedzieć, aby przyjęty w 2015 r., długo wyczekiwany i żmudnie przygotowywany, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* odegrał znaczącą strategiczną rolę, co wiązało się ze zmianą rządzącej opcji politycznej w Polsce. Ministerstwo poprawnie podejmowało próby komunikacji intencji, celów i zadań, gdyż były one wskazywane w licznych dokumentach oraz w mediach. Obecne były dążenia do nawiązywania relacji z interesariuszami (spotkania i konferencje organizowane przez MNiSWN), o czym świadczy przeprowadzony proces konsultacji społecznych. W całym omawianym procesie legislacyjnym towarzyszącym ustawie z 2011 r. wyraźne były jednak niedoskonałości tej komunikacji, np. konsultacje społeczne przypadające na okres wakacji lub zbyt krótkie, brak sprawozdań czy jasnej informacji publicznej o aktualnym przebiegu konsultacji na stronie MNiSW, brak publicznej reakcji ministerstwa na oficjalnie zgłaszane uwagi organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym. Niezależnie od pozytywnie ocenionych głównych aspektów formalnych reformy z 2011 r., nie zapewniono reformie niezbędnego wsparcia finansowego, co znacznie utrudniło realizację jej celów. Z powodu dość radykalnych neoliberalnych zmian reforma Kudryckiej spotkała się z dużą krytyką części środowiska akademickiego, zwłaszcza humanistów.

Przyjęta w 2018 roku Ustawa 2.0 stanowi, w porównaniu z poprzednimi czterema kluczowymi ustawami regulującymi funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, najbardziej profesjonalnie, tj. zgodnie z zasadami ekonomii politycznej reform, przygotowaną reformę. Dość złożona, ze względów politycznych, jest w tym przypadku ocena mandatu politycznego dla reformy powiązanego z przywództwem w procesie reformowania. Przywództwo z całą pewnością można przypisać szefowi resortu i jednocześnie wiceprezesowi Rady Ministrów Jarosławowi Gowinowi. Jednak krytyczna postawa przedstawicieli rządzącej partii Prawo i Sprawiedliwość

wobec projektu ustawy (pomimo poparcia reformy przez Prezesa PiS Jarosława Kaczyńskiego) nie pozwalają na wniosek o zdecydowanym poparciu politycznym dla tej reformy³⁷. W ocenie Jerzego Woźnickiego tryb prac nad Prawem o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku można uznać za spełniający wysokie standardy, zwłaszcza w kontekście wymogu współdziałania ze środowiskiem na zasadzie dialogu i partycypacji (przede wszystkim na etapie prac rządowych, w mniejszym stopniu na etapie prac parlamentarnych)³⁸. Zintensyfikowana podczas procedowania projektu ustawy w Sejmie jej krytyka w debacie publicznej oraz liczne w Polsce w czerwcu 2018 r. protesty przeciwko niej³⁹ podważają jednak tezę o spełnieniu warunku pełnego dialogu z interesariuszami. W przypadku Ustawy 2.0 zrealizowano postulat rzetelnej analizy i diagnozy problemów (tzw. raport Wincklera⁴⁰), ale też konferencje NKN oraz postulat jasnej komunikacji. Po 30 latach nie spełniono nadal postulatu odpowiedniego finansowania reform (rząd nie zgodził się na ustawową gwarancję wzrostu nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę)⁴¹.

Z przeprowadzonej analizy polityki szkolnictwa wyższego w zakresie realizacji standardów polityki publicznej (w odniesieniu do zasad EPR) wyłania się kilka rekomendacji na przyszłość, które pomogą udoskonalić proces reformowania na etapie przygotowania reform: (1) zapewnienie niezbędnego finansowania reform, (2) dbałość o dialog ze wszystkimi aktywnymi interesariuszami szkolnictwa wyższego, (3) przestrzeganie optymalnej kolejności działań strategicznych i legislacyjnych, w tym ustawodawczych i innych działań legislacyjnych, (4) budowanie mandatu politycznego dla reformy ponad bieżącymi podziałami politycznymi.

5. Podsumowanie

W tekście zaprezentowane zostały, w szeroko ujmowanej perspektywie nauk o polityce publicznej, cztery najważniejsze próby przeobrażenia polskiego systemu szkolnictwa wyższego (i nauki). Zważywszy na charakterystyczny dla Polski

³⁷ A. Dziedziczak-Foltyn, *Konsultatywność...*op. cit.

³⁸ J. Woźnicki, *Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu*, [w:] Woźnicki J. (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu/Uwarunkowania kulturowe i prawne*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 127–128.

³⁹ <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30078%2Cgowin-ustawa-o-szkolnictwie-wyzszym-jest-dobrym-kompromisem.html> [30.09.2019].

⁴⁰ G. Marklund, C. Naczinsky, W. Ziarko, G. Winckler, J. Puukka, J.M. File, L.B. Holm-Nielsen, G. Melin, *Peer Review: Poland's Higher Education and Science System*, Horizon 2020 Policy Support Facility, 2017, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b69dc1c-969d-11e7-b92d-01aa75ed71a1> [30.09.2019].

⁴¹ A. Dziedziczak-Foltyn, *Ocena skutków projektu Ustawy 2.0: konsekwencje prawne, społeczne, finansowe, gospodarcze, kulturowe i polityczne*, ekspertyza dla Biura Analiz Sejmowych przygotowana w imieniu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, http://pts.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/Ocena_skutkow_C3%B3w_projektu_Ustawy_2.0_POLSKIE_TOWARZYSTWO_SOCJOLOGICZNE_DZIEDZICZAK-FOLTYN-2018-04-16.pdf (25.04.2018).

wzorzec zarządzania publicznego poprzez legislację, analizie poddano procesy wypracowywania koncepcji reform, sprowadzone jednak do przygotowania kluczowych strategii i ustaw dotyczących omawianego sektora. Z dokonanego bilansu aktywności strategicznej i legislacyjnej państwa w latach 1989–2019 wynika jednoznacznie ewolucja w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego, którą wyjaśniają zarówno zewnętrzne uwarunkowania ideologiczne (neoliberalne), jak i geopolityczne (wpływ Unii Europejskiej i członkostwa w niej) oraz wewnętrzne uwarunkowania instytucjonalne (rosnący potencjał instytucjonalny państwa do prowadzenia polityki). W pewnym sensie nie był możliwy inny scenariusz, zważywszy na siłę wpływu globalnych procesów na szkolnictwo wyższe (choć przecież nie tylko na nie), o których pisał Dominik Antonowicz⁴².

Bardziej szczegółowych i istotnych wniosków dostarcza analiza działań państwa, a konkretnie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, pod kątem uznanych w świecie za pewien wzorzec zasad ekonomii politycznej reform. Przegląd wszystkich czterech prób reformowania sektora szkół wyższych w Polsce pod tym kątem dowodzi, że choć mamy tu do czynienia ze znacznym przybliżeniem do międzynarodowych standardów reformowania, to nadal w Polsce nie realizujemy w pełni owego wzorca. Poza zdecydowanym ignorowaniem przez państwo kwestii finansowania reform, reformatorzy nie do końca opanowali zdolność do dzielenia się władzą z interesariuszami, gdyż pomimo formalnie przeprowadzonych szerokich konsultacji ze środowiskiem akademickim spotkali się ze zwiększonym niezadowoleniem i krytyką reform (strajki w 2018 roku) niż w przypadku wcześniejszej reformy z 2011 r., gdy proces konsultacyjny był znacznie skromniejszy, a wprowadzane zmiany były dla środowiska bardziej rewolucyjne.

Historia, zwłaszcza dwóch ostatnich reform (Minister Barbary Kudryckiej i Ministra Jarosława Gowina) pokazuje pewną słabość w uczeniu się polityki (i sztuki reformowania) na przykładzie doświadczeń zebranych u siebie w kraju. Po pierwsze dlatego, iż w Polsce dominuje podejście etatystyczne z wiodącą rolą państwa, nie zaś pluralistyczne z większą rolą interesariuszy różnego typu, które coraz częściej dominuje na Zachodzie⁴³. Po drugie, reformatorzy w Polsce traktują politykę publiczną nadal bardziej w kategoriach paradygmatu racjonalistycznego z jego technokratycznym podejściem do podejmowania decyzji, a nie interpretatywnego z przyjęciem różnorodności interpretacji przez różnych interesariuszy⁴⁴. Reasumując, przykład ostatniej reformy wprowadzonej pod szyldem Ustawy 2.0, dostarcza reformatorom kolejnej lekcji, by doskonalić dialog z interesariuszami, nie tylko z tymi ustawowo i instytucjonalnie

⁴² D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów...* op. cit.

⁴³ A. Zybala, *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, nr 18/2015, s. 28–43.

⁴⁴ R. Szarfenberg, *Polityka publiczna-zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z polityki publicznej”, nr 1(9)/2016, s. 45–75.

umocowanymi, ale też dialog z pozostałymi interesariuszami, których głosy mogą w znaczący sposób wpływać na dyskurs wokół reform szkolnictwa wyższego (a pośrednio na ich wdrażanie i skuteczność).

Bibliografia

- Anioł W. (2018), *Wielonurtowy i interdyscyplinarny charakter nauk o polityce publicznej*, w: Szatur-Jaworska B., *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 19–51.
- Antonowicz D. (2015), *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Balcerowicz L. (2011), *Ekonomia polityczna reform*, Wykład Prof. L. Balcerowicza dla Międzynarodowego Centrum Kultury w Krakowie w dniu 20.04.2011 r., <https://www.youtube.com/watch?v=C9xD5-nt5Ys> [30.09.2019].
- Balcerowicz L. (1994), *Poland*, [in:] Williamson J. (ed.), *The Political Economy of Policy Reform*, Institute for International Economics, Washington, p. 169–175.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2017), *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2018a), *Ocena skutków projektu Ustawy 2.0: konsekwencje prawne, społeczne, finansowe, gospodarcze, kulturowe i polityczne*, ekspertyza dla Biura Analiz Sejmowych przygotowana w imieniu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, http://pts.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/Ocena_skutk%C3%B3w_projektu_Ustawy_2.0_POLSKIE_TOWARZYSTWO_SOCJOLOGICZNE_DZIEDZICZAK-FOLTYN-2018-04-16.pdf (25.04.2018).
- Dziedziczak-Foltyn A. (2018b), *Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 roku w świetle nauki o polityce publicznej*, „Studia z polityki publicznej”, nr 2(18)/2018, s. 9–23.
- Dziedziczak-Foltyn A. (2018c), *Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(51)/2018, s. 199–218.
- FRP (2012), *Propozycja warunków przyznawania uprawnień do nadawania stopnia w dziedzinie nauk społecznych w zakresie nauk o polityce publicznej*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, <http://www.frp.org.pl/pliki/054325.JPG> [30.09.2019].
- Górniak J., Mazur S. (2012), *Zarządzanie strategiczne rozwojem*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Klementewicz T. (2018), *Podrutek technokraty. Nauka o politykach publicznych jako dodatek do neoliberalnej polityki*, [w:] B. Szatur-Jaworska, *Polityki publiczne. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 73–94.
- Kwiek M. (2009), *Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego. Elementy diagnozy i ekonomia polityczna reform*, „Sprawy nauki”, nr 11/150, 2009, s. 28–35, http://www.eng.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/053a776fd4415570caea80ec11f2a525.pdf [30.09.2019].
- Lindvall J. (2017), *Reform capacity*, Oxford University Press, Oxford.
- Nauka w Polsce (2018), <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C30078%2Cgowin-ustawa-o-szkolnictwie-wyzszym-jest-dobrym-kompromisem.html> (29.06.2018).
- Marklund G., Naczinsky C., Ziarko W., Winckler G., Puukka J., File J.M., Holm-Nielsen L.B., Melin G. (2017), *Peer Review: Poland's Higher Education and Science System*, Hori-

- zon 2020 Policy Support Facility, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4b69dc1c-969d-11e7-b92d-01aa75ed71a1> [30.09.2019].
- MiR (2017), *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*, Warszawa, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20170000260/O/M20170260.pdf> [30.09.2019].
- MNiSW (2016), *Strategia na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki*, <http://pjjg.org.pl/wp-content/uploads/2016/09/Strategia-Gowina.pdf> [30.09.2019].
- FRP (2012), *Propozycja warunków przyznawania uprawnień do nadawania stopnia w dziedzinie nauk społecznych w zakresie nauk o polityce publicznej*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, <http://www.frp.org.pl/pliki/054325.JPG> (2.04.2018).
- Szarfenberg R. (2013), *Nauki o i dla polityki publicznej: podejścia teoretyczno-metodologiczne*, [w:] A. Wojciuk (red.), *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Szarfenberg R. (2016), *Polityka publiczna – zagadnienia i nurty teoretyczne*, „Studia z Polityki Publicznej” nr 1(9)/2016, s. 45–75.
- Tight M. (2013), *Discipline and methodology in higher education research*, „Higher Education Research & Development”, vol. 32, No. 1, p. 139–141.
- Wilkin J. (red.), (2013), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Woźnicki J. (2015), *Nauki o polityce publicznej – cztery lata rozwoju w symbiozie z politologią*, „Politeja” nr 4(36)/2015.
- Woźnicki J. (2012), *Nowa dyscyplina – „nauki o polityce publicznej” usytuowana w dziedzinie nauk społecznych*, „Nauka”, nr 1/2012.
- Zybała A. (2012), *O lepszą jakość polityk publicznych*, „Analizy i Opinie” nr 127/2012, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Zybała A. (2013), *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*, Difin, Warszawa.
- Zybała A. (2013), Problem złożoności w politykach publicznych, „Zoon Politicon”, nr 4/2013, s. 16–18.
- Zybała A. (2015), *Polityka publiczna wobec teorii i jej praktyki w Polsce*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, nr 18/2015, s. 28–43.
- OECD (2009), *The Political Economy of Reform. Lessons from pensions, product markets and labour market in ten OECD countries*, Chapter 2 Key determinants of successful structural reform, <http://www.oecd.org/site/sgemrh/46190166.pdf> [30.09.2019].
- OECD (2010), *Wcielanie reformy w życie. Projekty strukturalne w okresie kryzysu*, <http://www.oecd.org/fr/sites/reussirlareforme/46269269.pdf> [30.09.2019].
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> [30.09.2019].
- World Bank (2008), *The Political Economy of Policy Reform: Issues and Implications for Policy Dialogue and Development Operations*, Social Development Department, Wasington, pp. 9–13, http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEV/Resources/The_Political_Economy_of_Policy_Reform_Issues_and_Implications_for_Policy_Dialogue_and_Development_Operations.pdf [30.09.2019].
- Woźnicki J. (2019), *Regulacje prawne i reguły kulturowe określające zasadę partycypacji i dialogu na gruncie uniwersytetu*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu/ Uwarunkowania kulturowe i prawne*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.

Część

V

**Zarządzanie:
zmiany, uwarunkowania, efekty**

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami w Polsce

Łukasz Sułkowski, Robert Seliga

Streszczenie

Profesjonalizacja zarządzania uniwersytetami ma miejsce w wielu krajach i jest częścią transformacji sektora szkolnictwa wyższego. Profesjonalizacja zarządzania uniwersytetami w USA, Wielkiej Brytanii, w wielu krajach UE i innych częściach świata obejmuje wdrażanie koncepcji zarządzania strategicznego uczelniami publicznymi i prywatnymi, a także wzmocnienie i doskonalenie administrowania oraz rozwoju zawodowego menedżerów w sektorze szkolnictwa wyższego.

Przyjęcie Ustawy 2.0 tworzy przestrzeń organizacyjną do wprowadzenia różnych rozwiązań w zakresie zarządzania. Podstawą zmian organizacyjnych jest wzrost konkurencji, różnorodność misji uniwersytetu i internacjonalizacja. Można argumentować, że większa swoboda w stosowaniu różnych rozwiązań organizacyjnych i zwiększona konkurencja będą sprzyjać profesjonalizacji zarządzania. Liczne rozwiązania strategiczne, strukturalne i zarządcze zostaną przetestowane na uniwersytetach i dostosowane do ich potrzeb.

Słowa kluczowe: profesjonalizacja zarządzania uczelniami, Ustawa 2.0, uczelnie, systemy organizacyjne uczelni

1. Wstęp

Uchwalenie Ustawy 2.0 tworzy przestrzeń organizacyjną dla wprowadzenia zróżnicowanych rozwiązań zarządczych. Kanwą zmian organizacyjnych jest wzrost konkurencji, zróżnicowanie misji uczelni oraz umiędzynarodowienie.

Można postawić tezę, że większa swoboda stosowania różnych rozwiązań organizacyjnych oraz wzrost natężenia konkurencji będą sprzyjały profesjonalizacji zarządzania. Wiele rozwiązań strategicznych, strukturalnych oraz zarządczych będzie testowanych w uczelniach i dostosowywanych do ich potrzeb.

Analizę profesjonalizacji uczelni można przeprowadzić na trzech poziomach. Perspektywa systemowa powinna uwzględniać kompozycję organizacji jako połączenie strategii, struktur i kultur akademickich. Poziom funkcjonalny dotyczy z kolei różnych sfer działalności uczelni, przykładowo: zarządzania kapitałem ludzkim, marketingu i finansów. Perspektywa czterech misji odnosi się do zrozumienia współzależności między misją badawczą, edukacyjną, współpracą z otoczeniem oraz rolą kulturotwórczą i obywatelską uczelni.

2. Profesjonalne zarządzanie uczelnią

Podjmując próbę zrozumienia problematyki ekspansji koncepcji, metod i technik organizacyjnych w uczelniach, powinniśmy rozpocząć od zdefiniowania terminu „profesjonalizacja zarządzania”. W słownikowym rozumieniu profesjonalizacja to „proces wyodrębniania się nowych zawodów lub specjalności w danej dziedzinie, przekształcanie się jakiś zainteresowań, czynności w zawód lub nabywanie umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu”¹. W literaturze przedmiotu występuje szereg określeń związanych z terminem profesjonalizacja, jednak tylko nieliczne łączą ten termin z obszarem zarządzania uczelniami. W nomenklaturze zarządzania dominują dwie płaszczyzny analizy profesjonalizacji². Pierwsza z nich dotyczy samej organizacji, która profesjonalizuje się przez skuteczną alokację własnych zasobów, a więc stopniowo staje się coraz bardziej skuteczna w osiąganiu celów. Druga perspektywa skupia się na człowieku w organizacji, który może działać profesjonalnie i stawać się profesjonalistą. Niezbędnym warunkiem profesjonalizacji zasobów ludzkich jest wzrost kompetencji, obejmujących wiedzę, umiejętności i postawy, pozwalających na trwałe, skuteczne działanie w organizacji. Profesjonalizacja zarządzania może zatem oznaczać nabywanie oraz korzystanie przez organizację i jej menedżerów z kompetencji umożliwiających skuteczne zarządzanie organizacją. Profesjonalizacja zakłada trwałość i ciągłość organizacyjną oraz wzmacnia procesy doskonalenia zarządzania; znajduje odzwierciedlenie na różnych poziomach systemu organizacyjnego, a więc dotyczy zarówno strategii, jak i struktur i kultur organizacyjnych. Odpowiedzialność, rzetelność, dążenie do realizacji zakładanych celów to cechy ludzi, ale również normy kulturowe, które mogą być częścią tożsamości organizacyjnej³.

W obszarze zarządzania organizacjami zauważyć można rozwój metod i technik wzmacniających profesjonalizację zarządzania, którą w paradygmacie funkcjonalistyczno-systemowym postrzega się jako etap w dążeniu organizacji do postępu⁴. Jak twierdzi B. Fanning, proces profesjonalizacji jest złożony i długotrwały, jednak w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi można obser-

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizacja;2508545> [05.11.2019].

² T. Kafel, *Wymiary profesjonalizacji podmiotów ekonomii społecznej*, Biuletyn Ekonomii Społecznej, 2013, nr 2, http://fundacja.egap.pl/mowes/wp-content/uploads/2013/02/BES-nr2_Artikul-3.pdf [05.11.2019].

³ Zob. Cz. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa 1995; Ł. Sułkowski, *Kulturowe uwarunkowania zmian organizacyjnych – cztery paradygmaty*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2013, 277, s. 322–330; Ł. Sułkowski, M. Bednarek, A. Parkes, *Kulturowa zmienność procesów zarządzania*, Difin, Warszawa 2016.

⁴ C. Howorth, M. Wright, P. Westhead, D. Allcock, *Company metamorphosis: professionalization waves, family firms and management buyouts*, Small Business Economics, 2016, 47(3), pp. 803–817.

wować długookresowy trend wzmacniający ten proces⁵. W wielu organizacjach na poziomie strategicznym stworzono i wdrożono plany rozwoju kapitału ludzkiego i zoperacjonalizowano je w postaci: systemów jakości, procedur, planów operacyjnych i harmonogramów⁶. Wielu badaczy podkreśla, że profesjonalizacja jest procesem uwzględniającym nie tylko systemy i zasoby organizacyjne, ale również złożone interakcje z dynamicznym otoczeniem podmiotu⁷.

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami dokonuje się w wielu krajach i jest częścią transformacji sektora szkolnictwa wyższego. Przejawami profesjonalizacji zarządzania uczelniami w USA, Wielkiej Brytanii, w wielu krajach UE i w innych częściach świata, są: rozwój koncepcji zarządzania uczelniami publicznymi i niepublicznymi oraz wzmacnianie i doskonalenie zawodów menedżerskich w sektorze szkolnictwa wyższego. Koncepcje *new public management* rozpowszechniły adoptowane z biznesu metody zarządzania w sektorze publicznym, w tym również edukacyjnym⁸. Koncepcja nowego publicznego zarządzania ma na celu wskazanie dobrych praktyk w sferze zarządzania uczelniami⁹. Zaznaczyć należy jednak, że w pewnej części pozostaje ona w sprzeczności z logiką tradycyjnego, akademickiego myślenia¹⁰. Uczelnie niepubliczne w dużym stopniu wzorują się w swojej działalności na sektorach biznesowych, czego najlepszym przykładem w ostatnich dekadach może być ekspansja uczelni prywatnych, nastawionych na zysk (*private, for profit*). Modyfikacji, jakie zaszły w zarządzaniu uczelniami, doszukiwać się można w strukturach administracyjnych szkół wyższych, regulacjach prawnych funkcjonowania uczelni, w misjach i strategiach uczelni oraz wartości uczelni, patrząc przez pryzmat zmiany „etosu akademickiego”. Należy zaznaczyć, że przekształcenia te głęboko ingerują w dotychczasowy pogląd na sposób zarządzania uczelniami oraz ich autonomię. Zmiany w obszarze zarządzania uczelniami stanowią pochodną transformacji, jakie zaszły w otoczeniu uczelni, a w szczególności w społeczeństwie, w którym nastąpiły zmiany hierarchii wartości i norm, standardów, obyczajów oraz szeroko rozumianych priorytetów życia.

⁵ B. Fanning, *Human resource management: The road to professionalization in the UK and USA*, Ph.D. dissertation, master's thesis, Kingston University, 2011.

⁶ E. Hoyle, *Professionalization and deprofessionalization in education*, [in:] E. Hoyle, J. Megarry, *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, Routledge, London 2012.

⁷ J. Dekker, N. Lybaert, T. Steijvers, B. Depaire, *The effect of family business professionalization as a multidimensional construct on firm performance*, *Journal of Small Business Management*, 2015, 53(2), pp. 516–538. doi: 10.1111/jsbm.12082; A. Hall, M. Nordqvist, *Professional management in family businesses: Toward an extended understanding*, *Family Business Review*, 2008, 21(1), pp. 51–69.

⁸ M. Boitier, A. Rivičre, *Changing professions? The professionalization of management in universities* [in:] *Multi-level governance in universities*, Springer, Cham 2016, pp. 95–113.

⁹ M. Boitier, A. Rivičre, *Freedom and responsibility for French universities: From global steering to local management*, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 2013, 26(4), pp. 616–649.

¹⁰ W. Powell, J. Colyvas, *Microfoundations of institutional theory*, [in:] R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby (eds.), *Handbook of organizational institutionalism*, Sage, London 2008.

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami publicznymi dokonuje się zgodnie z modelem interesariuszy, podczas gdy szkoły wyższe niepubliczne działają częściej w ramach modelu udziałowców, który powinien jednak uwzględniać niekomercyjny charakter misji naukowej i dydaktycznej. W literaturze przedmiotu wskazuje się na potrzebę postrzegania profesjonalizacji zarządzania uczelniami jako swoistego dialogu i kompromisu pomiędzy interesariuszami¹¹. S. Collini zauważa, że profesjonalizacja uniwersytetów stwarza im okazję otworzenia się na społeczeństwo, tak aby zaspokoić jego potrzeby¹².

Zmiana, jaką wniosła ze sobą profesjonalizacja zarządzania uczelniami, znalazła swoje odzwierciedlenie w nowych praktykach w odniesieniu do różnych grup zawodowych funkcjonujących w uczelniach: naukowców, dydaktyków czy administracji uczelnianej. Tradycyjna administracja rozwija się dzięki profesjonalnym grupom menedżerów akademickich, obejmującym przykładowo: kanclerzy (*chancellor*), prezydentów i rektorów (*president, rector, provost*) rejestratorów (*registrar*), dyrektorów ds. informacji (*chief information officer*), przewodniczących i członków rad uczelni (*president, member of board of trustees*).

Zauważalny w polskim sektorze szkolnictwa wyższego stopniowy wzrost profesjonalizacji zarządzania¹³ spowodowany jest kilkoma czynnikami, w tym: wzrostem wymagań sprawozdawczych, rozwojem metod policzalności uczelni, różnicowaniem się uczelni, rosnącą konkurencją oraz wzmacnianiem umiędzynarodowienia.

3. Uczelnie jako systemy organizacyjne

Uczelnie, rozumiane jako systemy organizacyjne, składają się z podsystemów integrujących: strategię, strukturę i kulturę organizacyjne oraz opierają się na zasobach wiedzy, kapitału i ludzi. Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad można zauważyć rosnącą rolę zarządzania strategicznego, które coraz częściej korzysta z zintegrowanych systemów controllingowych, pozwalających na analizowanie działalności badawczej, dydaktycznej i wdrożeniowej i porównania wewnątrz organizacji oraz pomiędzy uczelniami¹⁴. Wybory strategiczne dotyczą obszarów: działalności naukowo-dydaktycznej, kształcenia, finansów oraz marketingu. Jak twierdzi Hladchenko, działania strategiczne powinny służyć profesjonalizacji procesów zarządzania. O presji na profesjonalizację działalności uczelni świadczyć może również fakt, że kierownictwo i administracja szkół wyższych w coraz

¹¹ C. Dubar, P. Tripier, V. Boussard, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris 2011.

¹² S. Collini, *What are universities for?*, Penguin Books, London 2012; R. Barnett, *Limits of competence: Knowledge, higher education and society*, Buckingham, SRHE and Open University Press 1994.

¹³ A.K. Koźmiński, *Uczelnie chcą kształcić elity*, „Rzeczpospolita” [05.11.2019].

¹⁴ Ł. Sułkowski, J. Górniak, *Wstęp*, [w:] *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, WUJ, Kraków 2019, s. 7.

większym stopniu posługują się nowymi narzędziami controllingu, zarządzania procesowego i projektowego, które służą procesowi decyzyjnemu¹⁵. Jednakże rezultaty wielu badań świadczą o tym, że w polskim sektorze szkolnictwa wyższego świadomość znaczenia oraz wiedza na temat koncepcji i metod zarządzania strategicznego w uczelniach są dość ograniczone¹⁶.

Baugier i Vuillod sądzą, że zarządzanie strategiczne powinno dążyć do właściwego planowania i wdrażania decyzji dotyczących alokacji zasobów organizacyjnych, służących: (1) realizacji celów strategicznych podmiotu, (2) wdrożeniu planu strategicznego oraz (3) powiększeniu stopnia adaptacji działań podmiotu do warunków otoczenia¹⁷. Jak twierdzą Mokhuba i Govender, zarządzanie uczelniami, w szczególności uczelniami publicznymi, powinno przyczynić się do realizacji zakładanych celów, które precyzowane są poprzez typ organizacji oraz kluczowych interesariuszy¹⁸. W przypadku podmiotów niepublicznych o wyznaczeniu celów strategicznych decyduje w największym stopniu struktura założycielska, podczas gdy w przypadku uczelni publicznych – zarządzający uczelnią, zrzeszeni w ciałach kolegialnych przedstawiciele kadry i studenci wraz z decydentami politycznymi¹⁹. Analizując autonomię uczelni, należy zaznaczyć, że niezależność w procesie podejmowania decyzji w dużej mierze zależy od typu uczelni, statutu i struktury władzy.

Przewaga konkurencyjna (wyróżniająca kompetencja) to określenie obszaru, w którym organizacja jest szczególnie silna i który odróżnia ją od innych działających podmiotów. To również unikatowa kompozycja zasobów i kompetencji organizacyjnych, wzmacniająca pozycję konkurencyjną względem innych organizacji w sektorze. Planowanie strategiczne powinno opierać się na wykorzystaniu przewagi konkurencyjnej danego podmiotu²⁰. Poziomy tworzonej w organizacji strategii określają jej zasięg. Strategia organizacji będzie dotyczyć uczelni jako całości, podczas gdy strategię funkcjonalne odnoszą się do różnych aspektów jej działalności. Mogą dotyczyć zatem funkcji: finansowej, kadrowej, marketingowej i innych. W uczelni dodatkowo istotną rolę odgrywają uzupełniające strategię i polityki: naukowa, edukacyjna oraz wdrożeniowa.

¹⁵ M. Hladchenko, *Balanced Scorecard – a Strategic Management System of the Higher Education Institution*, "International Journal of Educational Management", 2015, vol. 29, issue 2, pp. 167–176.

¹⁶ W. Popławski, M. Markowski, M. Forkiewicz, *Świadomość strategii i zarządzania strategicznego w zarządzaniu uczelniami wyższymi na przykładzie szkół wyższych w Polsce*, Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie, Politechnika Śląska, 2016, issue 93, s. 415–450.

¹⁷ J. Baugier, S. Vuillod, *Strategie zmian w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1993, [w:] I. Penc-Pietrzak, *Analiza strategiczna w zarządzaniu firmą. Koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2003.

¹⁸ D.K. Mokhuba, K. Govender, *The merger of historically disadvantaged tertiary institutions in South Africa: A case study of the University of Limpopo*, „Cogent Business & Management”, 2016, 3.1, pp. 125–133.

¹⁹ Ł. Sułkowski, *Fuzje uczelni: czy w szaleństwie jest metoda?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

²⁰ M.J. Baker (ed.), *Marketing. Theory and Practice*, Macmillan Business, London 1995.

Przyglądając się szybkości i jakości zmian w sposobie zarządzania strategicznego uczelniami, można dostrzec, że proces zarządzania uczelniami rozwinął i rozwija się w ścisłym związku z praktyką biznesu.

Istotną rolę w procesie zarządzania uczelnią odgrywa jej kultura organizacyjna. Podejmując próbę analizy literatury przedmiotu, można stwierdzić, że kultura akademicka nie była przedmiotem refleksji naukowej w okresie rozkwitu uniwersytetu typu humboldtowskiego. Badania naukowe nad kulturą organizacyjną zostały zapoczątkowane wraz z narastającą głęboką zmianą modeli tradycyjnych uniwersytetów. Jedną osią tej zmiany, a zarazem przejawem procesu profesjonalizacji uczelni, jest ewolucja od kultury opartej na zaufaniu do kultury opartej na weryfikacji, audycie i kontroli²¹. Badania literatury przedmiotu wskazują, że duże znaczenie w procesie zmian w sposobie zarządzania uczelnią miał nurt nowego zarządzania publicznego, który opierał się na założeniach²²:

- wbudowania mechanizmów konkurencyjnych w system edukacyjny i działalność uniwersytetów,
- ekonomizacji działalności sektora edukacji wyższej, która oznacza stałe dążenie do oszczędności w uczelniach oraz powoduje systematyczne zmniejszanie udziału finansów publicznych w działalności uniwersytetów publicznych,
- prywatyzacji części kształcenia wyższego przez: stworzenie możliwości otwierania niepublicznych szkół wyższych, a także outsourcing części usług w uczelniach publicznych, przekształcenie systemów zarządzania uczelniami: z tradycyjnego, akademickiego systemu kolegialno-administracyjnego w system zarządczy o charakterze menedżersko-korporacyjnym, wzorowany na rozwiązaniach biznesowych,
- wdrożenia systemu rachunkowości i rozliczeń (*accountability*), który pozwoli na controlling procesów zarządzania uczelnią (finansowych, zapewnienia jakości kształcenia),
- zmiany orientacji w kształceniu z akademickiej na zawodową, dzięki dostosowaniu programów do potrzeb rynku pracy²³.

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami, a co z tym związane, przekształcenie kultury akademickiej w kulturę kontroli, skutkuje odejściem od zaufania do pracownika na rzecz mechanizmów motywowania i kontroli. Takie podejście ma się przyczynić do zwiększenia efektywności nowego systemu zarządzania uczelnią, ale jednocześnie powoduje utratę swoistego etosu akademika opartego na samokontroli.

W trakcie procesu profesjonalizacji zarządzania uczelniami występuje wiele problemów związanych z formalizacją i biurokratyzacją działalności, która ma

²¹ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka: koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

²² *Ibidem*.

²³ M. Singh, Re-inserting the „public good” into higher education transformation, KAGISANO Higher Education Discussion Series 2001, t. 1, s. 8–18.

charakter twórczy i w niewielkim stopniu poddaje się standaryzacji. Sformalizowane podejście do dydaktyki i badań naukowych napotka sprzeciw części środowiska naukowego. Powstało pewnego rodzaju napięcie między autonomią środowiska akademickiego a założeniami idei kultury kontroli. Zaznaczyć należy, że problemów w procesie zmian i dążenia do profesjonalizacji zarządzania uczelniami jest więcej. Wynikać to może przede wszystkim ze zróżnicowania idei kultur zaufania, która opiera się na autorytecie kadry profesorskiej, natomiast kultury kontroli źródłem autorytetu czyni zarządzających i tworzone centralnie regulacje.

4. Misje uczelni

Misje uczelni na przestrzeni ostatnich dekad różnicują się w zależności od typu organizacji. Zmiany te kształtują się w wyniku, czy też pod wpływem, wyboru różnych hybrydowych koncepcji uniwersytetu, rozpiętych pomiędzy humboldtowskim a przedsiębiorczym uniwersytetem. Misje uczelni mają różne priorytety i operują na kilku poziomach. Za kanon uznaje się realizację przez uczelnie trzech misji: naukowej, edukacyjnej oraz współpracy z otoczeniem (tzw. „trzecia misja”). Zróżnicowanie misji i celów uczelni zależne jest również od typu uczelni: publicznej czy niepublicznej. Uczelnie publiczne swoje działania nakierowują przede wszystkim na realizację niekomercyjnych obszarów działalności. Uczelnie niepubliczne, a w szczególności prywatne, nastawione na zysk (*private for profit*), realizują cele komercyjne.

Profesjonalizacja, zarządzania uczelniami w założeniu zakłada kontrolę nad sposobem realizacji wybranej przez uczelnię misji. Wprowadzone w obszarze szkolnictwa wyższego zmiany wymusiły sformalizowany podział kadry akademickiej na grupy pracowników: badawczych, badawczo-dydaktycznych oraz dydaktycznych. Nowe tendencje w zarządzaniu uczelniami wprowadziły również systemy i mechanizmy, według których oceniane są poszczególne grupy pracowników uczelni, a także środki motywacyjne oraz narzędzia controllingu, zarówno w sferze finansów uczelni, badań, jak i dydaktyki. Obecnie pracownicy badawczy czy badawczo-dydaktyczni coraz częściej poddani są presji na tworzenie dorobku naukowego, który jest parametryzowany i służy jako podstawa do przedłużenia zatrudnienia, awansu i przyznawania nagród. Wprowadzone systemy zapewnienia jakości kształcenia wymuszają formalną ocenę kadry dydaktycznej oraz administracyjnej uczelni, która jest regularnie oceniana zarówno przez przełożonych, jak i studentów. Wyniki ocen stają się danymi służącymi do podejmowania decyzji taktycznych, czasami również strategicznych. Są one materiałem służącym doskonaleniu zachodzących na uczelni procesów. Jak wskazują badania prowadzone przez M. Kwieka czy D. Antonowicza, kierunek dokonującej się współcześnie transformacji kultu-

rowej jest określony, a uczelnie polskie znajdują się na różnym etapie zmian, w porównaniu z uniwersytetami na świecie²⁴.

Zmiany zachodzące w polskim systemie szkolnictwa wyższego, dodatnie zmiany w wskaźnikach skolaryzacji oraz wzrost liczby studentów wymuszają na zarządzających uczelniami poszukiwanie nowych form współpracy, w celu zarówno wzbogacenia swojej oferty kształcenia, jak i podniesienia jego jakości. Uczelnie na przestrzeni ostatnich lat wzmocniły obszar współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Współpraca ta zazwyczaj oparta jest na wzajemnych korzyściach. Z jednej strony uczelnie upraktyczniają swoje programy kształcenia, wzmacniają wartość dyplomu i dostosowują sylwetki swoich absolwentów do wymogów rynku pracy. Dla przedsiębiorców istotnym aspektem takiej współpracy staje się absolwent, który posiada poszukiwane przez pracodawców: wiedzę, umiejętności i kompetencje pozwalające mu podjąć pracę. Sam proces budowania relacji uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym coraz częściej na stałe wpisany jest w strategię uczelni. Profesjonalizacja zarządzania uczelniami zakłada również większy udział interesariuszy zewnętrznych w procesie decyzyjnym. Istotny element, który wpływa na jakość budowanych relacji, stanowi wzajemne zrozumienie swoich potrzeb i korzyści płynących z długotrwałej współpracy.

5. Obszary funkcjonalne

Zarządzanie kapitałem ludzkim w uczelniach odznacza się pewnymi charakterystycznymi cechami, które różni je od zarządzania ludźmi w przedsiębiorstwach. Przede wszystkim odmienne są cele organizacji biznesowych i szkół wyższych, przynajmniej w odniesieniu do uczelni publicznych i niepublicznych, *not-for-profit*. Przedsiębiorstwa działają w logice ekonomicznej: zysku, udziału w rynku i konkurencji, co przekłada się na traktowanie pracowników jako podmiotu wytwarzającego dobra ekonomiczne. Uczelnie, w których dominuje misja wytwarzania dobra społecznego, czyli nauki i edukacji, działają, równoważąc logikę wartości wyższych z myśleniem ekonomicznym.

Istotnym narzędziem profesjonalizacji zarządzania uczelnią w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi jest koncepcja zarządzania talentami. Jest ono w literaturze przedmiotu nazywane „zintegrowanym zarządzaniem talentami” i aby było skuteczne, organizacja powinna zarządzać talentami we właściwy

²⁴ M. Kwiek, D. Antonowicz, *The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones*, [in:] T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, Springer International Publishing, 2015, pp. 41–68; M. Kwiek, *The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, *International Journal of Educational Development*, 2015, t. 43, pp. 77–89.

sposób: poprzez identyfikację, wzmocnienie i zwiększenie wydajności utalentowanego i kompetentnego pracownika²⁵.

Talent management występuje również w uczelniach. W literaturze przedmiotu zauważa się silną potrzebę wzmocnienia procesu zarządzania talentami w szkolnictwie wyższym. Jako przyczyny wzrostu znaczenia koncepcji *talent management* w uczelniach wskazuje się:

- zwiększoną konkurencję w sektorze – powstanie uczelni publicznych i niepublicznych,
- umiędzynarodowienie badań naukowych,
- wyszukiwanie talentów w celu poprawy jakości kształcenia,
- zmiany demograficzne wpływające na procesy rekrutacji,
- zmieniające się trendy na rynku pracy,
- niepełne wykorzystanie wiedzy obecnych pracowników.

Hewitt wskazuje na trzy główne trendy zmiany paradygmatu strategii zarządzania talentami w celu zbudowania trwałej przewagi konkurencyjnej²⁶. Według niego, paradoksalnie programy nagradzania i badania wydajności pracowników w szkolnictwie wyższym nie wpływają bezpośrednio na efektywność działań związanych z procesami zarządzania talentami w uczelniach. Jako drugi trend wskazuje się brak koncentracji na rozwoju przywództwa i planowaniu zmian kadrowych uczelni, tak aby wykształcić kadrę, która w odstępie czasu będzie gotowa do obsadzania uczelnianych stanowisk kierowniczych. Ostatni, trzeci trend, związany jest ze znikomym procesem monitorowania rozwoju i zaangażowania talentów w uczelniach.

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu, można wskazać trzy główne trendy konkurencji o talenty w uczelniach:

- 1) rywalizację o naukowców (badaczy), którzy wzmocnią programy badawczo-rozwojowe uczelni,
- 2) rywalizację o kadrę akademicką – przyciągnięcie przez uczelnie najlepszych nauczycieli akademickich w celu podwyższenia poziomu jakości kształcenia oraz uatrakcyjnienia oferty programów studiów,
- 3) rywalizację o zdolnych studentów – pozyskanie z grona studentów osób o najwyższych talentach; stworzenie dla nich akademickich ścieżek rozwoju, w późniejszym czasie awansów zawodowych na uczelniach.

Ważnym obszarem funkcjonalnym uczelni jest obszar finansów. Profesjonalizacja zarządzania uczelnią w tym obszarze powinna prowadzić do jak najbardziej efektywnego wykorzystania zasobów uczelni; coraz częściej przejawia się we wprowadzeniu w uczelni nowych rozwiązań informatycznych i programów finansowych wzmacniających proces controllingu.

²⁵ N. Lockwood, *Talent Management Overview*, July 2005, http://www.shrm.org/research/briefly_published/Talent%20Management%20Series%20Part%20III_%20Employee%20Engagement.asp#TopOfPager, p. 2. [26.09. 2019].

²⁶ A. Hewitt, *2012 Higher Education Survey: The State of Human Resources Effectiveness*, 2012, From <https://thinkmissionexcellence.maine.edu> › 2013/06 [26.09.2019].

Kolejnym obszarem funkcjonalnym, który przez długi okres nie pełnił znaczącej funkcji w procesie zarządzania w szkolnictwie wyższym, jest obszar szeroko pojmowanego marketingu uczelni. Profesjonalizacja zarządzania w tym obszarze powinna skupić się na wypracowaniu właściwych dla rynku pracy ofert studiów i miejsc pracy (*placement*), a także budowaniu wizerunku i reputacji uczelni. Uczelnie coraz częściej profesjonalizują swoje działy marketingu, wzmacniając ich pozycję w strukturze organizacyjnej. W obszarze marketingu szkoły wyższe coraz częściej wykorzystują narzędzia koncepcji marketingu relacji. Zauważalne jest dążenie do budowania sieci wzajemnych powiązań między uczelnią a jej interesariuszami. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa w uczelni budowanie pozytywnych więzi z jej studentami i absolwentami. Do tych działań wykorzystuje się media społecznościowe, które stały się jednym z filarów komunikacji marketingowej.

6. Wyniki badań

W poniższej części przedstawione zostaną wybrane wyniki badań, które przeprowadzono w ramach realizacji projektu: „Dialog” – projekt „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

Badania realizowano w Polsce wśród osób pełniących funkcje zarządcze i administracyjne na różnych stanowiskach w uczelniach (rektorzy, prorektorzy, kierownicy jednostek naukowych, kierownicy jednostek administracyjnych). Badania zostały przeprowadzone na próbie 551 osób, z czego 66% respondentów stanowili mężczyźni, a 34% kobiety. Przeważająca grupa respondentów to osoby w wieku między 30 a 60 lat. Większość badanych posiadała tytuł zawodowy magistra lub stopień naukowy doktora. Wśród respondentów dominujący (39%) staż pracy na uczelni to okres od 11 do 20 lat. 55% badanych stanowili pracownicy uczelni niepublicznych.

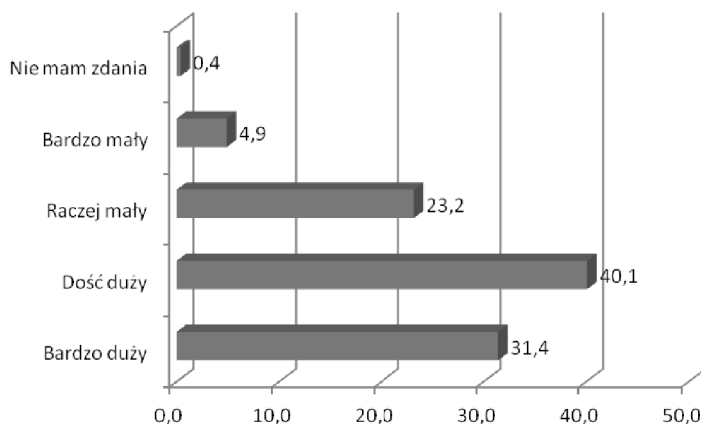
Zaprezentowane poniżej wyniki (tabela 1 i rysunek 1) stanowią jedynie wybrany fragment badań prowadzonych w ramach realizacji projektu i odpowiadają swoim charakterem problematyce poruszanej w prezentowanej publikacji.

Tabela 1. Pytanie 1: Uczelnie powinny realizować zbliżone do siebie misje

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Bardzo duży	173	31,4	31,4	31,4
Dość duży	221	40,1	40,1	71,5
Raczej mały	128	23,2	23,2	94,7
Bardzo mały	27	4,9	4,9	99,6
Nie mam zdania	2	0,4	0,4	100,0
Ogółem	551	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

Rysunek 1. Odpowiedzi na pytanie 1: uczelnie powinny realizować zbliżone do siebie misje



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Dokształcenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

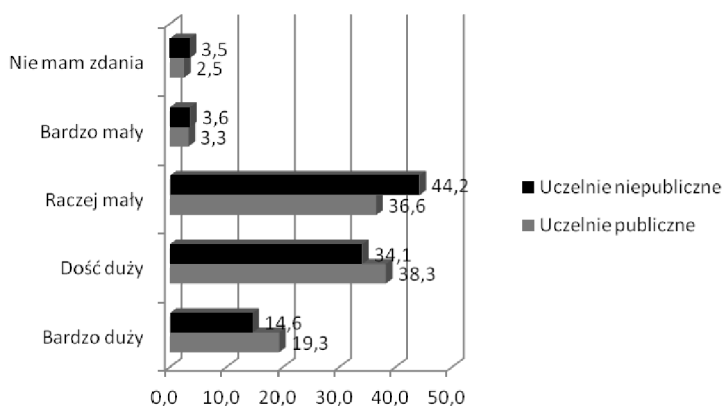
Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że respondenci w bardzo dużym (31,4%) i dość dużym stopniu (40,1%) akceptują stwierdzenie, że uczelnie powinny realizować zbliżone do siebie misje. Oznacza to, że zrozumienie dywersyfikacji strategii i misji uczelni w Polsce wśród zarządzających i kadry administracyjnej jest słabe. Znaczna większość respondentów postrzega misje uczelni jako zbliżone.

Tabela 2. Pytanie 2: Zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami w Polsce

Uczelnie publiczne				
	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Bardzo duży	47	19,3	19,3	19,3
Dość duży	93	38,3	38,3	57,6
Raczej mały	89	36,6	36,6	94,2
Bardzo mały	8	3,3	3,3	97,5
Nie mam zdania	6	2,5	2,5	100,0
Ogółem	243	100,0	100,0	
Uczelnie niepubliczne				
	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Bardzo duży	45	14,6	14,6	14,6
Dość duży	105	34,1	34,1	48,7
Raczej mały	136	44,2	44,2	92,9
Bardzo mały	11	3,6	3,6	96,4
Nie mam zdania	11	3,5	3,5	100,0
Ogółem	308	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Dokształcenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

Rysunek 2. Odpowiedzi na pytanie 2: zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Dokształcenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

Analiza odpowiedzi (tabela 2, rysunek 2) na powyższe pytanie wskazuje na pewnego rodzaju zróżnicowanie spojrzenia pomiędzy pracownikami uczelni publicznych i niepublicznych na zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0 i ich wpływ na skuteczność zarządzania uczelniami. 48,7% respondentów z uczelni niepublicznych oraz 57,6% respondentów z uczelni publicznych uważa, że zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami. 47,8% respondentów z uczelni niepublicznych oraz 40,2% respondentów z uczelni publicznych uważa, że zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, nie sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami.

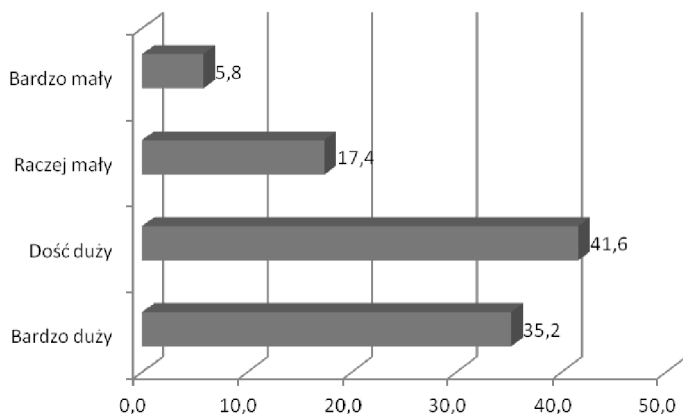
Tabela 3. Pytanie 3: Rektor odgrywa rolę przywódczą w uczelni

	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Bardzo duży	194	35,2	35,2	35,2
Dość duży	229	41,6	41,6	76,8
Raczej mały	96	17,4	17,4	94,2
Bardzo mały	32	5,8	5,8	100,0
Ogółem	551	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Dokształcenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

Z przeprowadzonego badania wynika, iż 76,8% badanych akceptuje stwierdzenie, że Rektor powinien odgrywać rolę przywódczą w uczelni, przeciwnego zdania jest 23,2% badanych (tabela 3, rysunek 3). Powszechne jest rozumienie, że rola Rektora ma charakter przywódczy, co jest zgodne z kierunkiem zmian w ładzie akademickim wprowadzanym Ustawą 2.0.

Rysunek 3. Odpowiedzi na pytanie 3: Rektor odgrywa rolę przywódczą w uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań w ramach projektu: „Dialog” – projekt „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL” (Decyzja Nr 0146/DLG/2017/10).

7. Podsumowanie

Podjmując próbę podsumowania problematyki profesjonalizacji zarządzania uczelniami w Polsce, można stwierdzić, że to wielowątkowy i złożony proces, który wymaga przede wszystkim czasu oraz zmian w postrzeganiu etosu akademickiego. Wspólnym obszarem, zarówno dla uczelni, jak i przedsiębiorstw, może być obszar innowacji. W tej sferze należy upatrywać szans dla rozwoju polskich uczelni. Strategie zorientowane na prowadzenie badań naukowych szkół wyższych powinny kształtować proinnowacyjne ramy organizacyjne²⁷.

Współczesne misje uniwersytetów formowane są przede wszystkim w dwóch wymiarach: tradycyjnym oraz współczesnym. W wymiarze tradycyjnym misja kształtowana jest poprzez wartości zaczerpnięte z korzeni kulturotwórczej roli uczelni. Wymiar współczesny to przede wszystkim relacje uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz politycznym.

Efektem dokonującej się w Polsce zmiany ładu akademickiego będą: rosnąca dywersyfikacja i polaryzacja strategiczna uczelni. Dywersyfikacja będzie wiązała się ze zróżnicowaniem strategii i misji różnych polskich uczelni²⁸. Priorytetem stanie się rozwój nauki i innowacji na światowym poziomie, w jak największej liczbie dyscyplin naukowych.

²⁷ C. Rytmeister, *Governing university strategy: Perceptions and practice of governance and management roles*, Tertiary Education and Management, 2009, 15(2), pp. 137–156.

²⁸ J. Górniak, *Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2017, 2(50).

Ważnym obszarem profesjonalizacji zarządzania uczelniami są polityki publiczne w obrębie systemu nauki w Polsce. Istotne jest, aby polityki publiczne były konsekwentnie prowadzone w kierunku premiowania osiągnięć naukowych i badawczych, tak aby najlepsze polskie uczelnie były w stanie rywalizować o talenty i zdołały przyciągnąć najzdolniejszych naukowców. Strategią uczelni badawczo-dydaktycznych będzie poszukiwanie równowagi między tymi dwoma aspektami działalności. Uczelnie techniczne mogą również zmierzać w kierunku rozwoju innowacji, aplikacji i nauk stosowanych, a uczelnie ekonomiczne podążać w stronę związków z biznesem i kształcenia praktycznego.

W profesjonalizacji zarządzania uczelniami ważnym elementem jest działalność uczelni, polegająca na wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań w różnych obszarach funkcjonowania, np. naukowym, dydaktycznym, administracyjnym czy zarządczym. Działania te muszą przyczynić się do poprawy jakości kształcenia, działalności naukowej czy też zarządzania administracyjnego uczelni.

Strategiczną inwestycją w system nauki i szkolnictwa wyższego powinno być przyciąganie talentów oraz tworzenie jak najnowocześniejszej infrastruktury informatycznej. Zatrudnienie i utrzymanie zdolnych pracowników naukowych jest możliwe nie tylko poprzez stworzenie im warunków do badań i rozwoju, ale również zapewnienie konkurencyjnego wynagrodzenia oraz właściwe motywowanie.

Bibliografia

- Baker M.J. (ed.), (1995), *Marketing. Theory and Practice*, Macmillan Business, London.
- Barnett R. (1994), *Limits of competence: Knowledge, higher education and society*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Baugier J., Vuillod S. (1993), *Strategie zmian w przedsiębiorstwie*, Warszawa, [w:] I. Penc-Pietrzak, *Analiza strategiczna w zarządzaniu firmą. Koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2003.
- Boitier M., Rivičre A. (2013), *Freedom and responsibility for French universities: From global steering to local management*, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 26 (4), pp. 616–649.
- Boitier M., Rivičre A. (2016), *Changing professions? The professionalization of management in universities*, [in:] *Multi-level governance in universities*, Springer, Cham, pp. 95–113.
- Collini S. (2012), *What are universities for?*, Penguin Books, London.
- Dekker J., Lybaert N., Steijvers T., Depaire B. (2015), *The effect of family business professionalization as a multidimensional construct on firm performance*, *Journal of Small Business Management*, 53(2), pp. 516–538.
- Dubar C., Tripier P., Boussard V. (2011), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.
- Fanning B. (2011), *Human resource management: The road to professionalization in the UK and USA*, Ph.D. dissertation, master's thesis, Kingston University.
- Górniak J. (2017), *Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(50).
- Hall A., Nordqvist M. (2008), *Professional management in family businesses: Toward an extended understanding*, *Family Business Review*, 21(1), pp. 51–69.

- Hewitt A. (2012), *2012 Higher Education Survey: The State of Human Resources Effectiveness*, <https://thinkmissionexcellence.maine.edu> › 2013/06 [26.09.2019].
- Hladchenko M. (2015), *Balanced Scorecard – a Strategic Management System of the Higher Education Institution*, *International Journal of Educational Management*, vol. 29, issue 2, pp. 167–176.
- Howorth C., Wright M., Westhead P., Allcock D. (2016), *Company metamorphosis: professionalization waves, family firms and management buyouts*, *Small Business Economics*, 47(3), pp. 803–817.
- Hoyle E. (2012), *Professionalization and deprofessionalization in education*, [in:] E. Hoyle, J. Megarry, *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*, Routledge, London.
- Kafel T. (2013), *Wymiary profesjonalizacji podmiotów ekonomii społecznej*, *Biuletyn Ekonomii Społecznej*, nr 2, http://fundacja.egap.pl/mowes/wp-content/uploads/2013/02/BES-nr2_Artykul-3.pdf [05.11.2019]
- Koźmiński A.K. (2019), *Uczelnie chcą kształcić elity, „Rzeczpospolita”*, [05.11.2019].
- Kwiek M., Antonowicz D. (2015), *The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones*, [in:] T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, Springer International Publishing, pp. 41–68.
- Kwiek M. (2015), *The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, *International Journal of Educational Development*, t. 43, pp. 77–89.
- Lockwood N. (2005), *Talent Management Overview*, from http://www.shrm.org/research/briefly_published/Talent%20Management%20Series%20Part%20III_%20Employee%20Engagement.asp#TopOfPager, p. 2 [26.09.2019].
- Mokhuba D.K., Govender K. (2016), *The merger of historically disadvantaged tertiary institutions in South Africa: A case study of the University of Limpopo*, *Cogent Business & Management*, 3.1, pp. 125–133.
- Musselin C. (2008), *Les universitaires*, La découverte, Paris.
- Popławski W., Markowski M., Forkiewicz M. (2016), *Świadomość strategii i zarządzania w zarządzaniu uczelniami wyższymi na przykładzie szkół wyższych w Polsce*, *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie, Politechnika Śląska*, issue 93, s. 415–450.
- Powell W., Colyvas J. (2008), *Microfoundations of institutional theory*, [in:] R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby (eds.), *Handbook of organizational institutionalism*, Sage, London.
- Rytmeister C. (2009), *Governing university strategy: Perceptions and practice of governance and management roles*, *Tertiary Education and Management*, 15(2), pp. 137–156.
- Sikorski Cz. (1995), *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa.
- Singh M. (2001), Re-inserting the „public good” into higher education transformation, *KAGI-SANO Higher Education Discussion Series*, t. 1, s. 8–18.
- Sułkowski Ł., Górniak J. (2019), *Wstęp*, [w:] *Strategie i innowacje organizacyjne polskich uczelni*, WUJ, Kraków, s. 7.
- Sułkowski Ł. (2013), *Kulturowe uwarunkowania zmian organizacyjnych – cztery paradygmaty*, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 277, s. 322–330.
- Sułkowski Ł. (2016), *Kultura akademicka: koniec utopii?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sułkowski Ł. (2017), *Fuzje uczelni: czy w szaleństwie jest metoda?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sułkowski Ł., Bednarek M., Parkes A. (2016), *Kulturowa zmienność procesów zarządzania*, Difin, Warszawa.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizacja;2508545> [05.11.2019].

Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego

Grzegorz Mazurek

Streszczenie

Technologie informacyjno-komunikacyjne od co najmniej dwóch dekad istotnie wpływają na sektor szkolnictwa wyższego w Polsce, determinując jego stopniową cyfrową transformację. Sfera instytucjonalna i podmiotowa nie podlega jeszcze drastycznym zmianom, jednak świat dydaktyki, nauki, współpracy z otoczeniem oraz zarządzania szkołami wyższymi głęboko się transformuje za sprawą oddziaływania Internetu, tzw. technologii wschodzących, rosnącej konkurencji na rynku wiedzy oraz wymagań interesariuszy szkół wyższych. Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają nie tylko podnoszenie prakseologicznie rozumianej sprawności organizacji, ale też zmianę sposobów jej funkcjonowania w obszarze nauki, dydaktyki, współpracy ze środowiskiem społeczno-gospodarczym. Internet, media społecznościowe, wirtualna i rozszerzona rzeczywistość, technologie mobilne to tylko wybrane rozwiązania cyfrowe zmieniające krajobraz i reguły świata współczesnej edukacji i nauki.

Niniejszy rozdział zawiera rozważania nad wyzwaniem oraz potencjalnym kierunkiem rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce dotkniętego zmianami cyfrowymi. Czy szkolnictwo wyższe – jego instytucje i interesariusze – podobnie jak wiele innych sektorów i branż podlegają procesom transformacji cyfrowej? Czy w sektorze tym będziemy w krótkim czasie obserwować – jak w wielu innych obszarach – niszczące dla obecnego systemu efekty cyfryzacji? Czy procesy transformacyjne w uczelniach mają charakter reaktywny, czy też uczelnie są przygotowane na „cyfrowe tsunami” i wdrażają strategię rozwoju uwzględniającą transformację cyfrową świata? Czy dla współczesnego zdigitalizowanego przedstawiciela pokolenia Z uczelnia niepodlegająca presji „cyfrowego szaleństwa” jest nadal atrakcyjna i wiarygodna w spełnieniu obietnic dostarczenia oczekiwanej wartości? W rozdziale zidentyfikowano obszary, które w szkolnictwie wyższym podlegają transformacji cyfrowej, wskazano wybrane technologie wschodzące zmieniające szkolnictwo wyższe, zaprezentowano również wyniki badań empirycznych dwóch obszarów transformacji cyfrowej w polskim szkolnictwie wyższym – wykorzystania mediów społecznościowych w komunikacji uczelni z otoczeniem oraz w pracy akademików. Na końcu rozdziału wskazano zasadność oceny stopnia dojrzałości cyfrowej polskich szkół wyższych i konsekwencji z tym związanych.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, szkolnictwo wyższe

1. Wprowadzenie

Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) na przestrzeni ostatnich 20 lat wtargnęły w życie społeczeństw niczym potężne tsunami, zmieniając

sposób, w jaki funkcjonuje ludzkość pod niemal każdą długością i szerokością geograficzną. Użycie słowa „tsunami” jest celowe, gdyż technologie te, podobnie jak wspomniane niebezpieczne zjawisko przyrodnicze, bezpowrotnie zmieniają, a często i niszczą stare ekosystemy, relacje czy sposoby funkcjonowania¹. Na ich miejscu powstają nowe, już działające inaczej, byty. Podobnie jest w przypadku wpływu technologii informacyjno-komunikacyjnych na krajobraz społeczno-gospodarczy. Opisywane zmiany wywołane przez ICT, do tej pory mające często punktowy, jednostkowy czy wertykalny wpływ na rzeczywistość, zaczęły transformować społeczeństwa, sektory czy organizacje w całej rozciągłości, w sposób nie cząstkowy i tymczasowy, ale całościowy i trwały – na dobre zmieniając ich oblicze i sposób działania². Transformacja wspomnianych organizacji nie byłaby możliwa, gdyby nie dynamiczny rozwój Internetu oraz tzw. technologii transformacyjnych (*transformational technologies*), zwanych też wschodzącymi (*emerging technologies*), do których należą m.in.: media społecznościowe, sztuczna inteligencja, wirtualna i rozszerzona rzeczywistość, *big data*, *cloud computing*, technologie mobilne czy internet rzeczy.

Zmiany identyfikowane obecnie w organizacjach za sprawą postępującej cyfryzacji oraz wdrażania technologii wschodzących pozwalają zidentyfikować kilka kluczowych cech cyfrowej transformacji. Po pierwsze, stopień złożoności transformacji cyfrowej przekracza ten charakteryzujący wdrażanie nowych rozwiązań IT, ponieważ transformacja cyfrowa wiąże się z głębokim przeobrażeniem wszystkich obszarów działania organizacji i jej otoczenia, nie tylko infrastruktury informatycznej. Po drugie, współcześnie mamy do czynienia ze sprzężeniem efektu działania różnych technologii, ponieważ każda innowacja korzysta z potencjału innej i wzmacnia efekt jej oddziaływania, co prowadzi do połączenia różnych rozwiązań na płaszczyźnie fizycznej i cyfrowej. Po trzecie, efekty transformacji cyfrowej oraz potencjalne korzyści z niej wynikające są również dużo bardziej znaczące niż „klasyczne ucyfrowienie” – przyczyniają się do zmian funkcjonowania instytucji, podmiotów, odbiorców danej wartości. Transformacja cyfrowa nie oznacza zatem jedynie wzrostu sprawności działania, produktywności czy redukcji kosztów (np. poprzez automatyzację procesów), ale często przekształcenie sposobów funkcjonowania organizacji lub wręcz redefiniowanie jej tożsamości.

Jak można zauważyć, transformacja cyfrowa to przede wszystkim zmiana organizacyjna, realizowana za pomocą technologii cyfrowych, w celu dostosowania jej do wymagań otoczenia społecznego oraz interesariuszy organizacji. Kategorie zmian organizacyjnych determinowanych przez cyfrową transformację obejmują: modele działania, strukturę organizacyjną, osoby/personel, pro-

¹ G. Mazurek, *Transformacja cyfrowa – perspektywa marketingu*, Warszawa, 2019, Wydawnictwo Naukowe PWN.

² J.A. Davis, M.A. Farrell, *The Market oriented university, Transforming Higher Education*, Massachusetts, 2016, Edward Elgar Publishing.

cesy, technologie wykorzystywane do gromadzenia informacji i zarządzania nimi, zakres usług, czy modele współpracy z otoczeniem.

Środowisko społeczno-gospodarcze, zderzając się w codziennym funkcjonowaniu z efektami cyfryzacji, oczekuje również od szkół wyższych rozwijania nowego sposobu funkcjonowania (organizacja), nauczania tak, aby przygotować studentów i słuchaczy na wyzwania współczesnego świata (dydaktyka), oraz tworzenia wiedzy odpowiadającej na współczesne wymagania i zjawiska społeczne (nauka). Obecnie trudno sobie wyobrazić prowadzenie badań naukowych na światowym poziomie oraz realizowanie najwyższej jakości procesu dydaktycznego bez udziału technologii informacyjno-komunikacyjnych. Rozwój tych technologii znacznie zwiększył potencjał szkół wyższych w zakresie tworzenia i rozpowszechniania wiedzy. Z jednej strony środowisko wirtualne zwiększyło liczbę dostępnych źródeł wiedzy, a także zdeterminowało łatwość i natychmiastowość dostępu do takich źródeł, przynosząc znaczne korzyści wielu interesariuszom i niszcząc dotychczasowy „podawczy model edukacji”³. Z kolei dla badaczy dostęp do naukowych baz danych, serwisy społecznościowe wspomagające dyskusje naukowe czy możliwość korzystania z infrastruktury badawczej w środowisku chmury obliczeniowej umożliwiają realizowanie procesu badawczego szybciej, efektywniej, w środowisku międzynarodowym. Z kolei, wszystkie „niecyfrowe” obszary działania szkół wyższych wymagają podejmowania przez decydentów szybkich i właściwych decyzji, opartych na jak najszerszym dostępie do aktualnych, zestandaryzowanych danych i modeli analitycznych.

Zgodnie z powyższym, cyfrowa transformacja szkolnictwa wyższego to coś więcej niż tylko wdrażanie narzędzi technologicznych w uczelniach. To zmiana systemowa, uwzględniająca między innymi zmianę kultury organizacyjnej z hierarchicznej w sieciową, wdrożenie nowych sposobów podejmowania decyzji na podstawie scentralizowanych, zestandaryzowanych danych, podnoszenie kompetencji cyfrowych wszystkich pracowników uczelni w tym dydaktyków i naukowców, stosowanie narzędzi wspomagających i rozwijających innowacje dydaktyczne oraz prowadzenie działań naukowych czy budowanie relacji z absolwentami poprzez nowe kanały komunikacji. Obszary transformujące się cyfrowo przedstawiono na rysunku 1.

Cyfrowa transformacja szkolnictwa wyższego oznacza również wykorzystywanie wirtualnego środowiska do podejmowania nowych obszarów działania uczelni, np. przez oferowanie programów dydaktycznych w modelu MOOCs, e-learningu czy rozwiązań wirtualnej rzeczywistości i sztucznej inteligencji. Cyfrowa transformacja to także możliwość sprawowania lepszej kontroli nad działalnością operacyjną uczelni i efektami tej działalności, dzięki integracji systemów i źródeł danych, a w konsekwencji dostępowi do informacji w czasie

³ R. McHaney, *The new Digital shoreline: How Web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Sterling, VA, 2011, Stylus, Publishing LLC.

rzeczywistym, co przyspiesza i ułatwia podejmowanie decyzji⁴. Warto w tym miejscu podkreślić, że zalecenia dotyczące modernizacji szkolnictwa wyższego w kontekście agendy cyfrowej dla tego sektora zostały wydane przez Komisję Europejską w ramach inicjatywy „Europa 2020”⁵.

Rysunek 1. Łańcuch wartości w uczelni wyższej



Źródło: opracowanie własne.

W kontekście postępującej cyfrowej transformacji szkolnictwo wyższe staje przed szeregiem fundamentalnych wyzwań determinowanych przez szeroko rozumiane przeobrażenie reguł tworzenia i ewaluacji nauki oraz kształcenia studentów.

I tak, cyfrowa transformacja istotnie wpływa na procesy dydaktyczne. Edukacja była niegdyś uważana za dobro publiczne, świadczone wyłącznie przez uniwersytety, które nie były narażone na presję rynku i pełniły misję społeczną. Obecnie, edukacja staje się wg pewnego globalnego standardu usługą świadczoną przez organizacje różnego typu, działające na coraz bardziej złożonym i konkurencyjnym rynku wiedzy. Regulacje tworzone przez państwo i transfery środków ze źródeł publicznych dają wielu instytucjom poczucie stabilności oraz niezmienności świata wiedzy, jednak podmioty działające w warunkach rynkowych w codziennej rzeczywistości dostrzegają ogromne zmiany, jakie w tym obszarze następują. Przeobrażenia sektora szkolnictwa wyższego poprzez globalizację oraz digitalizację są napędzane dodatkowo zmieniającymi się oczekiwaniami oraz zachowaniami współczesnych klientów wiedzy. Młó-

⁴ G. Mazurek, *Transformacja cyfrowa – perspektywa marketingu*, Warszawa, 2019, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁵ https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [dostęp: 11-09-2019].

dziedz jest powszechnie zdigitalizowana, niecierpliwa, nastawiona na szybki efekt, z coraz większym trudem akceptująca tradycyjne hierarchie panujące w szkolnictwie wyższym oraz klasyczne podejście do edukacji rozumiane jako „transfer wiedzy”. Zmieniają się wymagania w zakresie treści i efektów uczenia, co podyktowane jest postępującą digitalizacją życia społeczno-gospodarczego, oczekiwaniami rynku pracy i zagrożeniami, jakie w tym obszarze czekają ludzkość (np. bezrobocie technologiczne). Co więcej, instytucje oraz przedsiębiorstwa działające w sektorach gospodarki oraz menedżerowie tych organizacji, stając przed wyzwaniami cyfryzacji, potrzebują wyników badań naukowych odpowiadających na dzisiejsze wyzwania wywołane np. przez nadejście ery sztucznej inteligencji i robotyzacji.

Obecni kandydaci na uniwersytety to cyfrowi tubylcy, którzy przy wyborze szkoły wyższej działają racjonalnie i świadomie⁶. Ponadto, kiedy rozpoczynają studia, wpływ ich zaawansowania technologicznego znajduje odzwierciedlenie w podejściu do procesu edukacyjnego, poczynając od pożądanych form i kanałów interakcji z wykładowcami i ciałem administracyjnym, poprzez oczekiwane treści kształcenia i sposób w jaki są one dostarczane⁷. W szczególności, cyfrowi tubylcy starają się podchodzić do nauki przez sieci społecznościowe i inne formy wygodnych, cyfrowych i multimedialnych systemów, oferujących natychmiastową i spersonalizowaną interakcję⁸.

Wirtualizacja i technologizacja sektora edukacyjnego odciska swoje piętno również w przypadku nauki – coraz częściej podnoszony jest temat darmowego udostępniania wiedzy, publikacji naukowych w modelu *open access*⁹. Przykładowo, Komisja Europejska uruchomiła portal Europeana, gdzie naukowcy i studenci mają dostęp do milionów książek, filmów, archiwum, przedmiotów muzealnych itd¹⁰. W skrajnej wersji, wirtualizacja procesów kształcenia (MOOCs) oraz udostępniania wiedzy (*open access*) może dokonać rewolucji w krajobrazie rynku edukacyjnego – wiele podmiotów czerpiących korzyści z obecnych reguł gry nie miałoby racji bytu (szkoły wyższe wyparte przez wirtualne nauczanie i czasopisma naukowe wyparte przez darmowe udostępnianie wiedzy *on-line*), jednak praktyka pokazuje, że sam potencjał narzędzia choć – ogromny – nie musi prowadzić do tak drastycznych zmian, upowszechnia się natomiast z powodzeniem model hybrydowy.

⁶ P. Temple, M. Shattock, *What does branding mean in higher education?* [w:] B. Stensaker, V. d'Andrea (red.) *Branding in higher education: Exploring an emerging phenomenon*, Amsterdam, 2007, s. 73–82.

⁷ R. McHaney, *The new Digital shoreline: How Web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Sterling, VA, 2011, Stylus, Publishing LLC.

⁸ A.E.K. Budde-Sung, *The increasing internationalization of the international business classroom: Cultural and generational considerations*. *Business Horizons*, 54 (4), 2011, s. 365–373.

⁹ www.opendoar.org/ [dostęp: 10-01-2017].

¹⁰ <http://exhibitions.europeana.eu/>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Europeana> [dostęp: 10-01-2017].

Cyfrowa transformacja i współtworzące je technologie wschodzące odgrywają coraz ważniejszą rolę, jeśli chodzi o zarządzanie uniwersytetami, wspomagając ich efektywne zarządzanie. Chodzi w szczególności o dążenie do maksymalnego wykorzystania podejścia *big data* i *cloud computing*, a więc odmiejszczenia dostępu do systemów i danych w nich zgromadzonych. Centralizacja procesu gromadzenia, przetwarzania i analizowania danych pozwala nie tylko na wyeliminowanie szeregu błędów wynikających z rozproszenia procesów zarządzania danymi (brak standaryzacji wprowadzanych danych, dane pochodzące z różnych okresów, braki w danych etc.), ale również na wykorzystanie działań analitycznych opartych np. na modelach predykcyjnych, dzięki którym możliwe jest zasygnalizowanie nadchodzących odchyśleń, a nie tylko bieżące ich identyfikowanie. Strategie scentralizowanego podejścia do danych widać nie tylko w szkołach wyższych, lecz również w instytucjach kreujących ich rozwój i na bieżąco analizujących efekty ich działania, czego przykładem są w przypadku szkół i wydziałów ekonomicznych globalne instytucje akredytacyjne czy krajowe systemy raportowania oparte już na technologiach chmurowych.

2. Wybrane technologie cyfrowej transformacji w szkolnictwie wyższym

Przykładem odpowiedzi uczelni, ale też podmiotów komercyjnych na oczekiwania współczesnych „klientów wiedzy” jest pojawienie się platform typu MOOCs (*Massive Open Online Courses*), pozwalających na uczestniczenie w dziesiątkach tysięcy kursów, warsztatów i wykładów za darmo, bądź odpłatnie, niezależnie od fizycznego miejsca przebywania słuchacza, tylko z wykorzystaniem smartfona i internetu. Najpopularniejsze globalne platformy świadczące tego typu usługi edukacyjne to LinkedInLearning (Microsoft), Coursera, Udacity i edX. Również szkoły wyższe wprowadzają tego typu kursy, traktując je albo jako element działań promocyjnych, albo jako nową gałąź działań edukacyjnych. Powstają platformy gromadzące kursy z różnych uczelni lub przestrzenie dedykowane danej instytucji, dla której jest ona nowym sposobem pozyskiwania studentów. W 2011 roku po raz pierwszy uczynił to Stanford, następnie MIT, Harvard i Princeton. Oferowane kursy pochodzą z różnych dziedzin, niektóre pozwalają na zdobycie kwalifikacji certyfikowanych. Choć platformy typu MOOCs nie zastąpią w najbliższym czasie klasycznego, fizycznego dostępu do edukacji, to stopniowo zyskują one zwolenników. Według danych firmy doradczej IBIS Capital, globalny rynek edukacji *on-line* był w 2018 roku warty 17 miliardów dolarów, a szkoły wyższe zajęły tylko małą frakcję tej wielkości – zaledwie 7%. Zgodnie z wymienionymi badaniami, podstawowym powodem zwracania się organizacji korzystających z tego typu narzędzi rozwojowych *on-line* jest format dostarczanego programu edukacyjnego. Badani zadeklarowali, że potrzebują dostęp do kursów, które trwają krócej niż tradycyjne formy

kształcenia. Gracze komercyjni, tacy jak Udacity i Coursera, łatwo dostosowują się do nowych warunków¹¹. Przykładowo, komercyjne platformy edukacyjne proponują uczelniom korzystanie z ich kursów, motywując w ten sposób wręcz do *outsourcingu* działań edukacyjnych przez uniwersytety¹².

Dla szkół wyższych, poza kilkoma wspomnianymi powyżej „markami globalnymi”, platformy MOOC są obecnie raczej elementami działań promocyjnych i wizerunkowych, co oznacza również, że inwestowanie w te narzędzia odbywa się na wiele skromniejszą skalę. W Polsce podejmowane są próby tworzenia takich rozwiązań niejako w oderwaniu od modeli działania samych uczelni. Platforma „Polski MOOC” (Navoica.pl) oferuje zaledwie kilka kursów *on-line*, uczelnie zaś podejmują – najczęściej z wykorzystaniem zewnętrznych źródeł finansowania – próby indywidualnych działań, które też ze względu na pracochłonność oraz brak uchwycenia wartości dla samej instytucji, nie przodzierają się do głównego nurtu edukacji.

Niebagatelne znaczenie w rozwoju współczesnej edukacji mają obecnie projekty oparte na wykorzystaniu wirtualnej rzeczywistości, a więc multimedialnego wykreowania komputerowej wizji przedmiotów, przestrzeni i działań.¹³ Technologia ta pozwala nie tylko na niemal doskonałe symulowanie rzeczywistości, ale także na tworzenie odwzorowujących realność modeli, co z kolei umożliwia przeniesienie się studenta do innych wymiarów, zrewolucjonizowania sposobu nauczania. Znow, podobnie jak w przypadku MOOCs wydaje się, że technologia ta nie będzie innowacją niszczącą obecny model kształcenia (*disruptive innovation*), stanie się natomiast istotnym elementem uzupełniającym nauczanie, również w wymiarze międzynarodowym. Warto w tym miejscu wspomnieć o wybranych projektach, które w skali krajowej i międzynarodowej już cieszą się sporym sukcesem, nie tylko w wymiarze promocyjnym – jako nowinka technologiczna – ale w wymiarze dydaktycznym i naukowym.

Przykładem jednej z kluczowych obecnie technologii transformacyjnych odgrywających dużą rolę w szkolnictwie wyższym są media społecznościowe, czyli środki komunikacji interaktywnej pozwalające użytkownikom – kreatorom treści – na komunikację, współpracę oraz dzielenie się informacjami w wirtualnym środowisku w formie społecznego dialogu¹⁴.

¹¹ www.carringtoncrisp.com/images/PDFs/Executive [dostęp: 3.10.2019].

¹² <https://blog.coursera.org/coursera-for-campus-a-new-way-to-help-universities-everywhere-deliver-job-relevant-learning/> [dostęp: 3.10.2019].

¹³ F. Grudzewski, M. Awdziej, G. Mazurek, K. Piotrowska, Virtual reality in marketing communication – the impact on the message, technology and offer perception – empirical study, *Economics and Business Review*, vol. 4 (18), 2018, No. 3, s. 37.

¹⁴ A. Kaplan, G. Mazurek, *Social Media: State of the Art and Research Agenda*, s. 273, [w:], B. Mierzejewska, J. Jung, A. Albarran (red.), *Handbook of Media Management and Economics*, London, 2018, Routledge.

Tabela 1. Wybrane przykłady projektów dydaktycznych i badawczych wykorzystujących wirtualną rzeczywistość

Uczelnia/nazwa kursu	Link	Opis
Virtual Human Interaction Lab in Stanford University	https://vhil.stanford.edu/	W ramach programu uczelnia prowadzi wiele projektów: 1. Childhood Development and Immersion (celem projektu jest zbadanie jak dzieci reagują na wirtualną rzeczywistość i jej bohaterów) 2. Empathy at Scale (celem projektu jest zaprojektowanie, przetestowanie i rozpowszechnienie symulacji w wirtualnej rzeczywistości, które uczą empatii), 3. Sustainable Behaviors (celem projektu jest wizualizacja jak zachowania uczestników wpływają na dany problem (np. dot. środowiska, nadmiernego zużycia energii), które-go skutki będą odczuwalne dopiero w następnych dekadach, 4. Immersion and Presence (celem projektu jest określenie stopnia immersji potrzebnego do idealnego wirtualnego doświadczenia poprzez użycie mobilnych systemów wirtualnej rzeczywistości).
Harvard, streaming of the most popular course	https://www.class-central.com/report/harvard-cs50-virtual-reality/	Uczelnia będzie transmitować swój najbardziej popularny kurs (CS50), w wirtualnej rzeczywistości na edX. Jest to najbardziej popularny kurs nie tylko na Harvardzie, ale także na edX (ponad milion uczestników).
Oxford VR	http://innovation.ox.ac.uk/opportunities/oxford-vr/	Wirtualna rzeczywistość pozwala uczestnikom wielokrotnie doświadczyć sytuacji, które są dla nich trudne w prawdziwym świecie i pracować nad poprawą w tej dziedzinie. Przykładowo jeden z projektów to Paranoia „reduced with virtual reality” - pacjenci cierpiący na manię prześladowczą byli poproszeni do wejścia do generowanego komputerowo podziemnego pociągu i windy.
Western University of Health Sciences in Pomona, Calif	http://www.westernu.edu/virtual-realitylearningcenter/	Centrum wirtualnej rzeczywistości zostało stworzone, aby pozwolić studentowi uczyć się wykorzystując wirtualną rzeczywistość. Narzędzia: 1. ANATOMAGE (dostarcza obrazów ludzkiego ciała, pozwalając studentom na wnikliwą analizę). 2. zSpace (wizualizacja danych obrazów ludzkiego ciała w trzech wymiarach), 3. Fusion.tech (daje dostęp do modeli „Stanford Anatomy 3D”, z wykorzystaniem aplikacji na iPada), 4. OCULUS RIFT (zmniejsza uczestnika do mikroskopijnego rozmiaru i zabiera na „wycieczkę” po ludzkim ciele z odpowiednią narracją).

Uczelnia/nazwa kursu	Link	Opis
Akademia Leona Koźmińskiego	http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C412753%2Cwirtualne-sceny-zbrodni-na-akademii-kozminskiego.html	Uczelnia stworzyła scenariusz osadzony w wirtualnej rzeczywistości, z którego podczas zajęć będą mogli skorzystać studenci kryminologii. Scenariusz pozwala studentom znaleźć się w rzeczywistości, gdzie popełniono przestępstwo, badać dowody i przyglądać się wszystkim szczegółom, aby np. ocenić, czy w domu, w którym aktualnie się znajdują dana osoba popełniła morderstwo. Studenci mają możliwość przeanalizowania każdego dowodu i wejścia w interakcję z uczestnikami.
University of Miami's sports VR app	http://www.hurricanesports.com/ViewArticle.dbml?DB_OEM_ID=28700&ATCLID=211160754	VR Channel daje dostęp do głównych atrakcji, scen poza kulisami, wywiadów itd. Możliwość zobaczenia rozgrywek i meczy z różnych dyscyplin (piłka nożna, siatkówka, koszykówka itd.).
University of Portsmouth, Virtual Reality Lab	http://vr.port.ac.uk/	VR Club - możliwość skorzystania ze sprzętu i oprogramowania dla celów naukowych. Projekt RITA - poświęcony zwiększaniu stopnia zaawansowania opieki zdrowotnej z wykorzystaniem technologii z przemysłu rozrywkowego i Life 3D. Przykładowo studenci uczą się o molekułach z wykorzystaniem VR.
University of Washington Seattle and U.W. Harborview Burn Center/ Virtual Reality Pain Reduction	https://depts.washington.edu/hplab/research/virtual-reality/	Stwarzanie wirtualnych rzeczywistości dla zmniejszenia bólu, np. aplikacja SnowWorld. Uczestnik ma iluzję bycia w innej rzeczywistości, przez co jego uwaga zwrócona jest na coś innego niż ból. Water-Friendly Virtual Reality - gogle z technologią światłowodową, które pozwalają pacjentom wejść do wirtualnej rzeczywistości podczas np. zmiany opatrunku.
UCL and ICREA-University of Barcelona	https://www.ucl.ac.uk/news/news-articles/0216/150216-virtual-reality-treat-depression#sthash.470YDnzD.dpuf	Wykorzystanie VR w leczeniu depresji. Projekt „Depression Study”. Terapia może także przyczynić się do redukcji symptomów depresji.
Politechnika Śląska, projekt Reality 51	http://www.chip.pl/news/wydarzenia/nauka-i-technika/2015/04/przyszlosc-vr-kszaltuje-sie-w-polsce#ixzz4Kz1cQFq1	Projekt Reality 51 realizowany we współpracy z Wydziałem Inżynierii Biomedycznej Politechniki Śląskiej, w ramach którego powstają aplikacje VR dedykowane rehabilitacji ruchowej osób z ograniczeniami motorycznymi oraz rehabilitacji psychofizycznej osób cierpiących na autyzm.

Źródło: G. Mazurek, Współczesne trendy w globalnej edukacji II. Perspektywy, priorytety, projekty, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa, 2017. s. 54, [w:] G. Mazurek, B. Siwińska, Czas Internacjonalizacji II. Perspektywy, priorytety, projekty, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa, 2017.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostaną wyniki dwóch badań, które autor zrealizował w latach 2017 i 2018, a dotyczących wykorzystania *social media* przez uczelnie oraz przez naukowców.

Postępujący, powszechny już fenomen mediów społecznościowych wywołuje pytania o to, czy i w jaki sposób powinny być one stosowane w szkolnictwie wyższym. Dostępność, interaktywność, symetryczność, responsywność to tylko wybrane cechy mediów społecznościowych, które sprawiają, że są one postrzegane jako istotna determinanta zmian w procesie komunikowania.¹⁵ Media społecznościowe przyjęło się również określać mianem „dynamicznych”, „interaktywnych”, „demokratycznych”, „skupionych na człowieku”, „ulotnych” i „elastycznych”.¹⁶ Media społecznościowe to współcześnie narzędzia o ogromnym potencjale, z którego zdają sobie sprawę uczelnie, starając się wykorzystać możliwości nowoczesnych środków komunikacji w celach promocyjnych, rekrutacyjnych czy edukacyjnych.

Od pojawienia się fenomenu mediów społecznościowych, stały się one przedmiotem wielu badań naukowych w ramach różnych kontekstów. Jednym z nich jest ich wykorzystanie w uczelniach wyższych.¹⁷ Media społecznościowe są postrzegane jako ważne czynniki zmian w procesie uczenia i nauczania¹⁸, oddziałujące na takie sfery, jak m.in. komunikacja ze studentem, promocja badań i osiągnięć, wspieranie procesu dydaktycznego.¹⁹ Media społecznościowe mają ogromny potencjał jako platformy komunikacji, służące celom związanym z nauką i nauczaniem, podkreślając powszechne ich stosowanie przez studentów. Zastosowanie mediów społecznościowych w edukacji może przełożyć się na wyższą jakość kształcenia; usprawnienie komunikacji między wykładowcami i studentami oraz między samymi studentami, kształtując i rozwijając ich „kompetencje cyfrowe”.²⁰ Zastosowanie *social media* w nauczaniu

¹⁵ G. Mazurek, *Znaczenie wirtualizacji marketingu w sieciowym kreowaniu wartości*. Warszawa, 2012, Wydawnictwo Poltext; G. Mazurek, Web 2.0 implications on marketing. *Management of Organizations: Systematic Research*, 51, 2009, 69–81. Pobrane z https://www.researchgate.net/profile/Grzegorz_Mazurek2/publication/269167838_Web_20_implications_on_marketing/links/548366250cf2f5dd63a9124d/Web-20-implications-on-marketing.pdf, s. 69.

¹⁶ S.A. Brown. Seeing Web 2.0 in context: a study of academic perceptions. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 2012, s. 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.003>.

¹⁷ C.H. Davis, R. Deil-Amen, C. Rios-Aguilar, M.S. Canche, *Social media in higher education: A literature review and research directions*. The Centre for the Study of Higher Education at the University of Arizona and Claremont Graduate University, 2012. Pobrane z <http://hfdavis.com/research-reports/>.

¹⁸ P. Tess., *The role of social media in higher education classes (real and virtual) – a literature review*. *Computers in Human Behavior*, nr 29, 2013, s. A60–A68.

¹⁹ B. Dyson, K. Vickers, J. Turtle, S. Cowan, Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes. *Higher Education*, nr 69, 2015, s. 303–313.

²⁰ O.C. Romero, Social Media as learning tool in higher education: the case of Mexico and South Korea. *Revista Electronica Sinectica*, 44, 2015, s. 1–15. Pobrane z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=109233130&site=eds-live>.

zachęca studentów do aktywnego udziału w zajęciach, wspomaga krytyczne myślenie oraz współpracę.²¹ Media społecznościowe mają spory potencjał we wspieraniu procesu dydaktycznego pozwalając m.in. na budowanie społeczności wokół tematów i zagadnień, czy promowanie krytycznego myślenia.²²

Wykorzystanie mediów społecznościowych w edukacji sprawia, że podejście do nauki staje się bardziej refleksyjne, a z drugiej strony, media te czynią nauczanie bardziej praktycznym.²³ Włączenie mediów społecznościowych w proces nauczania sprawia, że zmienia się rola wykładowców.²⁴ Stają się oni wówczas nie „nauczycielami”, a bardziej „koordynatorami” czy „mentorami”, którzy nadają ton i zachęcają studentów do dyskusji i pracy. Dlatego sporym wyzwaniem związanym z wykorzystaniem mediów społecznościowych jako narzędzi edukacyjnych jest to, że takie rozwiązanie wymaga nowego podejścia pedagogicznego.

Poza budowaniem relacji wykładowca–student, pracownicy naukowo-dydaktyczni mają możliwość korzystania z różnych mediów społecznościowych, by wymieniać się informacjami i dbać o własny rozwój zawodowy, promując swoją pracę naukową i osiągnięcia, czy dzieląc się nowymi koncepcjami badawczymi.²⁵

Studenci powszechnie wykorzystujący media społecznościowe w codziennym życiu zauważają wyraźną różnicę w ich stosowaniu między przestrzenią nauki a przestrzenią życia poza szkołą²⁶. W tym pierwszym przypadku, media społecznościowe są obecne w ograniczonym stopniu, co powoduje powstanie tzw. dysonansu cyfrowego. Naturalny dla nich sposób komunikowania się powinien być zatem wprzęgnięty w sferę działania uczelni. O konieczności dostosowywania się uczelni wyższych w obszarze prowadzonej komunikacji ze studentami świadczą m.in. badania Hrastinskigo i Aghaee, wg których studenci wskazują media społecznościowe, obok bezpośrednich kontaktów oraz platform do zarządzania wiedzą, jako najistotniejsze kanały całego procesu na-

²¹ J.J. Liburd, I.M.F. Christensen, Using web 2.0 in higher tourism education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 2013, s. 99–108.

²² M.J. Bugeja, Facing the Facebook. *The Chronicle of Higher Education*, 52(21), 2006, C1. Pobrane z https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6459397/psdc_facing_the_facebook.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521121853&Signature=%2BuA2arGqa1HDgdTRJPiqJl90Eo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DFacing_the_facebook.pdf

²³ J.J. Liburd, I.M.F. Christensen, *Using web 2.0...*, 2013, op. cit.

²⁴ M. Au, J. Lam, R. Chan, *Social media education: barriers and critical issues in Technology in education. Transforming educational practices with technology*, nr 494, Springer, Berlin Heidelberg, 2015, s. 199–205.

²⁵ A. Al-ufi, C. Fulton, *Use of social networking tools for informal scholarly communication in humanities and social sciences disciplines*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, nr 147, 2014, s. 436–445.

²⁶ C. Jones, L. Czerniewicz, *Describing or debunking? The net generation and digital natives*, *Journal of Computer Assisted Learning*, nr 26(5), 2010, s. 319.

uczania i funkcjonowania na uczelni (tzw. *educational experience*).²⁷ Zgodnie z badaniami studenci stosują media społecznościowe do komunikacji z innymi studentami, do pracy i do komunikacji z wykładowcami.²⁸ Ponadto, wykorzystywanie mediów społecznościowych jako narzędzi służących do zachęcania studentów do bardziej czynnego udziału w życiu uczelni może mieć pozytywne skutki, pomagając w ten sposób uczelniom realizować założone cele²⁹. Potencjał wykorzystania mediów społecznościowych w szkolnictwie wyższym jest więc znaczny i wykracza istotnie poza sferę komunikacji marketingowej kierowanej do głównych grup interesariuszy uczelni – kandydatów i studentów.

Przeprowadzone w 2017 roku badania dotyczące wykorzystania mediów społecznościowych na grupie przedstawicieli 50 uczelni wyższych w Polsce pozwoliło zidentyfikować co najmniej kilka interesujących faktów.³⁰ Po pierwsze, media społecznościowe uznaje się za media „młodzieżowe”, co wyraża się zarówno wskazaniem głównych grup docelowych w komunikowaniu się przez te media (studenci, kandydaci), jak i treściami, które są tam publikowane (sukcesy studentów). Co charakterystyczne, media społecznościowe w polskich uczelniach nie są stosowane do promocji nauki czy wizerunku uczelni jako miejsca, w którym prowadzi się wartościowe badania naukowe czy przygotowuje ważne publikacje. Równocześnie zdaniem respondentów, to właśnie naukowcy i ich stosunek do mediów społecznościowych tworzy największą barierę w bardziej zaawansowanym wykorzystywaniu tych nowoczesnych środków przekazu przez uczelnie. Przeprowadzone badania empiryczne dowodzą również faktu, że obecność naukowców w mediach społecznościowych wpływa na wzrost cytowalności ich opracowań i nawiązywanie współpracy w międzynarodowym środowisku naukowym.³¹

W obszarze zarządzania uczelnią warto zauważyć, że wiele szkół wyższych w Polsce jest już stosunkowo doświadczonych w funkcjonowaniu w mediach społecznościowych, prowadząc nowoczesną komunikację od co najmniej trzech lat, to aż 45 z przebadanych 50 uczelni. Ponad 60% przebadanych uczelni poświęca tygodniowo więcej niż 5 godzin na pracę z mediami spo-

²⁷ S. Hrastinski, N. Aghaee, *How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study*, *Education and Information Technologies*, nr 17(4), 2012, s. 455.

²⁸ K. Caraher, M. Braselman, *The 2010 21st-Century Campus Report: Campus 2.0*. CDW Government LLC, 2010. <http://webobjects.cdw.com/webobjects/media/pdf/newsroom/CDWG-21st-Century-Campus-Report-0710.pdf>

²⁹ S. Bennett, K. Maton, *Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*, *Journal of Computer Assisted Learning*, nr 26(5), 2010, s. 329.

³⁰ G. Mazurek, P. Korzyński, A. Górską, *Social Media in the Marketing of Higher Education Institutions in Poland: Preliminary Empirical Studies*, *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 7(1), 2019, s. 117–133.

³¹ Working paper: P. Korzyński, G. Mazurek, A. Górską, *How to get international coauthors: study on top scholars and social media*.

łecznościowymi. Co charakterystyczne, uczelnie w Polsce prowadzą działania samodzielnie, z niewielkim wsparciem podmiotów zewnętrznych, a jeśli ono występuje, to raczej na poziomie operacyjnym. Odpowiedź na pytanie, czy wynika to z braku niezbędnych budżetów, braku potrzeby takiego wsparcia czy też świadomego traktowania tych działań za strategiczne, a więc z wykorzystaniem wewnętrznych, unikatowych zasobów, pozostaje nadal otwarta i wymaga dalszych badań. Pracę z mediami społecznościowymi wykonuje się w polskich uczelniach zespołowo – zaledwie w około 25% przebadanych szkół działalność tę wykonuje jedna osoba, a jednostkami odpowiedzialnymi za te działania są przede wszystkim działy marketingu.

Media społecznościowe nie są jeszcze uznane za kluczowy kanał komunikacji przez polskie uczelnie – około 70% badanych szkół przeznacza na tą działalność między 0–20% budżetu promocyjnego, udowadniając, w jak niewielkim stopniu szkoły wykorzystują przestrzeń społecznościowe do celów reklamowych.

Najważniejszymi grupami docelowymi dla działań uczelni w mediach społecznościowych są: studenci, kandydaci oraz absolwenci. W niewielkim stopniu komunikaty są kierowane do środowiska naukowego oraz otoczenia biznesowego. Celami realizowanymi za pomocą *social media* są przede wszystkim: kształtowanie relacji, budowanie marki, informowanie oraz rekrutacja. Treści tworzą i odpowiadają za nie specjaliści od marketingu. W ograniczonym stopniu treści kreują studenci czy przedstawiciele władz uczelni.

Wśród barier wykorzystania mediów społecznościowych w polskich uczelniach wymienia się przede wszystkim: niezrozumienie znaczenia *social media* przez kadrę naukową i administracyjną. W dalszej kolejności znalazła się kwestia finansów (budżetu) oraz poczucie braku wystarczającej, specjalistycznej wiedzy do kompleksowego prowadzenia tych działań.

Resumując, można stwierdzić, iż media społecznościowe w polskich szkołach wyższych choć wykorzystywane szeroko i intensywnie, na razie są postrzegane głównie jako przestrzeń operacyjna działań marketingowych i służą komunikowaniu się z młodymi ludźmi poprzez treść „młodzieżową”. Media społecznościowe nie służą kreowaniu uczelni jako poważnych ośrodków naukowych, nie są wykorzystywane do popularyzacji badań czy naukowców. Nie wykorzystuje się ich także do budowania marek osobistych władz czy naukowców, dydaktyków etc.

Pewne uzupełnienie obrazu wykorzystania mediów społecznościowych w polskich uczelniach dają wyniki badań zrealizowanych w 2018 roku na próbie 169 pracowników naukowo-dydaktycznych zajmujących się problematyką marketingu. Podstawowym celem realizacji wyżej wymienionych badań było zidentyfikowanie skali, zakresu celów oraz barier wykorzystania mediów społecznościowych w pracy naukowo-dydaktycznej akademików pracujących w polskich szkołach wyższych³².

³² G. Mazurek, *Wykorzystanie mediów społecznościowych w pracy akademików marketingu w Polsce*, Acta Oeconomica Posnaniensia, vol 6, nr 5, 2018, s. 45–56.

Wyniki analizy dowodzą, że społeczność akademików marketingu w polskich uczelniach korzysta z mediów społecznościowych w ograniczonym stopniu – zaledwie połowa badanych zadeklarowała korzystanie z nich. Głównymi powodami niekorzystania jest obawa o prywatność oraz brak czasu na zarządzanie treścią *on-line*. Wśród osób korzystających z *social media* dominuje chęć dowiadывania się o pracach innych naukowców oraz popularyzacja własnych badań naukowych. Wśród platform wykorzystywanych przez pracowników naukowo-dydaktycznych dominują ResearchGate, Facebook i LinkedIn. Nie potwierdziła się teza o ograniczonym korzystaniu z mediów społecznościowych przez pracowników najwyższego szczebla w hierarchii naukowej. Badani nie dostrzegają zatem wpływu obecności w mediach społecznościowych na zwiększenie cytowania ich prac. Wyniki te należy jednak traktować z dużą ostrożnością – wśród badanych 169 osób, aż 45% wskazało, iż nie zna liczby cytowań swoich prac, podobnie, 45% wskazało, iż nie zna wartości swojego indeksu Hirscha.

W badaniach respondenci bardzo silnie podkreślili chęć istotnego zintensyfikowania swoich działań w Internecie – ponad 72 % respondentów wskazało, iż za 3 lata ich obecność w Internecie będzie bardziej (53%) i zdecydowanie bardziej (19%) intensywna³³.

3. Pomiar dojrzałości cyfrowej szkoły wyższej

Powyższe wyniki badań prezentują przykład wykorzystania jednej z wiodących obecnie technologii w warunkach działaniach szkół wyższych w Polsce. Organizacje doświadczające cyfrowej transformacji, a więc między innymi wdrażające rozwiązania z obszaru mediów społecznościowych, choć świadome konieczności zmian wywołanych rozwojem świata cyfrowego, stawiają sobie wielokrotnie fundamentalne pytania odnoszące się do tych procesów:

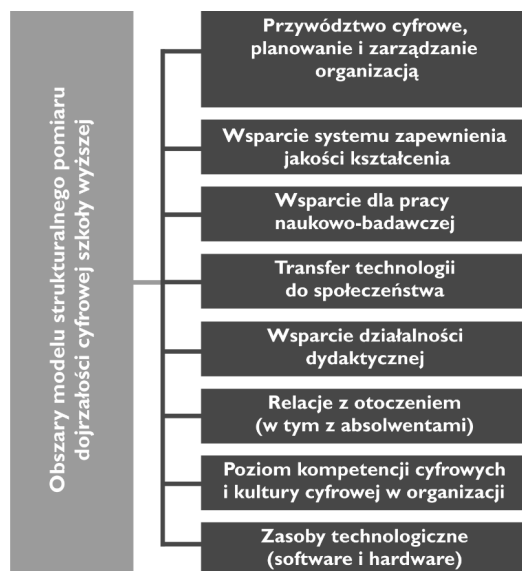
- Na jakim etapie transformacji jesteśmy?
- Czy zmiany zachodzące w organizacji przebiegają wystarczająco dynamicznie?
- Jak nasza pozycja ewoluuje z biegiem czasu?
- Czy możemy porównać zakres, tempo i poziom zmian wywołanych środowiskiem cyfrowym?

Równie ważne, poza badaniem dynamiki procesów czy ujęcia komparatywnego względem innych organizacji, jest właściwe zrozumienie bieżącego statusu cyfryzacji w organizacji – jak zmiana cyfrowa wygląda „tu i teraz” względem tego, co było np. rok wcześniej. Poznanie tego obrazu (a najlepiej także jego dotychczasowych konsekwencji dla organizacji) jest warunkiem *sine qua non* podejmowania strategicznych decyzji o dalszym przebiegu transformacji. Inaczej mówiąc, bez pomiaru zjawisk trudno jest zidentyfikować, jaki jest ich stan, wpływ na otoczenie i relacja z innymi podmiotami.

³³ *Ibidem*.

Narzędziem lub – szerzej – metodą, która umożliwia zbadanie stanu i dynamiki transformacji cyfrowej w organizacji, a więc i udzielenie odpowiedzi na powyższe pytania, jest zastosowanie wybranego modelu dojrzałości cyfrowej. Konceptualizacja, a następnie implementacja takiego modelu jest niezwykle wymagającym wyzwaniem, lecz kiedy się powiedzie, może umożliwić podejmowanie dalszych kluczowych decyzji. Wykorzystanie modeli dojrzałości cyfrowej służy normatywnemu opisaniu praktyk zachodzących w każdym ze zidentyfikowanych obszarów transformacji w organizacji. Praktyczne wykorzystanie modeli dojrzałości cyfrowej pozwala na skwantyfikowanie zjawisk i procesów oraz określenie etapu, na którym znajduje się organizacja w drodze do wykorzystania jej potencjału³⁴. Idea modeli dojrzałości opiera się na założeniu, że istnieją przewidywalne wzorce ewolucji i zmian, odzwierciedlane w kolejnych poziomach, które pokazują pożądaną lub logiczną ścieżkę rozwoju od stanu początkowego do pełnej dojrzałości³⁵. Przykład modelu dojrzałości cyfrowej uwzględniający specyfikę sektora szkolnictwa wyższego przedstawiono na rysunku 2.

Rysunek 2. Model dojrzałości cyfrowej dla szkoły wyższej



Źródło: opracowanie własne na podstawie: V. Durek, N. Kadoić, Z. Dobrovic, *Digital Maturity of Higher Education Institution: A Meta Model of the Analytical Network Process (ANP) and Decision EXpert (DEX)*, *Proceedings of the 29th Central European Conference on Information and Intelligent Systems*, 2018, pp. 223–230.

³⁴ W Polsce przykładem niedawnych badań wykorzystujących model dojrzałości w marketingu jest: I.P. Rutkowski, *Poziomy dojrzałości strategii rozwoju nowego produktu – dopasowanie procesu innowacji produktu do kontekstu biznesowego*, *Marketing i Rynek*, nr 1, 2014, s. 10–18.

³⁵ J. Poppelbub, M. Roglinger, *What makes a useful maturity model? A framework of general design principles for maturity models and its demonstration in BPM*, *ECIS 2011 Proceedings*, [w:] E. Gluszek, J. Kacala, *Metodologiczne podstawy projektowania modeli dojrzałości*, *Nauki o Zarządzaniu*, nr 23(2), 2015, s. 26–42.

Integracja ICT w procesach dydaktycznych, realizacji badań naukowych i transferze technologii, przyczynia się do cyfrowej dojrzałości uczelni. Koncepcja cyfrowej dojrzałości ma kluczowe znaczenie dla szkół wyższych, ponieważ dzięki szybkiemu rozwojowi ICT istnieje rosnąca potrzeba opracowania nowych procesów wewnętrznych organizacyjnych uczelni w celu realizacji zmian w społeczeństwie³⁶.

4. Wnioski i rekomendacje

Transformacja cyfrowa szkolnictwa wyższego wydaje się być procesem nieodwracalnym i oczekiwanym przez wszystkich interesariuszy instytucji tworzących ten sektor. Proces transformacyjny oznacza szereg wyzwań zarówno dla instytucji kierujących polityką rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, jak i najwyższego szczebla zarządczego na uczelniach.

Władze szkół wyższych powinni określić, w jakim stopniu ich instytucje są w stanie uwzględnić rozwiązania cyfrowe jako sposób dostosowania się do zmieniającego się charakteru edukacji, potrzeb badawczych, przy jednoczesnym zachowaniu społecznej roli szkoły wyższej. Pracownicy naukowcy, dydaktyczni i administracyjni winni być gotowi na przyjęcie nowych rozwiązań cyfrowych i zapewnienie odpowiedniego wykorzystania technologii w codziennych działaniach.

Do działań wspomagających przechodzenie procesów cyfrowej transformacji przez uczelnie w Polsce zaliczyć można:

- wspieranie uczelni w podnoszeniu kompetencji cyfrowych, centralizacji systemów informacyjnych oraz podejmowania decyzji na podstawie jak najbardziej dokładniejszych zbiorów danych oraz analityki bazodanowej,
- wspieranie naukowców, dydaktyków i pracowników administracji uczelni w szybkim, wręcz radykalnym podnoszeniu swoich kompetencji cyfrowych,
- przygotowanie wykwalifikowanych kadr menedżerskich, które, rozumiejąc współczesne zmiany, będą w stanie przygotować szkoły wyższe na wyzwania związane z cyfrową transformacją,
- zmiana kultury pracy na uczelniach – z funkcjonalnych hierarchii i podejścia „silosowego”, ku zespołom wielozadaniowym, działającym projektowo,
- podnoszenie kompetencji cyfrowych oraz analitycznych aparatu administracyjnego, ale również dydaktyków i naukowców,
- świadome podejście do danych gromadzonych na uczelni, a więc i systemów informatycznych,
- zmiany w sposobach kształcenia, wykorzystanie interaktywnych narzędzi, alternatywnych sposobów współpracy ze studentem,

³⁶ P. Kampylis, Y. Punie, J. Devine., *Promoting effective digital-age learning: a European framework for digitally-competent educational organisations*. European Union, 2015, Joint Research Centre.

- dyskusja nad występującymi obecnie ograniczeniami realizacji procesu kształcenia w modelu e-learningu na poziomie regulacji prawnych.

Próby osunięcia ad acta odpowiedzi na rewolucję technologiczną są możliwe, acz skazane na niepowodzenie. Funkcjonowanie globalnego rynku szkolnictwa wyższego, trendy kulturowe oraz alternatywne sposoby pozyskiwania wiedzy i kompetencji nasilą procesy już obserwowane w innych krajach.

5. Podsumowanie

Zdolność instytucji szkolnictwa wyższego do sprostania wyzwaniu transformacji cyfrowej zależy od stopnia, w jakim włącza ona obecne technologie informacyjne do swoich relacji z różnymi interesariuszami, oraz usprawniania samej organizacji i sposobów jej działania. To z kolei wymaga od pracowników i władz uczelni podnoszenia swoich kompetencji cyfrowych oraz wdrażania strategii ucyfrowienia, które obejmowałyby swoim zakresem zarówno samą organizację i zarządzanie szkołą wyższą, jak i w równie ważnym stopniu zmianę programów studiów, procesów dydaktycznych oraz wspieranie działań naukowych i tworzenia nowych obszarów badań związanych z szeroko rozumianą cyfryzacją. Strategia transformacji cyfrowej ma na celu umożliwienie uczelni skorzystania z możliwości oferowanych przez realia gospodarki cyfrowej, wykorzystanie potencjału dostępnych zasobów cyfrowych oraz skuteczne i efektywne przejście procesu szeroko rozumianej zmiany, wymuszanej przez gwałtownie transformujący się świat.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych może być ogromną szansą dla instytucji szkolnictwa wyższego we wszystkich obszarach ich funkcjonowania – edukacji, badaniach naukowych, umiędzynarodowieniu działań, współpracy z otoczeniem, celem wywierania wpływu na środowisko społeczno-gospodarcze. Wreszcie, każda instytucja szkolnictwa wyższego musi być też sprawnie zarządzana, na co pozwala powszechna digitalizacja, pomiar skuteczności działania etc. Rozwiązania ICT zapewniają nowe kanały rozwoju (np. poprzez wirtualną edukację), które mogą umożliwić instytucjom szkolnictwa wyższego zaspokojenie rosnącego popytu na szeroko rozumianą edukację. Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą również przyczynić się do oszczędności, ponieważ przejście od rozwiązań fizycznych do cyfrowych może poprawić wydajność i obniżyć koszty funkcjonowania uczelni. Wreszcie, innowacyjne rozwiązania technologiczne mogą umożliwić uniwersytetom poprawę ich pozycjonowania na międzynarodowym rynku nauki, co oznacza m.in. zwiększenie atrakcyjności studiowania³⁷. Warto w tym miejscu podkreślić, że transformacja cyfrowa uderza z podobną siłą instytucje szkolnictwa

³⁷ R. McHaney, *The new Digital shoreline: How Web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Sterling, VA, 2011, Stylus, Publishing LLC.

wyższego w każdym kraju, co oznacza, że szybkie dostosowanie się polskich uczelni do współczesnych realiów cyfryzującego się świata pozwoliłoby na stworzenie instytucji sprawnie zarządzanych, przyjaznych współczesnemu studentowi, naukowcowi, co mogłoby w konsekwencji stworzyć jedną z ważnych przewag konkurencyjnych polskiego sektora szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Ahlemann F., Schroeder C., Teuteberg F. (2005), *Kompetenz- und Reifegradmodelle für das Projektmanagement*, ISPRI – Forschungszentrum für Informationssysteme in Projekt- und Innovationsnetzwerken, s. 13.
- Al-ufi A., Fulton C. (2014), *Use of social networking tools for informal scholarly communication in humanities and social sciences disciplines*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, nr 147, s. 436–445.
- Au M. Lam J., Chan R. (2015), *Social media education: barriers and critical issues in Technology in education*, *Transforming educational practices with technology*, nr 494, s. 199–205. Springer Berlin Heidelberg.
- Bennett S., Maton K. (2010), *Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*, *Journal of Computer Assisted Learning*, nr 26(5), s. 321–331.
- Brown S.A. (2012), *Seeing Web 2.0 in context: a study of academic perceptions*, *The Internet and Higher Education*, nr 15(1), s. 50–57.
- Budde-Sung A.E.K. (2011), *The increasing internationalization of the international business classroom: Cultural and generational considerations*, *Business Horizons*, 54 (4), s. 365–373.
- Bugeja M.J. (2006), *Facing the Facebook. The Chronicle of Higher Education*, 52(21), C1. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6459397/psdc_facing_the_facebook.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521121853&Signature=%2BuA2arGqa1HDgdTRJPiJiL90Eo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DFacing_the_facebook.pdf.
- Caraher K., Braselman M. (2010), *The 2010 21st-Century Campus Report: Campus 2.0*, CDW Government LLC. <http://webobjects.cdw.com/webobjects/media/pdf/newsroom/CDWG-21st-Century-Campus-Report-0710.pdf>.
- Contreras-Castillo J., Perez-Fragoso C. i Favela J. (2006), *Assessing the use of instant messaging in online learning environments*, *Interactive Learning Environments*, nr 14(3), s. 205–218.
- Davis J.A., Farrell M.A. (2016), *The Market oriented university, Transforming Higher Education*, Massachusetts, Edward Elgar Publishing.
- Davis C.H., Deil-Amen R., Rios-Aguilar C., Canche, M.S. (2012), *Social media in higher education: A literature review and research directions*, *The Centre for the Study of Higher Education at the University of Arizona and Claremont Graduate University*. <http://hfdavis.com/research-reports/>.
- Durek V., Kadoić N., Dobrovic Z. (2018), *Digital Maturity of Higher Education Institution: A Meta Model of the Analytical Network Process (ANP) and Decision Expert (DEX)*, *Proceedings of the 29th Central European Conference on Information and Intelligent Systems*, pp. 223–230.
- Dyson B., Vickers K., Turtle J., Cowan S. (2015), *Evaluating the use of Facebook to increase student engagement and understanding in lecture-based classes.*, *Higher Education*, nr 69, s. 303–313.

- Gupta A. (2014), *Scope and implications of social media in the context of higher education: review of researches*, MIER Journal of Education Studies, Trends & Practices", nr 4(2), s. 231–253. <http://mierjs.in/ojs/index.php/mjestp/article/view/78/78>.
- Grudzewski F., Awdziej A., Mazurek G., Piotrowska K. (2018), *Virtual reality in marketing communication – the impact on the message, technology and offer perception – empirical study*, Economics and Business Review, vol. 4 (18), No. 3, s. 36–50.
- Hamid S., Waycott J., Kurnia S., Chang, S. (2015), *Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning*, Internet and Higher Education, nr 26, s. 1–9.
- Hrastinski S. (2006), *The relationship between adapting a synchronous medium and participation in online group work: an explorative study*, Interactive Learning Environments, nr 14(2), s. 137–152.
- Hrastinski S., Aghae N. (2012), *How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study*, Education and Information Technologies, nr 17(4), s. 451–464.
- Jones C., Czerniewicz L. (2010), *Describing or debunking? The net generation and digital natives*, Journal of Computer Assisted Learning, nr 26(5), s. 317–320.
- Kampylis P., Punie Y., Devine, J. (2015), *Promoting effective digital-age learning: a European framework for digitally-competent educational organisations*, European Union, Joint Research Centre
- Kaplan A., Mazurek G. (2018), *Social Media: State of the Art and Research Agenda*, s. 273, [w:] B. Mierzejewska, J. Jung, A. Albarran (red.), Handbook of Media Management and Economics, London, Routledge.
- Liburd J.J., Christensen I.M.F. (2013), *Using web 2.0 in higher tourism education*. Journal of Hospitality. Leisure, Sport & Tourism Education, nr 12(1), s. 99–108.
- Mazurek G., Korzyński P., Górka A. (2019), *Social Media in the Marketing of Higher Education Institutions in Poland: Preliminary Empirical Studies*, Entrepreneurial Business and Economics Review, 7(1), s. 117–133.
- Mazurek G. (2019), *Transformacja cyfrowa – perspektywa marketingu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mazurek G. (2018), *Wykorzystanie mediów społecznościowych w pracy akademików marketingu w Polsce*, Acta Oeconomica Posnaniensia, vol 6, nr 5, s. 45–56.
- Mazurek G. (2012), *Znaczenie wirtualizacji marketingu w sieciowym kreowaniu wartości*, Warszawa, Poltext.
- McHaney R. (2011), *The new Digital shoreline: How Web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Sterling, VA, Stylus, Publishing LLC.
- Poppelbub J., Roglinger M. (2011), *What makes a useful maturity model? A framework of general design principles for maturity models and its demonstration in BPM*, ECIS 2011 Proceedings, [w:] E. Głuszek, J. Kacala, *Metodologiczne podstawy projektowania modeli dojrzałości*, Nauki o Zarządzaniu, nr 23(2), 2015, s. 26–42.
- Romero O.C. (2015), *Social Media as learning tool in higher education: the case of Mexico and South Korea*, Revista Electronica Sinectica, nr 44, s. 1–15. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=109233130&site=eds-live>.
- Siwińska B., Mazurek G. (2017), *Czas internacjonalizacji II. Perspektywy, priorytety, projekty*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa.
- Sobaih A.E., Moustafa M. (2016), *Speaking the same language: the value of social networking sites for hospitality and tourism higher education in Egypt*, Journal of Hospitality & Tourism Education, nr 28(1), s. 46–56.
- Temple P., Shattock M. (2007), *What does branding mean in higher education?* [w:] B. Stensaker V., d'Andrea (red.), *Branding in higher education: Exploring an emerging phenomenon*, Amsterdam, s. 73–82.

Tess P. (2013), *The role of social media in higher education classes (real and virtual) – a literature review*, Computers in Human Behavior, nr 29, s. A60–A68.

Źródła internetowe

<https://blog.coursera.org>.

<https://carringtoncrisp.com>.

<https://ec.europa.eu>.

Absolwenci, rynek pracy i kapitał ludzki

Agnieszka Chłoń-Domińczak

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiona jest sytuacja absolwentów i osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy w ostatnim 30-leciu. Upowszechnienie kształcenia wyższego oznacza znaczący wzrost kapitału ludzkiego w Polsce, mierzony między innymi wzrostem udziału osób z wykształceniem wyższym na rynku pracy. W analizowanym okresie zmieniały się wybory edukacyjne młodzieży, także jeżeli chodzi o kierunek kształcenia. Rośnie udział absolwentów z kierunków społecznych, biznesu, administracji i prawa oraz technicznych, którzy również najlepiej sobie radzą na rynku pracy.

Niewątpliwym osiągnięciem ostatnich 30 lat jest poprawa sytuacji osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy. Różnica w zarobkach osób z wyższym wykształceniem w porównaniu do osób z najniższym wykształceniem jest więcej niż dwukrotna. Osoby te cechują się także wysokim zatrudnieniem i niskim bezrobociem. Wzrostowi udziału osób z wyższym wykształceniem wśród osób młodych w ostatnich latach towarzyszyła również poprawa ich sytuacji na rynku pracy. W efekcie, ich sytuacja na rynku pracy jest dzisiaj lepsza niż przeciętnie w krajach Unii Europejskiej. Sytuacja absolwentów na rynku pracy jest regularnie monitorowana, od pięciu lat z wykorzystaniem najbardziej nowoczesnego w Europie systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów ELA. Wyniki systemu ELA wskazują, że absolwenci wraz z upływem czasu od uzyskania dyplomu stabilnie poprawiają swoją sytuację na rynku pracy. Oznacza to, że wyższe wykształcenie jest inwestycją na wiele lat.

Kolejne dekady nadal stawiają szereg wyzwań przed szkolnictwem wyższym w zakresie kształtowania umiejętności i kompetencji młodych osób, ale również kierowania oferty do osób dorosłych, które powinny zwiększać swoją aktywność edukacyjną, ucząc się przez całe życie. Szczególnie istotne będzie kształtowanie kompetencji pozwalających absolwentom aktywnie uczestniczyć na rynku pracy i umiejętnie wykorzystywać nowoczesne technologie w swojej aktywności.

Słowa kluczowe: absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki, monitorowanie losów absolwentów, kształcenie wyższe

1. Wprowadzenie

Okres ostatnich 30 lat dla szkolnictwa wyższego to okres znaczących przemian związanych z upowszechnieniem i umasowaniem kształcenia na poziomie wyższym. O ile posiadanie tytułu magistra przed 1989 r. nie było związane ze znaczącą

premią na rynku pracy, o tyle po transformacji gospodarczej wyższe wykształcenie zaczęło skutkować znaczącą premią w postaci zarówno większych szans na pracę, jak i wyższych zarobków. Dodatkowo, szkolnictwo zawodowe, na skutek przekształceń gospodarczych, straciło na znaczeniu. Znaczna część przedsiębiorstw, które były zaangażowane w prowadzenie szkół zawodowych została zlikwidowana lub przekształciła się, co oznaczało obserwowane do dziś oderwanie szkół zawodowych od rynku pracy. Proces ten również przyczynił się do zwiększenia roli kształcenia ogólnego, prowadzącego potem do zdobywania wykształcenia na poziomie wyższym. W efekcie, zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym wzrosło znacząco, przekładając się na wielokrotnym zwiększeniu liczby studentów i absolwentów.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie sytuacji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, uwzględniając ich szanse na znalezienie pracy, a także osiągane zarobki i rodzaj podejmowanej pracy. W rozdziale patrzemy również na poziom kompetencji absolwentów, uwzględniając obszary ich kształcenia. Tam, gdzie jest to możliwe, uwzględnione zostały dane i informacje sięgające trzech dekad wstecz, aby zilustrować zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym z perspektywy absolwentów i ich sytuacji na rynku pracy.

2. Studenci i absolwenci szkół wyższych w ostatnim 30-leciu

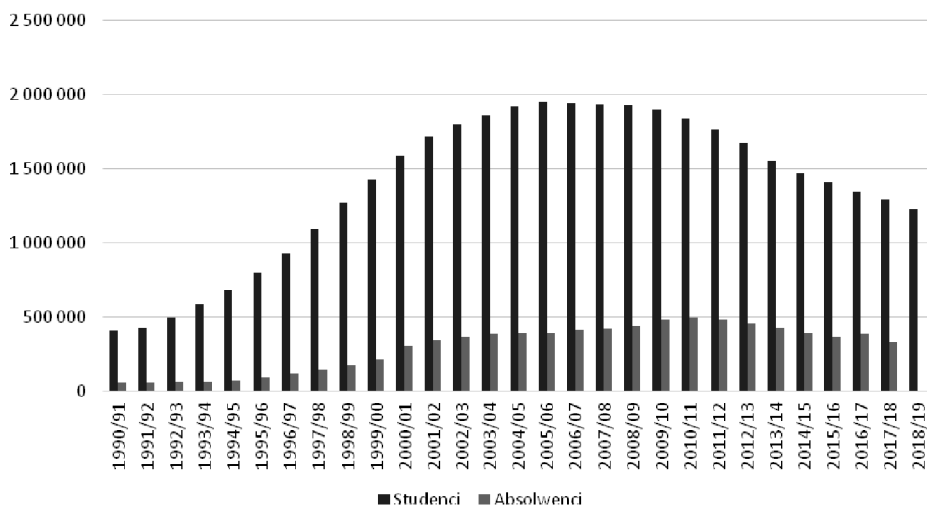
W ciągu ostatniego trzydziestolecia szkolnictwo wyższe przeszło przez istotne zmiany, wynikające z jednej strony ze zwiększonego zainteresowania wykształceniem wyższym, szczególnie wśród absolwentów szkół ponadpodstawowych. W 1990 r. jedynie 22,3% uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych wybierało licea ogólnokształcące, w 2000 r. było to już 35,3%, a w 2010 – 41,9%. W roku 2017/2018 spośród uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych 49,3% uczniów było w liceach ogólnokształcących. Większość absolwentów tych szkół wybierała dalszą edukację w szkołach wyższych. Rosły aspiracje edukacyjne. Badania opinii publicznej prowadzone przez Centrum Badań Opinii Społecznych (CBOS) pokazują, że w ostatnim 30-leciu odsetek osób, których zdaniem warto zdobywać wykształcenie był bardzo wysoki. W 1993 r. 76% respondentów sondaży wskazywała, że warto zdobywać wykształcenie, w 2004 r. było to 93%. Potem odsetek ten spadł do 91% w 2009 r., 82% w 2013 r. W 2017 r. 86% respondentów była przekonana, że warto zdobywać wykształcenie (CBOS, 2017). Głównym motywem dążenia do zdobywania wyższego wykształcenia były spodziewane wysokie zarobki (64%), ciekawy zawód (39%) i łatwiejsze życie (35%) (CBOS, 2009).

Efektem rosnących aspiracji była lawinowo rosnąca liczba studentów szkół wyższych, która osiągnęła maksimum w roku 2005/2006 (por. rysunek 1). Rósł również współczynnik skolaryzacji brutto, z poziomu 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011. Od tego czasu współczynnik ten spada i w roku akademickim 2017/2018 wynosił 46,9%.

Od 2006 r. obserwowany jest spadek liczby studentów. Jest to związane głównie ze zmianami demograficznymi – na uczelniach obecnie studiuje osoby urodzone po transformacji, w okresie niżu demograficznego i spadającego poziomu dzietności. W roku akademickim 2018/2019 studiowało 1,23 mln studentów. Wcześniej taki poziom odnotowywano w roku 1998/1999.

Wzrostowi liczby studentów towarzyszył również wzrost liczby absolwentów. W roku akademickim 1990/1991 mury uczelni opuściło nieco ponad 56 tys. absolwentów, w roku 2009/2010 było to niemal 498 tys. (choć należy pamiętać, że wówczas już uczelnię kończyli studenci po wdrożeniu systemu bolońskiego, a liczba absolwentów uwzględnia absolwentów studiów jednolitych oraz studiów I i II stopnia).

Rysunek 1. Liczba studentów i absolwentów szkół wyższych w Polsce w latach 1990–2019



Źródło: (Główny Urząd Statystyczny, 2018) oraz wcześniejsze publikacje.

Zmieniają się również wybory edukacyjne studentów. W perspektywie trzech dekad spadło zainteresowanie studiami w obszarze nauk pedagogicznych, humanistycznych i sztuki, natomiast wzrosło w przypadku nauk społecznych, biznesu, administracji i prawa, a także nauk technicznych (tabela 1). W przypadku ostatnich dwóch obszarów, wzrost zainteresowania studiami obserwowany jest również w ostatniej dekadzie.

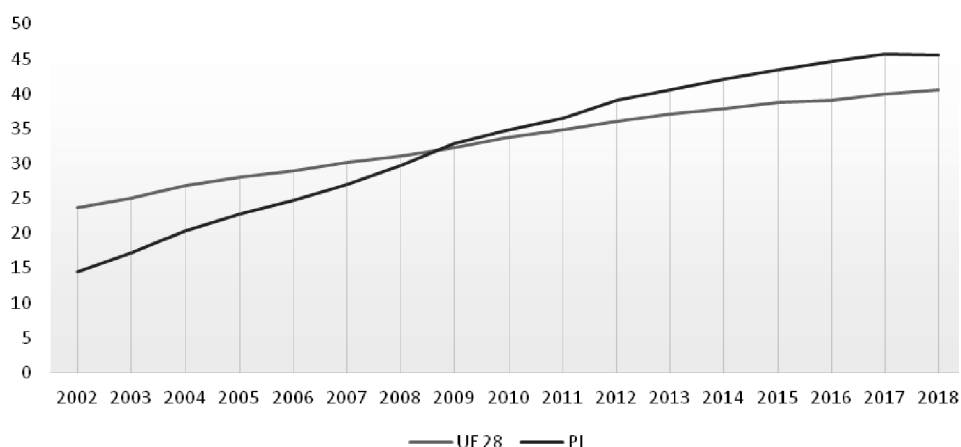
Efektom zachodzących zmian jest rosnący udział osób z wyższym wykształceniem w populacji. Widać to szczególnie w przypadku wskaźnika monitorowania strategii Europa 2020, tj. udziału osób z wyższym wykształceniem w grupie osób w wieku 30–34 lata. Już od 2009 r. wskaźnik ten w Polsce przekroczył wartość obserwowaną w krajach Unii Europejskiej (rysunek 2). Stanowi to jedną z ważnych przewag konkurencyjnych polskiego rynku pracy.

Tabela 1. Odsetek studentów wybranych grup kierunków studiów

Kierunki studiów	1990	2004	2010	2017
Nauki pedagogiczne	14,2%	10,9%	11,8%	7,2%
Humanistyczne i sztuka	11,5%	8,8%	9,1%	9,8%
Społeczne	4,4%	14,0%	13,3%	11,6%
Biznes, administracja i prawo	17,9%	24,8%	25,7%	29,1%
Techniczne	16,9%	21,4%	18,9%	24,3%
Liczba studentów	403 824	1 917 293	1 841 251	1 291 870

Źródło: (Czarnik et al., 2019).

Rysunek 2. Udział osób z wyższym wykształceniem w grupie osób w wieku 30–34 lata



Źródło: Eurostat.

Podsumowując, w ostatnich trzech dekadach liczba studentów i absolwentów szkół wyższych w Polsce była determinowana z jednej strony przez rosnący udział młodych osób kontynuujących kształcenie na poziomie wyższym, a z drugiej strony przez zachodzące zmiany demograficzne, przede wszystkim spadek liczby osób młodych, wynikający z niskiego poziomu dzietności obserwowanego w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych.

3. Młodzi z wyższym wykształceniem na rynku pracy

Upowszechnienie wyższego wykształcenia było pierwszym krokiem w kierunku szerszego otwarcia szkół wyższych na otoczenie społeczne i gospodar-

cze, w tym potrzeby rynku pracy (Jeruszka, 2009). O ile w początkowych latach transformacji wyższe wykształcenie dawało duże szanse na znalezienie pracy, o tyle rosnąca liczba młodych, wykształconych osób, a także trudniejsza sytuacja na rynku pracy, szczególnie na przełomie XX i XXI wieku skutkowałą rosnącą obawą, czy oferta szkół wyższych jest dopasowana do potrzeb rynku pracy. Losy zawodowe absolwentów i ich aktywność ekonomiczna, w tym trudności w znalezieniu pracy skutkowałą zainteresowaniem zarówno badawczy (por. m.in.: Buchner-Jeziorska, 2008; 2011; Kabaj, Jeruszka, 2009; Korpyś, 2003; Miłucha-Bączek, 2009; Kiersztyn, 2011, Orczykowska, 2006; Kryńska, 2002, 2008, 2011; Knapieńska, 2008; 2009; Jeruszka, 2011; Jakubowska, Rosa, 2011; Sztanderska, Minkiewicz, Bąba, 2005, Piróg, 2011, 2012, 2013), jak i stanowiły przyczynek do publicznej debaty dotyczącej jakości kształcenia wyższego i jego dopasowania do potrzeb rynku pracy.

Warto jednak podkreślić, że pomimo tych krytycznych ocen, absolwenci uczelni cechują się znacznie lepszą sytuacją niż młodzi, którzy nie osiągnęli wyższego wykształcenia. Pogorszenie sytuacji na rynku pracy dotyczy absolwentów uczelni w ostatnich latach w porównaniu do tej obserwowanej na początku transformacji. Spowodowane jest to wzrostem wskaźnika skolaryzacji, a co za tym idzie rosnącą liczbą absolwentów uczelni na rynku pracy (m.in. Górniak, 2015). Dotyczyło to szczególnie okresu, kiedy na rynek pracy wchodzili absolwenci urodzeni w wyżu demograficznym lat osiemdziesiątych.

Warto również zaznaczyć, co podkreślają autorzy badania BKL (Górniak, 2015), że wzrosła liczba atrakcyjnych i względnie wysokoprestiżowych stanowisk pracy. Przekłada się to na relatywnie lepszą sytuację absolwentów uczelni w porównaniu do młodych osób posiadających niższy poziom wykształcenia.

3.1. Zatrudnienie i bezrobocie osób z wyższym wykształceniem

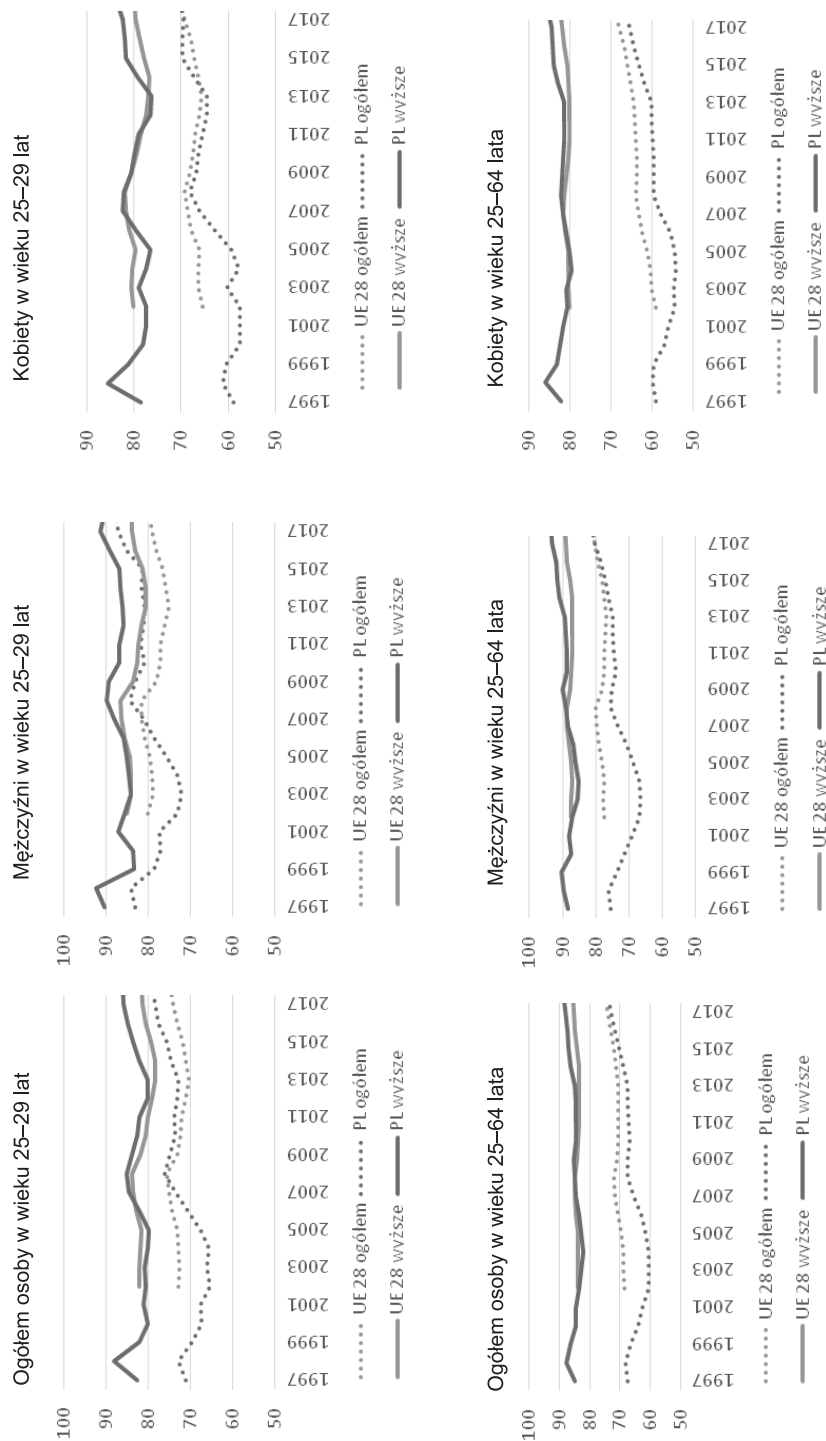
Pozycję osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy możemy ocenić z perspektywy podstawowych wskaźników stosowanych do monitorowania sytuacji na rynku pracy, tj. wskaźnika zatrudnienia¹ oraz stopy bezrobocia².

Osoby z wyższym wykształceniem, zarówno świeżo po studiach (w wieku 25–29 lat), jak i w wieku produkcyjnym (25–64 lata) cechują się znacznie wyższymi wskaźnikami zatrudnienia niż populacja ogółem, co wyraźnie wskazuje na występowanie premii związanej z wykształceniem z perspektywy rynku pracy (rysunek 3).

¹ Odsetek osób w danej populacji, które pracują.

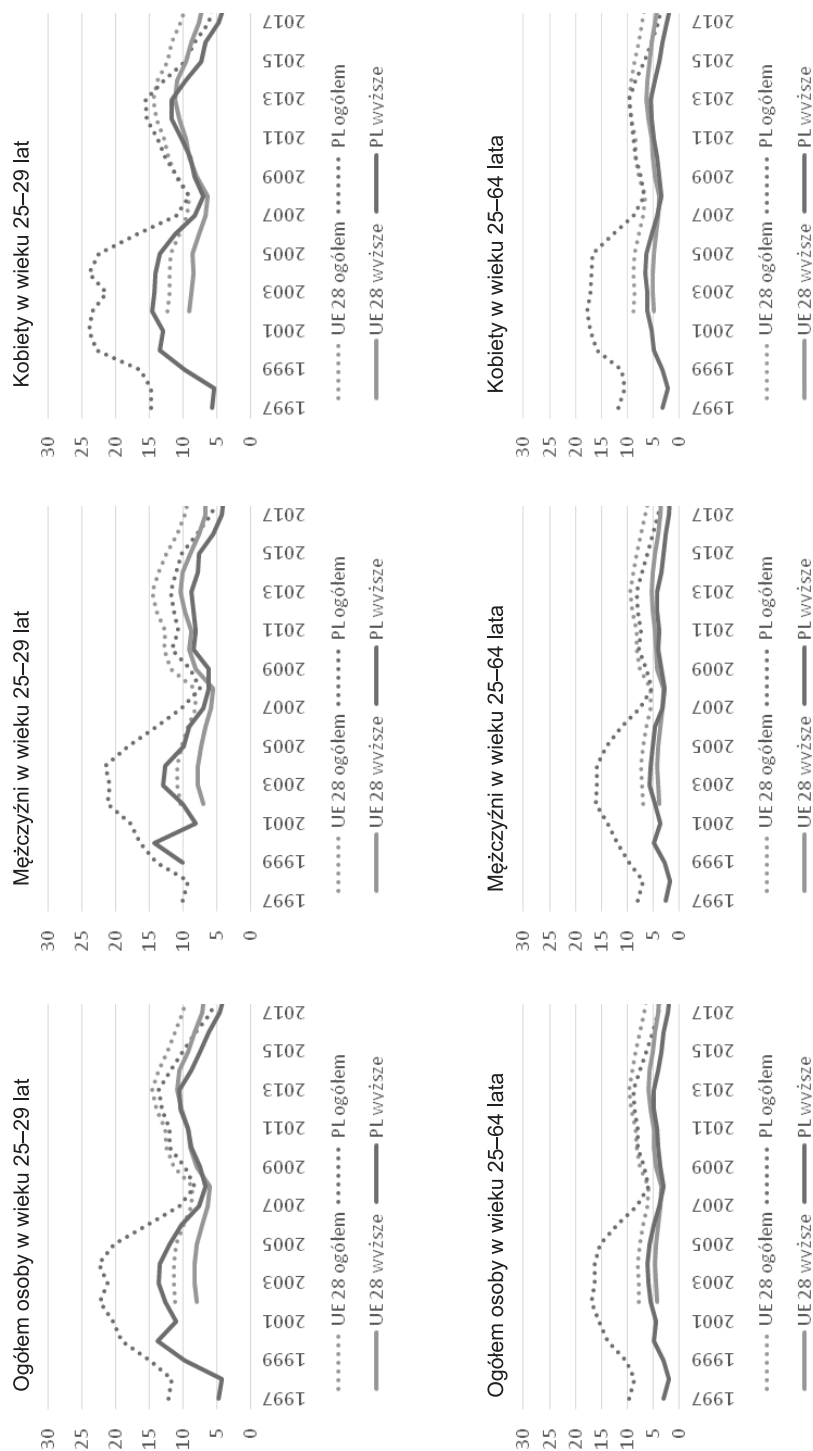
² Odsetek osób aktywnych ekonomicznie w danej populacji, które nie pracują, ale szukają pracy i są gotowe do jej podjęcia.

Rysunek 3. Wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem oraz ogółem w Polsce i krajach UE-28 według wybranych grup wieku i płci, 1997–2018



Źródło: Eurostat.

Rysunek 4. Stopa bezrobocia osób z wyższym wykształceniem oraz ogółem w Polsce i krajach UE-28 według wybranych grup wieku i płci, 1997–2018



Źródło: Eurostat.

Premia ta jest wyższa w przypadku kobiet niż mężczyzn. Co więcej, w ostatniej dekadzie wskaźniki zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem w Polsce, szczególnie tych najmłodszych, są wyższe niż średnio w krajach UE-28. Osoby z wyższym wykształceniem cechują się również niższym ryzykiem bezrobocia (rysunek 4). Różnica ta była szczególnie duża na początku XXI wieku, kiedy w Polsce utrzymywało się wysokie bezrobocie. Od 2014 r. bezrobocie wśród młodych osób z wyższym wykształceniem w Polsce jest niższe niż przeciętnie w krajach UE. Oznacza to, że polscy absolwenci w ostatnich dekadach odnajdują się na rynku pracy co najmniej podobnie, jak ich rówieśnicy w Europie. Dane te wskazują, że wyższe wykształcenie zwiększa szanse na znalezienie pracy.

3.2. Premia za wykształcenie

Kolejną korzyścią, która płynie z wyższego wykształcenia jest poziom wynagrodzenia. W okresie ostatnich 30 lat różnica zarobków pomiędzy osobami z najniższym i najwyższym poziomem wykształcenia pogłębiła się. O ile w 1988 r. osoby z wykształceniem wyższym zarabiały więcej o 37% (Rutkowski, 1996), po transformacji gospodarczej różnica ta zaczęła rosnąć.

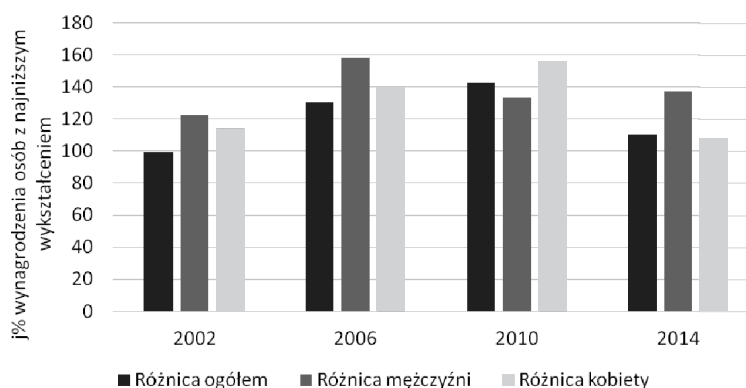
Analizy wielkości premii za wykształcenie, prowadzone m.in. przez (Rutkowski, 1996; Hanushek i Zhang, 2006; Flabbi, Paternostro i Tiongson, 2008; Newell i Socha, 2007; Strawiński, 2008; Trostel, 2005; Morawski, Myck i Nicińska, 2009; OECD, 2009) pokazują, że w okresie od początku lat 90. do połowy pierwszej dekady XXI wieku stopa zwrotu z edukacji w Polsce kształtowała się na poziomie między 5 a 10% (przeciętnie około 7%). Strawiński (2009) oszacował społeczną stopę zwrotu z wykształcenia, obejmującą zarówno zwrot z kapitału ludzkiego, jak i zewnętrzną stopę zwrotu. Jego wyniki pokazują, że społeczny zwrot z wykształcenia wyższego wzrósł z 9,1% w 1998 roku do 9,2% w roku 2005.

Premia za wykształcenie zmienia się w czasie, na skutek zmieniającej się podaży absolwentów z wyższym wykształceniem (szczególnie wzrostu obserwowanego w połowie pierwszej dekady XXI wieku), a także zmian popytu na pracę, będącej skutkiem procesów zachodzących na rynku pracy. Zmianę dynamiki premii za wykształcenie potwierdzają analizy prowadzone przez (Gajderowicz, Grotkowska, Wincenciak, 2012). Na podstawie analiz zmian płac i zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem w latach 1995–2009 identyfikują oni trzy okresy. Pierwszy to okres do 2000 r., kiedy na rynku pracy osób z wyższym wykształceniem przeważały efekty popytowe, przejawiające się wzrostem względnego zatrudnienia i zarobków osób z wyższym wykształceniem. W okresie 2000–2006 płace względne ustabilizowały się, ale nadal rosło względne zatrudnienie osób z wyższym wykształceniem. W latach 2007–2009 nadal rósł udział zatrudnienia absolwentów uczelni wśród pracujących, ale spadło ich względne wynagrodzenie. Gajderowicz et al. (2012) podkreślają również zmianę struktury zawodowej zatrudnienia, w tym m.in. wzrost zatrudnienia specjalistów, a także przyrost udziału osób z wyższym wykształceniem wśród techników i pracowników biurowych.

Warto również podkreślić, że stopa zwrotu za wykształcenie różni się od ukończonego kierunku kształcenia. Oszacowania (Wincenciak, 2017) na podstawie danych badania umiejętności osób dorosłych (PIAAC), przy uwzględnieniu m.in. poziomu umiejętności absolwentów, pokazują, że najbardziej opłacalne wydaje się studiowanie na kierunkach technicznych (technika, przemysł, budownictwo) oraz medycznych.

Badania prowadzone w ostatnich latach potwierdzają trendy opisywane w literaturze, a także ocenę zmian premii za wykształcenie. Wyniki Badania Struktury Wynagrodzeń, prowadzonego w latach 2002, 2006, 2010 i 2014 wskazują, że różnica wynagrodzeń między osobami z wysokim i niskim wynagrodzeniem była największa w latach 2006 i 2010, w ostatnim badaniu z 2014 r. (rysunek 5). obserwujemy spadek tej różnicy. Może to wskazywać, że umasowienie wyższego wykształcenia prowadzi do obniżenia premii za wykształcenie, jednak jest ona nadal znacznie wyższa niż przed transformacją ustrojową.

Rysunek 5. Różnica wynagrodzeń osób z najniższym (podstawowym) i wyższym wykształceniem według płci



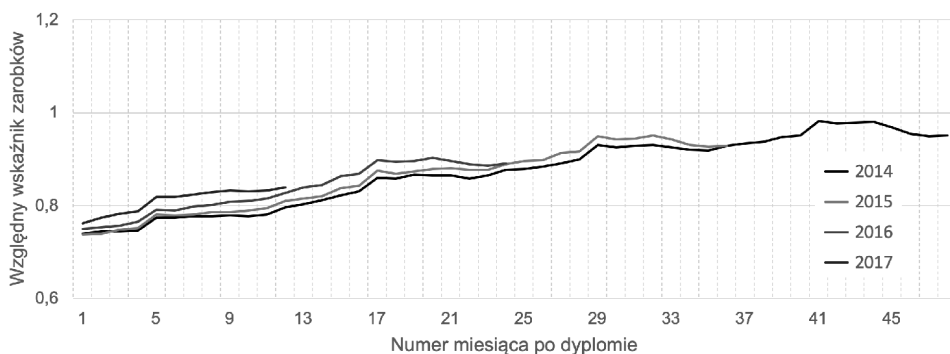
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych EUROSTAT.

3.3. Ekonomiczne losy absolwentów

Ogólnopolska debata dotycząca sytuacji absolwentów uczelni na rynku pracy pokazała, że potrzebne jest zbudowanie systemu oceny sytuacji absolwentów na rynku pracy. Od października 2011 uczelnie zostały prawnie zobowiązane do monitorowania losów swoich absolwentów. Jednak ze względu na różnorodność podejść metodycznych, uzyskiwane wyniki nie pozwalały na porównanie uzyskanych wyników. Od 2015 r. monitorowanie losów absolwentów przez uczelnie zostało uzupełnione przez wdrożenie ogólnopolskiego systemu monitorowania ekonomicznych losów absolwentów (ELA), prowadzonego przez Ośrodek Przetwarzania Informacji PIB na zlecenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, którego celem jest dostarczenie opinii publicznej, kandydatom na studia

i ich rodzicom, uczelniom, rządowi i pracodawcom, rzetelnych, obiektywnych i porównywalnych danych na temat sytuacji absolwentów na rynku pracy, przez połączenie danych administracyjnych pochodzących z rejestrów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (POL-on) oraz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych (Banaszak, 2015).³ System ELA powstał w efekcie prowadzonych od 2010 prac badawczych zespołu Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego oraz Instytutu Badań Edukacyjnych (Bożykowski, Dwórzniak et al., 2014; Bożykowski, Izdebski et al., 2014). Pierwsza edycja wyników systemu ELA w 2015 r. objęła absolwentów z roku 2014, natomiast w 2019 r. monitoringiem byli objęci już absolwenci z lat 2014–2017. Dane ELA dają wiedzę dotyczącą sytuacji na rynku pracy całej populacji absolwentów kierunków studiów I stopnia, II stopnia oraz jednolitych magisterskich (zob. np. Chłóń-Domińczak & Jasiński, 2019). Korzystanie z rejestrów administracyjnych pozwala na rzetelne, precyzyjne i efektywne kosztowo monitorowanie sytuacji absolwentów na rynku pracy i dostarczanie wiedzy o faktach, które mogą wspierać decyzje dotyczące rozwoju systemu kształcenia wyższego (Jasiński, Bożykowski, Zając, Styczeń & Izdebski, 2015). Wyniki ostatniej, czwartej edycji systemu ELA pokazują, że sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy poprawia się z czasem. Względny wskaźnik zarobków (tj. zarobki absolwentów odniesionych do przeciętnego wynagrodzenia osób z powiatu zamieszkania absolwenta) rośnie w czasie dla każdej z czterech kohort absolwentów objętych do tej pory monitorowaniem. Oznacza to, że przeciętne wynagrodzenia absolwentów rosną szybciej niż średnie wynagrodzenie w gospodarce, a zatem inwestycja w wykształcenie daje zwrot w długiej perspektywie. Warto również zauważyć, że relatywne zarobki absolwentów z 2017 i 2016 r. w pierwszych miesiącach po uzyskaniu dyplomu były wyższe niż absolwentów z wcześniejszych dwóch lat (rysunek 6).

Rysunek 6. Względny wskaźnik zarobków absolwentów z lat 2014–2017 w kolejnych miesiącach po uzyskaniu dyplomu

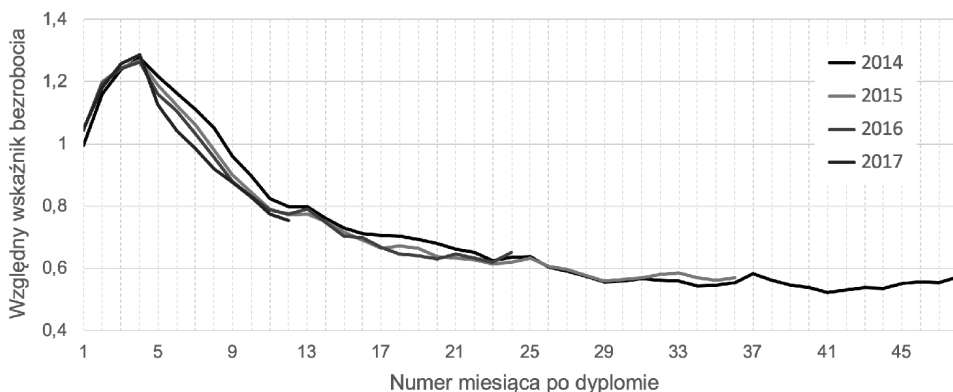


Źródło: www.ela.nauka.gov.pl.

³ Szerzej na ela.nauka.gov.pl.

Wyniki systemu ELA pokazują również, że absolwenci już w 6 miesięcy po uzyskaniu dyplomu mają mniejsze ryzyko bezrobocia niż przeciętnie w ich miejscu zamieszkania. W ciągu pierwszych trzech miesięcy od dyplomu ryzyko bezrobocia jest wysokie i rośnie, ale od 4 miesiąca po dyplomie zaczyna szybko spadać (rysunek 7).

Rysunek 7. Względny wskaźnik bezrobocia absolwentów z lat 2014–2017 w kolejnych miesiącach po uzyskaniu dyplomu



Źródło: www.ela.nauka.gov.pl.

Wyniki systemu ELA pozwalają na uzyskanie szczegółowych statystyk dotyczących sytuacji absolwentów według obszarów kształcenia, dziedzin, poszczególnych uczelni i kierunków kształcenia – tego typu analizy nie były możliwe do przeprowadzenia wcześniej. Wybrane statystyki dla absolwentów z 2017 r. pokazane w tabeli 2. Jak można zauważyć, około 2/3 absolwentów uczelni to kobiety, największy udział kobiet obserwujemy wśród absolwentów kierunków humanistycznych, medycznych i przyrodniczych, a najniższy w przypadku nauk technicznych. Absolwenci w pierwszym roku po studiach zarabiają około 77% średnich zarobków, najwięcej zarabiają absolwenci kierunków technicznych, ścisłych (głównie absolwenci informatyki) i społecznych (głównie ekonomiści), a najmniej absolwenci kierunków związanych ze sztuką oraz nauk przyrodniczych. ELA również pozwala na ocenę intensywności pracy – absolwenci z 2017 r. około 9 miesięcy na 12 miesięcy po uzyskaniu dyplomu pracowali, niemal 2/3 z okresu 12 miesięcy spędzili na pracy etatowej. Intensywność pracy jest najwyższa wśród absolwentów kierunków medycznych, technicznych i społecznych, a najniższa w przypadku absolwentów kierunków związanych ze sztuką.

System ELA pozwala na pogłębienie wiedzy dotyczącej determinant mających znaczenie dla znalezienia pracy. Analizy naukowe bazujące na danych analitycznych pochodzących z systemu ELA wskazują, że istotne determinanty to kierunek kształcenia, ale także między innymi doświadczenie zawodowe

gromadzone jeszcze w trakcie nauki lub przed ukończeniem studiów (Jasiński, Bożykowski, Chłóń-Domińczak, Zając, & Żółtak, 2017; Rocki, 2018; Zając, Jasiński, & Bożykowski, 2017). Co więcej, wzdłużny charakter danych pozwala na ocenę, jak w czasie zmienia się sytuacja absolwentów, w tym m.in. ze względu na płeć czy rodzicielstwo⁴.

Tabela 2. Absolwenci, zarobki i intensywność pracy absolwentów z 2017 r. według obszaru kształcenia

	Liczba absolwentów	% ogółu absolwentów	w tym % kobiet	średnie zarobki brutto	na tle średnich zarobków w powiecie zamieszkania	intensywność pracy % czasu spędzonego na zatrudnieniu	w tym na pracy etatowej
ogółem	138 127		67%	3 333 zł	77%	75.9%	64.1%
obszar nauk społecznych	65 883	47.7%	73%	3 349 zł	77%	77.6%	67.6%
obszar nauk technicznych	29 541	21.4%	40%	3 907 zł	90%	78.9%	67.6%
obszar nauk humanistycznych	13 337	9.7%	80%	2 859 zł	65%	69.8%	56.3%
obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej	13 021	9.4%	79%	3 040 zł	72%	79.4%	61.9%
obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych	5 656	4.1%	70%	2 659 zł	64%	68.0%	54.6%
obszar nauk przyrodniczych	4 051	2.9%	75%	2 589 zł	57%	64.6%	50.8%
obszar nauk ścisłych	3 898	2.8%	64%	3 533 zł	81%	67.9%	56.6%
obszar sztuki	2 668	1.9%	70%	2 350 zł	52%	59.4%	41.6%

Źródło: www.ela.nauka.gov.pl.

4. Umiejętności absolwentów i osób z wyższym wykształceniem

Zróznicowanie sytuacji absolwentów z różnych obszarów kształcenia na rynku pracy może być również częściowo związane z umiejętnościami, które posiadają absolwenci. Wyniki przeprowadzonego w 2011 r. badania umiejętności osób dorosłych (PIAAC) wskazują, że umiejętności studentów i absolwentów w Polsce, zarówno w zakresie rozumienia tekstu, jak i rozumowania matematycznego są niższe niż przeciętnie w krajach OECD objętych badaniem. Najwyższe umiejętności w zakresie rozumienia tekstu posiadają studenci z obszaru zdrowia i nauk humanistycznych, natomiast w przypadku rozumowania matematycznego są to studenci i absolwenci nauk technicznych. Najgorzej wypadli studenci i absolwenci studiów pedagogicznych (tabela 3).

⁴ Tego typu analizy są obecnie prowadzone przez zespół analityczny ELA.

Tabela 3. Umiejętności studentów i absolwentów w Polsce w porównaniu do krajów OECD 22 według danych badania PIAAC

Studenci kierunków:	Rozumienie tekstu				Rozumowanie matematyczne			
	Studenci		Absolwenci		Studenci		Absolwenci	
	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22
Pedagogika	288	293	289	294	269	276	275	290
Nauki humanistyczne	303	303	296	300	284	290	280	292
Nauki społeczne	299	303	299	301	291	298	292	300
Nauki przyrodnicze	302	308	299	307	299	313	294	311
Nauki techniczne	301	304	298	297	305	307	302	307
Zdrowie	307	307	298	291	295	297	293	286
RAZEM	300	303	296	297	291	297	289	297

Źródło: (Burski, Chłoń-Domińczak, Palczyńska, Rynko, Śpiewanowski, 2013).

Wyniki badania PIAAC wskazują wyraźnie, że polskie szkoły i uczelnie nadal stoją przed wyzwaniem kształtowania umiejętności swoich studentów, aby ich umiejętności doganiały poziom rozwiniętych krajów OECD i mogli oni efektywnie konkurować na coraz bardziej globalizującym się rynku pracy.

5. Wyzwania na przyszłość

Okres ostatnich 30 lat dla szkolnictwa wyższego był ogromnym wyzwaniem. Rosnące aspiracje edukacyjne młodzieży, a także wyż demograficzny, który przeszedł przez polskie uczelnie, wymagał znaczącego wysiłku, aby sprostać oczekiwaniom studentów i absolwentów, ale również szybko zmieniającego się rynku pracy. Szkolnictwo wyższe sprostało tym wyzwaniom. Sytuacja młodych osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy w Polsce jest w ostatnich latach lepsza niż średnio w UE – cechują się oni zarówno wyższymi wskaźnikami zatrudnienia, jak i niższym bezrobociem. Wyższe wykształcenie również daje znaczącą premię, jeżeli chodzi o poziom wynagrodzeń.

Bieżące monitorowanie ekonomicznych losów absolwentów, w tym przez jeden z najbardziej nowoczesnych w Europie i na świecie systemów monitorowania losów absolwentów – system ELA wyraźnie pokazuje, że sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy jest stabilna, a ich zarobki rosną szybciej niż przeciętne wynagrodzenie, chociaż oczywiście występuje zróżnicowanie sytuacji absolwentów ze względu na ich kierunek wykształcenia, miejsce zamieszkania, płeć czy fakt posiadania dzieci.

System szkolnictwa wyższego w Polsce staje przed nowymi wyzwaniami, które będą wpływać na sytuację absolwentów i kumulowanie przez nich kapitału ludzki w kolejnych dziesięcioleciach. Warto tutaj wymienić trzy główne obszary tych wyzwań. Pierwszym z nich są zmiany demograficzne – już od dekady liczba studentów w Polsce spada, ze względu na obserwowany od po-

czątku lat 90. spadek dzietności. Prognozy demograficzne wyraźnie wskazują, że ta tendencja będzie się utrzymywać również w przyszłości. Oznacza to, że uczelnie powinny adresować swoją ofertę nie tylko do malejącej grupy osób młodych, ale również rozwijać ofertę dla osób dorosłych i aktywnie uczestniczyć w budowaniu systemu uczenia się przez całe życie. Drugim wyzwaniem są procesy zachodzące na rynku pracy – jest on coraz bardziej dynamiczny, coraz bardziej wrażliwy na globalne trendy. Wymaga to ciągłego dostosowywania oferty edukacyjnej do zmieniających się potrzeb rynku pracy, ale także wyposażenia absolwentów w kompetencje transversalne i umiejętność stałego rozwoju swojej wiedzy i umiejętności.

Trzecim wyzwaniem są zachodzące zmiany technologiczne. Wykorzystanie nowoczesnych technologii, w tym sztucznej inteligencji oznacza, że technologia w coraz większym zakresie będzie wspierać, a także zastępować pracę ludzi. Absolwenci szkół wyższych w połowie XXI wieku, bez względu na obszar czy kierunek kształcenia, powinni mieć umiejętności korzystania z tych technologii w ich aktywności zawodowej.

Bibliografia

- Banaszak B. (2015), Monitorowanie karier zawodowych absolwenta. prezentacja, MNiSW.
- Bożykowski M., Dwórznik M., Giermanowska E., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., Izdebski A. Jasiński M. Zając T. (2014), Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, Raport końcowy. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., Styczeń M., Zając T. (2014), Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego, *Edukacja*, 3(128), s. 5–21.
- Buchner-Jeziorska A. (2008), Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy (lata 1990–2006), [w:] B. Minkiewicz, P. Błędowski (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy*, Warszawa: Wyd. SGH, s. 11–23.
- Buchner-Jeziorska A., (2011), Studia wyższe – bez szans na sukces?! *Acta Universitatis. Folia Sociologica*, 39, s. 17–31.
- Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P. (2013), *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- CBOS (2009), *Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009*. Warszawa, CBOS. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_070_09.PDF.
- CBOS (2017), *Czy warto się kształcić? Komunikat z Badań*, (62).
- Chłoń-Domińczak A., Jasiński M. (2019), Śledzenie losów absolwentów, a doskonalenie jakości kształcenia – System ELA, [w:] E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia* (s. 139–162). Warszawa, Fundacja Rektorów Polskich.
- Czarnik S., Górniak J., Jelonek M., Kasperek K., Kocór M., Lisek K., Worek B. (2019), *Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki, Raport podsumowujący VI edycję badania BKL w latach 2017–2018*. Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński.

- Flabbi L., Paternostro S., Tiongson E.R. (2007), Returns to Education in the Economic Transition: A Systematic Assessment Using Comparable Data, *Economics of Education Review*, 27 (6), s. 724–740.
- Gajderowicz T., Grotkowska G., Wincenciak L., Gajderowicz, T. (2012), Premia płacowa z wykształcenia wyższego według grup zawodów, *Ekonomista*, (5), s. 577–603.
- Główny Urząd Statystyczny (2018), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2017 r.* Warszawa, Gdańsk.
- Górniak J. (red.), (2015), (Nie)wykorzystany potencjał Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Warszawa – Kraków, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Hanushek E.A., Zang L. (2006), Quality-consistent estimates of international returns to skill, NBER Working Paper, No. 12664.
- Jakubowska A., Rosa A. (2011), Problemy dopasowania oferty kształcenia szkół wyższych do potrzeb rynku pracy w Polsce. Zarządzanie szkołą wyższą, Dylematy i wyzwania, Gdańsk, *Zeszyty Naukowe WSB*, 14, s. 29–43.
- Jasiński M., Bożykowski M., Zając T., Styczeń M., Izdebski A. (2015), Dokładniej, rzetelniej, taniej. Badania oparte na rejestrach publicznych jako szansa dla badań społecznych w Polsce, *Studia Socjologiczne*, 1(216), s. 45–72.
- Jasiński M., Bożykowski M., Chłoń-Domińczak A., Zając T., Żołąk M. (2017), Who gets a job after graduation? Factors affecting the early career employment chances of higher education graduates in Poland. *Edukacja*, 143(4), s. 17–30.
- Jeruszka U. (2009), Efektywność kształcenia w szkołach wyższych.
- Jeruszka U. (2011), Efektywność kształcenia w szkołach wyższych. *Polityka Społeczna*, 1, s. 1–7.
- Kabaj M., Jeruszka U. (2009), Lepsze przygotowanie absolwentów szkół wyższych do potrzeb gospodarki i funkcjonowania na rynku pracy, Warszawa, IPISS.
- Kiersztyn A. (2011), Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy, *Polityka Społeczna*, 1, s. 7–14.
- Knapińska M. (2008), Transformacja zasobów pracy w Polsce w latach 1990–2006, *Polityka Społeczna*, 2, s. 6–10.
- Knapińska M. (2009), Sytuacja na rynku pracy w Polsce w latach 2000–2007, [w:] J. Sokołowski (red.), *Problemy ekonomii, polityki ekonomicznej i finansów publicznych*, *Prace Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego*, s. 143–155.
- Korpysa J. (2003), Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych, [w:] D. Kopycińska (red.), *Kapitał ludzki w gospodarce*, Szczecin, PTE, s. 123–133.
- Kryńska E. (2002), Studia i co potem? Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych, *Polityka Społeczna*, 5–6, s. 6–10.
- Kryńska E. (2008), Młodzi ludzie a rynek pracy i edukacja, [w:] E. Sulima (red.), *Rynek pracy a edukacja*, Białystok, Wyd. Uniwersytetu Białostockiego.
- Kryńska E. (2011), Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy. Oczekiwania i rzeczywistość, [w:] K. Jędralska, J. Bernais (red.), *Kompetencje absolwentów studiów ekonomicznych. Perspektywa biznesu i nauki*, Katowice, *Prace Naukowe UE*, s. 87–101.
- Mikuła-Bączek E. (2009), Przeobrażenia instytucjonalne a jakość edukacji szczebla wyższego w Polsce w latach 1990–2006, *Nierówności Społeczne a Rozwój Gospodarczy*, 4, s. 461–472.
- Morawski L., Myck M., Nicińska, A. (2009), Count Your Hours: Returns to Education in Poland, IZA Discussion Paper, No. 4332.
- Newell A.T., Socha M.W. (2005), The Distribution of Wages in Poland 1992–2002, IZA Discussion Paper, No. 1485.
- OECD (2009), *Jobs for Youth, Poland*, Paryż, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Orczykowska A. (2006), Szkolnictwo wyższe a wymagania rynku pracy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2/28, s. 49–64.

- Piróg D. (2011), Graduates of geographical studies on the labour market in the process of transformation in higher education, *Prace i Studia Geograficzne*, 48, *Prace Instytutu Geografii UJK*, 18, s. 161–172.
- Piróg D. (2012), Aspiracje i plany zawodowe młodzieży akademickiej w Polsce na przykładzie studentów geografii, [w:] A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 125–144.
- Piróg D. (2013), Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, (9), s. 302–316.
- Rocki M. (2018), Rynkowa wycena absolwentów kierunków ekonomicznych w Polsce, *Ekonomista*, 1, s. 89–201.
- Rutkowski J. (1996), High Skills Pay-off: The Changing Wage Structure during Economic Transition in Poland, *Economics of Transition*, 4 (1), s. 89–112.
- Strawiński P. (2008), Changes in return to higher education in Poland 1998–2005, *MPRA Paper*, No. 9533.
- Strawiński P. (2009), Efekt zewnętrzny wykształcenia. *Gospodarka Narodowa*, 5–6, s. 39–60.
- Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąba M. (2005a), Absolwent na rynku pracy, *Forum Akademickie*, 6.
- Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąb, M. (2005b), Absolwent na rynku pracy.cz II, *Forum Akademickie*, s. 7–8.
- Trostel P.A. (2005), Nonlinearity in the Return to Education. *Journal of Applied Economics*, 7 (1), s. 191–202.
- Wincenciak L. (2017), Stopa zwrotu z wykształcenia wyższego w Polsce według grup kierunków studiów, *Edukacja*, 143(4), s. 5–16.
- Zajac T., Jasiński M., Bożykowski M. (2017), Does it Pay to be a STEM Graduate? Evidence from the Polish Graduate Tracking System, *CSHE Research & Occasional Paper Series*.

Prof. dr hab. Jerzy Woźnicki

Przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji

Profesor zwyczajny Politechniki Warszawskiej, a w latach 1996–2002 jej rektor, przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2014–2017), prezes Fundacji Rektorów Polskich (2002–), dyrektor Instytutu Społeczeństwa Wiedzy (2003–), przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (1999–2002), członek Prezydium KRASP i przewodniczący Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego (2016–), członek Europejskiej Akademii Nauk i Sztuk w Sekcja V „Nauki Społeczne, Prawo i Ekonomia” (2015). Przewodniczący Komitetu Sterującego projektu wspólnego KRASP-FRP pn. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. (2013–2015). Członek Komitetu Etyki w Nauce przy Prezydium PAN. Jest pomysłodawcą i współautorem Kodeksu „Dobre praktyki w szkołach wyższych” KRASP. Przewodniczy Kapitułom Konkursu Liderów Zarządzania Uczelnią LUMEN. Z ramienia KRASP jest członkiem Sektorowej Rady ds. Kompetencji Sektora Finansowego. Członek Zespołu do spraw monitorowania wdrażania reformy szkolnictwa wyższego i nauki powołanego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2019–).

Prof. dr hab. Marek Kwiek

Dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną

Profesor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalizujący się w badaniach szkolnictwa wyższego i polityce publicznej. Od 2018 r. członkiem Europejskiej Akademii Nauk i Sztuk Pięknych. Od 2002 r. do 2012 r. kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej, m.in. dla Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego. W ostatnich kilkunastu latach – jako kierownik, partner lub członek zespołu badawczego – uczestniczył w ponad czterdziestu projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkol-

nictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez Fundację Fulbrighta, Forda i Rockefellera, unijne programy badawcze, European Science Foundation (ESF) oraz organizacje międzynarodowe, rządy państw europejskich i instytucje edukacyjne. Jest doradcą ds. reform szkolnictwa wyższego w dziesięciu krajach, ostatnio na Ukrainie (2014). W latach 2016–2017 kierował 10-osobowym zespołem przygotowującym projekt założeń do nowej ustawy, tzw. Ustawy 2.0, promującym badawczą wizję funkcjonowania najlepszych polskich uczelni.

Prof. dr hab. Wiesław Banyś

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Członek Komisji do spraw etyki w nauce PAN w kadencji 2019–2022, Rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w latach 2008–2016, przewodniczący Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (2008–2012). W okresie 2012–2016 Przewodniczący od w kadencji 2016–2020 honorowy przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, w latach 2015–2019 członek zarządu European University Association (EUA), członek Rady NAWA. Od 2018 r. wiceprzewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jest autorem 3 monografii, ponad 70 artykułów naukowych, współredaktorem 3 prac zbiorowych, redaktorem naukowym międzynarodowego czasopisma językoznawstwa ogólnego i romańskiego „Neophilologica” (31 tomów). Członek 5 towarzystw językoznawczych w Polsce, Francji i Stanach Zjednoczonych. Uczestniczył w 9 międzynarodowych grantach badawczych oraz 2 międzynarodowych grupach badawczych.

Prof. dr hab. Zbigniew Marciniak

Uniwersytet Warszawski

Matematyk, od 1976 roku pracuje w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2005–2007 pełnił funkcję przewodniczącego Państwowej Komisji Akredytacyjnej, a od października 2007 roku przewodniczącego Komisji Dydaktyki Komitetu Matematyki Polskiej Akademii Nauk. W latach 2007–2009 sprawował funkcję podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej; w latach 2010–2011 podsekretarz stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Członek Komitetu Matematyki PAN. Zasiada w komitetach redakcyjnych czasopism „Delta” i „Algebra and Discrete Mathematics”, od 2002 r. członek zespołu ekspertów matematycznych badania OECD PISA. Od 2016 r. członek Senior Expert Group w OECD oraz Technical Advisory Board w Banku Światowym. Członek Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, od 2018 r. przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Prof. dr hab. Tomasz Szapiro**Szkoła Główna Handlowa w Warszawie**

Profesor zwyczajny w Szkole Głównej Handlowej, Zakład Wspomagania i Analizy Decyzji, Instytut Ekonometrii, Kolegium Analiz Ekonomicznych SGH. Rektor tej uczelni w kadencji 2012–2016. Od 2016 przewodniczący Komisji ds. Akredytacji i Rankingów Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Zajmuje się badaniami metod analizy decyzji ekonomii we zarządzaniu. Członek prezydium Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Przewodniczący Komisji Kształcenia Rady. Wcześniej profesor w Instytucie Problemów Współczesnej Cywilizacji, Adjunct Professor of International Business Studies w Carlson School of Business Uniwersytetu Minnesoty w Minneapolis, USA. Przewodniczący Stypendialnej Kapituły „Polityki”. Autor lub współautor sześciu książek, współredaktor naukowy rocznika *Annals of Operations Research*, ponad 100 artykułów i prac konferencyjnych zamieszczanych m.in. w *Operations Research*, *IEEE Transactions on System Man and Cybernetics*, *European Journal of Operations Research*. W 2019 powołany na trzyletnią kadencję do Rady Narodowego Centrum Nauki.

Prof. nzw. dr hab. Ewa Chmielecka**Fundacja Rektorów Polskich**

Profesor nadzwyczajny Kolegium Ekonomiczno-Społecznym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, przedstawicielka Polski w EQF Advisory Group przy Komisji Europejskiej. Promotor i Ekspert Boloński, członek Zarządu Fundacji Rektorów Polskich, przewodnicząca Zespołu Bolońskiego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, do 2018 roku członek Komitetu Etyki w Nauce przy Prezydium PAN.

Andrzej Żurawski**Szkoła Główna Handlowa w Warszawie**

Ekonomista, absolwent Szkoły Głównej Handlowej, doktorant na tej uczelni. Od 2014 roku pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, obecnie na stanowisku eksperta ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Od 2017 roku asystent w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej, gdzie pracuje w zespole Pełnomocnika Rektora ds. Uczelnianego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia. Uczestnik wielu projektów krajowych i zagranicznych, między innymi na zlecenie Fundacji Rektorów Polskich (kwalifikacje na poz. 5 PRK), EQF Advisory Group (Horizontal comparison of qualifications), OECD (Skill Strategy Poland), a także w dwóch projektach Twinning w Macedonii Północnej. Naukowo zajmuje się ekonomią instytucjonalną edukacji.

Prof. dr hab. Roman Z. Morawski
Politechnika Warszawska

Profesor metrologii w Instytucie Radioelektroniki i Technik Multimedialnych na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej. Jego dorobek badawczy (ponad 50 projektów, ponad 200 publikacji i patentów) związany jest głównie z przetwarzaniem danych pomiarowych; opublikował, między innymi, monografię *Metody odtwarzania sygnałów pomiarowych (Metrologia i Systemy Pomiarowe, 1989)* oraz fundamentalny artykuł „An application-oriented mathematical meta-model of measurement” (*Measurement, 2013*). Interesuje się ponadto organizacją szkolnictwa wyższego oraz metodologią i etyką badań naukowych. Jego dorobek w tym zakresie obejmuje blisko 100 publikacji, m.in. książki: *Etyczne aspekty działalności badawczej w naukach empirycznych* (Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2011) i *Technoscintific Research: Methodological and Ethical Aspects* (Walter De Gruyter, 2019).

Prof. dr hab. Andrzej Kraśniewski
Politechnika Warszawska

Przewodniczący Komisji ds. Kształcenia na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej; pełnomocnik Rektora PW ds. wdrażania Procesu Bolońskiego i studiów doktoranckich; Sekretarz Generalny Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (od 1999 r.); członek zespołu opracowującego „Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy”; współtwórca projektu Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego; członek Rady Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji; laureat indywidualnej nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego I stopnia za wdrożenie i upowszechnienie nowatorskich rozwiązań podnoszących standardy kształcenia na studiach doktoranckich i ich promocję na forum międzynarodowym (2010); członek ciał nadzorujących (Steering Committee, Advisory Board) realizację projektów koordynowanych przez European University Association, w tym projektu „Accountable Research Environments for Doctoral Education”; autor ok. 140 publikacji w dziedzinie inżynierii komputerowej oraz ok. 55 prac dotyczących szkolnictwa wyższego.

Dr Jacek Lewicki
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o polityce (Uniwersytet Jagielloński), ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej, p.o. Dyrektora Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Pracował m.in. w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie

(2013–2015). Był m.in. członkiem Rady Młodych Naukowców przy MNiSW (2012–2015), ekspertem ds. doktoranckich PKA (2012–2013), ekspertem bolońskim (2011–2013), wiceprzewodniczącym Krajowej Reprezentacji Doktorantów (2009–2011). Interesuje się problematyką polityk publicznych w obszarach szkolnictwa wyższego i nauki, kształceniem na poziomie doktorskim, edukacją nieformalną oraz uczeniem się przez całe życie.

Dr hab. prof. UMK Dominik Antonowicz
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Doktor socjologii, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Socjolog, menedżer publiczny, badacz szkolnictwa wyższego i analityk polityki. Jego zainteresowania naukowe obejmują globalizację, politykę publiczną i szkolnictwo wyższe, europejską politykę edukacyjną, organizacje międzynarodowe, nowoczesną instytucję uczelni, przemiany zawodu akademickiego, a także fandom sportowy. Jako ekspert i doradca współpracował z OECD, Komisją Europejską, ale także rządem ukraińskim oraz think-tankami w całej Europie. Zasiadał w wielu strategicznych zespołach eksperckich pracujących przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a obecnie jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN). Jest autorem dwóch książek oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych z zakresu nauki i szkolnictwa wyższego publikowanych w najbardziej prestiżowych polskich międzynarodowych periodykach naukowych (Higher Education, Studies in Higher Education) oraz rozdziałów w monografiach wydanych przez prestiżowe domy wydawnicze (np. Oxford University Press, Routledge, Pelgrave-Macmillan, Springer czy Sense).

Prof. dr hab. Andrzej Elias
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Profesor Andrzej Elias jest psychologiem. Specjalizuje się w psychologii różnic indywidualnych, kształtowaniu się temperamentu w rozwoju człowieka, psychologii ekologicznej. Był redaktorem naczelnym „Studiów Psychologicznych”. Pełnił liczne funkcje naukowe, społeczne i administracyjne, między innymi, w latach 2002–2004 przewodniczył Europejskiemu Towarzystwu Psychologii Osobowości (European Association of Personality Psychology). Jest jednym z założycieli Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, przekształconej w SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny. Przez 20 lat pełnił funkcję rektora tej uczelni. Obecnie przewodniczy Radzie Powierniczej Uniwersytetu SWPS oraz Komisji ds. Odpowiedzialności i Komunikacji Społecznej KRASP. Ustawicznie podejmuje działania na rzecz jakości w polskim szkolnictwie wyższym, reformowania i unowocześniania programów nauczania.

Dr Iryna Degtyarova
Fundacja Rektorów Polskich

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o polityce i administracji (SGH, 2019),. Od 2017 r. – sekretarz Komisji Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP, członek jej Zespołu Redakcyjnego. W latach 2014–2017 doradca społeczny Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawach governance i współpracy z Ukrainą. Od roku 2015 wiceprzewodnicząca Rady Młodych Naukowców przy Ministerstwie Edukacji i Nauki Ukrainy. W latach 2016–2017 członek Zarządu Europejskiej Rady Doktorantów i Młodych naukowców EURODOC, od roku 2017 członek Grupy Doradczej, przewodnicząca Grupy roboczej nt. rzetelności badawczej. Od 2018 r. członek zespołu ekspertów Komisji Europejskiej ds. monitorowania losów absolwentów.

Dr hab. prof. Uł Agnieszka Dziedziczak-Fołtyn
Uniwersytet Łódzki

Adiunkt w Instytucie Socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jako socjolog edukacji początkowo zajmowała się relacjami między kształceniem akademickim a rynkiem pracy, czemu poświęciła pracę doktorską. Od kilkunastu lat analizuje politykę szkolnictwa wyższego i nauki, w tym procesy reformowania. Jest autorką dwóch książek oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych i rozdziałów w książkach z zakresu szkolnictwa wyższego. Habilitację uzyskała na podstawie monografii opublikowanej w 2017 r. *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej. Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Jest autorką ekspertyzy w imieniu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego dla Biura Analiz Sejmowych dotyczącej projektu Ustawy 2.0. Jako zwolenniczka metod edukacji spersonalizowanej – opisuje je w publikacjach dotyczących tutoringu, coachingu i mentoringu w szkolnictwie wyższym (jest akredytowanym tutorem akademickim).

Prof. dr hab. Łukasz Sułkowski
Uniwersytet Jagielloński

Profesor nauk ekonomicznych oraz doktor habilitowany nauk humanistycznych specjalizujący się w problematyce zarządzania uczelniami. Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Clark University oraz Społecznej Akademii Nauk. Członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej (2012–2017). Prezes PCG Polska i PCG Academia. Od roku 2008 redaktor naczelny kwartalnika „Journal of Intercultural Management”. Autor ponad 300 publikacji. Realizator 11 grantów badawczych. Członek międzynarodowych organizacji i stowarzyszeń: American Academy of Management

(AAofM – USA), International Family Enterprises Research Association (IFERA), Réseau Pays du Groupe de Vysegrad (PGV, Komitet Sterujący – Francja) oraz European Academy of Management (EURAM).

Dr Robert Seliga

Spółeczna Akademia Nauk

Doktor nauk ekonomicznych. Jego zainteresowania badawcze obejmują obszar zarządzania, a w szczególności: zarządzanie w sektorze szkolnictwa wyższego, marketing szkół wyższych. Obecnie jest nauczycielem akademickim Społecznej Akademii Nauk, pełni funkcję prodziekana Wydziału Społecznej Akademii Nauk w Londynie oraz Dyrektora Działu Nauki SAN. Jest zastępcą redaktora czasopisma naukowego „Journal of Intercultural Management” oraz członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma naukowego „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”. W latach 2013–2016 był Dyrektorem Akademickiego Centrum Jakości Kształcenia i Doskonalenia Akademickiego Społecznej Akademii Nauk. Obecnie jest wykonawcą w projekcie MNiSW „Dialog”, „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości UNIFUT.PL”.

Dr hab. prof. ALK Grzegorz Mazurek

Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie

Pracownik naukowy Akademii Leona Koźmińskiego, specjalizujący się w tematyce transformacji cyfrowej marketingu i organizacji, szczególnie w kontekście instytucji szkolnictwa wyższego. Jest również Dyrektorem Centrum Badań Transformacji Cyfrowej – CYBERMAN. Od 2016 roku jest członkiem Komisji ds. Współpracy Międzynarodowej KRASP, a w latach 2016–2018 był członkiem Rady ds. Cyfryzacji przy Ministrze Cyfryzacji.

Od 2012 roku w Akademii Leona Koźmińskiego pełni funkcję prorektora ds. Współpracy Zagranicznej.

Prowadził badania, staże naukowe oraz zajęcia dydaktyczne w takich ośrodkach, jak: IESE Business School (Hiszpania), University of Tilburg (Holandia), ESCP Europe i École de Management de Normandie (Francja), ISCTE (Portugalia), Nottingham Trent University (Wlk. Brytania), Soongsil University (Korea Płd.), Universidad del Pacifico (Peru), Univeristy of Reykjavik (Islandia).

Prof. SGH dr hab. Agnieszka Chłóń-Domińczak

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Dyrektor Instytut Statystyki i Demografii Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W latach 2008–2009 podsekretarz stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, wcześniej dyrektor Departamentu Analiz i Prognoz Ekonomicznych w tym samym resorcie. W latach 2007–2009 wiceprze-

wodnicząca Komitetu ds. Ochrony Socjalnej Rady Europejskiej, do połowy 2009 r. była również członkiem Komitetu ds. Zatrudnienia, Pracy i Polityki Społecznej OECD oraz przewodniczącą Grupy Roboczej ds. Polityki Społecznej tego Komitetu. W latach 1997–1999 pracowała w Biurze Pełnomocnika Rządu ds. Reformy Systemów Zabezpieczenia Społecznego, w którym opracowywane były założenia dotyczące nowego systemu emerytalnego. Od 1999 r. do 2002 r. była współpracownikiem Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową. Pracowała też jako konsultant m.in. Banku Światowego, Międzynarodowej Organizacji Pracy i OECD. Jest autorką i współautorką licznych publikacji z obszaru systemu emerytalnego i rynku pracy.

Część I

Szkolnictwo wyższe w okresie 30-lecia transformacji ustrojowej państwa 1989–2019 (działalność legislacyjna, badania nad systemem, finansowanie)

Sto lat działalności ustawodawczej w szkolnictwie wyższym w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem okresu trzydziestolecia transformacji – *Jerzy Woźnicki*

Tabela 1. Porównanie polskich ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego.....35

Tabela 2. Liczba artykułów w polskich ustawach w szkolnictwie wyższym.....36

Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji jako przedmiot analiz – w kontekście wyzwań nauki globalnej i fundamentalnej roli umiędzynarodowienia badań w nowej polityce naukowej – *Marek Kwiek*

Rysunek 1. Rosnący poziom współpracy międzynarodowej kosztem poziomu współpracy instytucjonalnej dla wszystkich połączonych dziedzin nauki. Główne państwa EU-28 i państwa porównawcze, 2007–2017 (wyłącznie artykuły), w %.....58

Rysunek 2. Wszystkie, lokalne i międzynarodowe publikacje (pisane w ramach współpracy międzynarodowej) we Francji, Niemczech i Wielkiej Brytanii, 2007–2017, wyłącznie artykuły, wszystkie dziedziny nauki razem. Za cały wzrost całkowitej produkcji naukowej odpowiada współpraca międzynarodowa, natomiast liczba publikacji lokalnych pozostaje stała (ciemno-szary pas) przy jednoczesnym zmniejszaniu się ich procentowego udziału (czarna linia) 61

Rysunek 3. Premia w formie cytowań za współpracę krajową (lewa kolumna) i międzynarodową (prawa kolumna), 2007–2017 (miary: średnia dla 2007–2017, wyłącznie artykuły, łącznie z autocytowaniami). Wszystkie połączone dziedziny nauki, według kraju. Wzrost średniej liczby otrzymanych cytowań w stosunku do cytowań otrzymanych dla współpracy instytucjonalnej wyrażony w procentach (współpraca instytucjonalna = 100%).....62

Tabela 1. Trendy współpracy naukowej w Europie i krajach porównywanych w czasie: procent międzynarodowych, krajowych, instytucjonalnych i jednoautorских publikacji w porządku malejącym, 2007 i 2017 (cztery typy współpracy, wyłącznie artykuły, wszystkie dziedziny nauki łącznie), według kraju, w %54

Finansowanie szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce z uwzględnieniem perspektywy międzynarodowej – *Wiesław Banyś*

Rysunek 1. Struktura krajowych publicznych wydatków rozwojowych (bez NFZ) wg zakresu interwencji81

Rysunek 2. Indeks wolności ekonomicznej w krajach europejskich (2018 r.).....85

Rysunek 3. Innowacyjność Polski na tle pozostałych państw członkowskich UE	86
Rysunek 4. Europejski ranking innowacyjności	86
Rysunek 5. Proporcje wewnętrzne między środkami publicznymi a prywatnymi wydatkowanymi na szkolnictwo wyższe w roku 2016	92
Rysunek 6. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w roku 2017	92
Rysunek 7. Udział środków z budżetu Państwa przekazywanych na szkolnictwo wyższe w latach 2005–2012	93
Rysunek 8. Poziom finansowania budżetowego szkolnictwa wyższego w przeli- czeniu na 1 studenta	94
Rysunek 9. Poziom finansowania badań naukowych na tle krajów EU-28	95
Rysunek 10. Finansowanie nauki w wybranych krajach UE	97
Rysunek 11. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w latach 2000–2018	98
Rysunek 12. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w roku 2016	99
Rysunek 13. Nakłady na działalność badawczą i rozwojową w 20 najlepiej roz- winiętych krajach świata na jednego studenta w roku	99
Rysunek 14. Nakłady wewnętrzne na działalność B+R według dziedzin B+R	100
Rysunek 15. Rozdysponowanie budżetu w roku H2020 na kraje	103
Rysunek 16. Udział Polski w budżecie H2020	104
Rysunek 17. Zależność liczby cytowań prac naukowych od zamożności kraju	105
Rysunek 18. Porównanie nakładów finansowych z wynikami i rezultatami na- ukowymi	106
Rysunek 19. Wpływ finansowania budżetowego i pozabudżetowego na jakość badań naukowych i rozwojowych w roku 2017	106
Rysunek 20. Nakłady wewnętrzne na działalność B+R według sektorów wyko- nawczych	107
Tabela 1. Indeks Wolności Ekonomicznej (2016 r.)	82
Tabela 2. Indeks Wolności Ekonomicznej (2019 r.)	83
Tabela 3. Światowy ranking wolności ekonomicznej (2016 r.)	84
Tabela 4. Ranking nominalnej wartości PKB	85
Tabela 5. Globalny ranking innowacyjności, rok 2016	87
Tabela 6. Globalny ranking innowacyjności, rok 2019	88
Tabela 7. Ranking QS, lata 2016 i 2018	89
Tabela 8. Ranking krajowych systemów szkolnictwa wyższego	90
Tabela 9. Wydatki na szkolnictwo wyższe w wybranych krajach europejskich jako procent PKB według źródła funduszy (2014 r.)	91
Tabela 10. Udział środków z budżetu Państwa przekazywanych na szkolnictwo wyższe w latach 2005–2015	93
Tabela 11. Szczegóły poziomu finansowania publicznego szkolnictwa wyższe- go w przeliczeniu na 1 studenta w Polsce w stosunku do średniej EU i krajów OECD w 2016 r.	94
Tabela 12. Finansowania nauki krajów UE w porównaniu do Polski w latach 2012–2017	95
Tabela 13. Finansowaniem nauki w Polsce porównanie roku 2006 i 2016	96
Tabela 14. Wskaźniki nakładów wewnętrznych na działalność badawczą i roz- wojową	98
Tabela 15. Wskaźniki kapitału z zagranicy w finansowaniu badań naukowych i prac rozwojowych	100
Tabela 16. Przychodów z działalności badawczej szkół wyższych według źró- deł finansowania w 2017 r.	101

Tabela 17. Uczestnictwo polskich uczelni w H2020 (na podstawie danych z bazy eCARDA)	104
---	-----

Część II

Studia: kandydaci, studenci, ewaluacja

Kandydaci i zasady rekrutacji na studia – *Zbigniew Marciniak*

Rysunek 1. Schemat systemu edukacji przed reformą ustrojową	118
Rysunek 2. Rozkład strumienia uczniów przed transformacją ustrojową.....	118
Rysunek 3. Odsetek młodzieży przerywającej naukę w wieku 18–24 lata	119
Rysunek 4. Rozkład preferencji w systemie szkolnym po transformacji ustrojowej ..	120
Rysunek 5. Liczba studentów w Polsce w latach 1990–2017	121
Rysunek 6. Wzrost liczby studentów zagranicznych w Polsce w latach 2000–2017 ..	125

Tabela 1. Procent studentów zagranicznych na wyższych uczelniach dla krajów OECD	126
---	-----

Studia, studenci i wewnętrzna ocena jakości kształcenia – *Tomasz Szapiro*

Ilość i jakość – ścieżki zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – *Ewa Chmielecka, Andrzej Żurawski*

Rysunek 1. Zmiany liczby studentów i absolwentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1989–2018	143
Rysunek 2. Zmiany liczby uczelni w Polsce w latach 1989–2018	143
Rysunek 3. Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB w latach 1995–2017 w Polsce (w proc.)	144
Rysunek 4. Liczba nauczycieli akademickich w Polsce (w tys.).....	145
Rysunek 5. Odsetek osób w wieku produkcyjnym z wykształceniem wyższym w Polsce.....	146
Rysunek 6. Odsetek ludności z wykształceniem wyższym w krajach Unii Europejskiej w 2018 r.....	147
Rysunek 7. Rozkład i proporcje ocen PKA	154

Tabela 1. Umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku.....	143
--	-----

Tabela 2. Liczba i rodzaj ocen jakości wykonanych przez PKA w latach 2002–2018.....	153
--	-----

Część III

Nauka: model kariery, doktoranci, dylematy etyczne, perspektywa europejska

Ewolucja modelu kariery naukowej i dylematy etyczne środowiska naukowego – *Roman Z. Morawski*

Tabela 1. Zestaw ustaw dotyczących modelowania stopni i tytułów naukowych..	167
Tabela 2. Podstawowe dane statystyczne.....	170

Model kształcenia doktorantów i ocena jego jakości – *Andrzej Kraśniewski, Jacek Lewicki*

Tabela 1. Ewolucja systemu kształcenia doktorskie w Polsce po roku 1989	211
--	-----

Umiędzynarodowienie Szkolnictwa Wyższego i Nauki w Polsce (1989–2019) – *Dominik Antonowicz*

Rysunek 1. Liczba przyjeżdżających studentów Erasmusa	224
--	-----

Rysunek 2. Liczba publikacji w czasopismach indeksowanych w bazie Scopus ...	226
Rysunek 3. Liczba studentów zagranicznych (2010–2019)	229

Część IV

Polityka publiczna: aktorzy, standardy, reformy

Powstanie i rozwój akademickiego sektora niepublicznego – *Andrzej Eliaś*

Rysunek 1. Liczba studentów w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych ...	236
Rysunek 2. Kwota (zł) wniosków zakwalifikowanych do finansowania przez NCN w latach 2011–2019 w grupie nauk HS w podziale na jednostki (top 10)	243
Rysunek 3. Liczba wniosków zakwalifikowanych do finansowania przez NCN w latach 2011–2019 w grupie nauk HS w podziale na jednostki (top 10)	243

Tabela 1. Szkoły wyższe niepubliczne	236
---	-----

Instytucje przedstawicielskie i ich wkład w politykę publiczną – *Iryna Degtyarova*

Rysunek 1. Zasadnicze charakterystyki <i>good governance</i>	251
Rysunek 2. System szkolnictwa wyższego i nauki – podmioty i interesariusze	252
Rysunek 3. Schemat procesu legislacyjnego w przypadku projektu rozporządzenia właściwego ministra, opracowany przez RCL na podstawie uchwały nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. – Regulamin pracy Rady Ministrów (M.P. poz. 979)	254
Rysunek 4. Schemat procesu legislacyjnego w przypadku projektu ustawy opracowanego bez uprzedniego przyjęcia założeń, opracowany przez RCL na podstawie uchwały nr 190 Rady Ministrów z dnia 29 października 2013 r. – Regulamin pracy Rady Ministrów (M.P. poz. 979)	255
Rysunek 5. Osiągnięcia międzynarodowe instytucji przedstawicielskich – reprezentacja w odpowiednich organizacjach w Europie	270

Tabela 1. Główne charakterystyki instytucji przedstawicielskich – analiza zbiorcza na podstawie przepisów ustawy i statutów	256
--	-----

Tabela 2. Ewolucja organizacyjna instytucji przedstawicielskich w okresie 30-lecia 1989–2019	260
---	-----

Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej – *Agnieszka Dziedziczak-Foltyń*

Rysunek 1. Reformowanie szkolnictwa wyższego a nadrzędne cele państwa	280
--	-----

Tabela 1. Szkolnictwo wyższe w dokumentach strategicznych i jego reformy (1990–2019)	284
---	-----

Tabela 2. Reformowanie szkolnictwa wyższego w Polsce wg zasad ekonomii politycznej reform	288
--	-----

Część V

Zarządzanie: zmiany, uwarunkowania, efekty

Profesjonalizacja zarządzania uczelniami w Polsce – *Łukasz Sułkowski/Robert Seliga*

Rysunek 1. Odpowiedzi na pytanie 1: uczelnie powinny realizować zbliżone do siebie misje	307
Rysunek 2. Odpowiedzi na pytanie 2: zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami w Polsce	308

Rysunek 3. Odpowiedzi na pytanie 3: Rektor odgrywa rolę przywódczą w uczelni....	309
Tabela 1. Pytanie 1: Uczelnie powinny realizować zbliżone do siebie misje.....	306
Tabela 2. Pytanie 2: Zmiany, które wprowadza Ustawa 2.0, sprzyjają skuteczniejszemu zarządzaniu uczelniami w Polsce.....	307
Tabela 3. Pytanie 3: Rektor odgrywa rolę przywódczą w uczelni.....	308
Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego – <i>Grzegorz Mazurek</i>	
Rysunek 1. Łańcuch wartości w uczelni wyższej	316
Rysunek 2. Model dojrzałości cyfrowej dla szkoły wyższej.....	327
Tabela 1. Wybrane przykłady projektów dydaktycznych i badawczych wykorzystujących wirtualną rzeczywistość.....	320
Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki – <i>Agnieszka Chłoń-Domińczak</i>	
Rysunek 1. Liczba studentów i absolwentów szkół wyższych w Polsce w latach 1990–2019.....	335
Rysunek 2. Udział osób z wyższym wykształceniem w grupie osób w wieku 30–34 lata	336
Rysunek 3. Wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem oraz ogółem w Polsce i krajach UE-28 według wybranych grup wieku i płci, 1997–2018	338
Rysunek 4. Stopa bezrobocia osób z wyższym wykształceniem oraz ogółem w Polsce i krajach UE-28 według wybranych grup wieku i płci, 1997–2018...	339
Rysunek 5. Różnica wynagrodzeń osób z najniższym (podstawowym) i wyższym wykształceniem według płci	341
Rysunek 6. Względny wskaźnik zarobków absolwentów z lat 2014–2017 w kolejnych miesiącach po uzyskaniu dyplomu	342
Rysunek 7. Względny wskaźnik bezrobocia absolwentów z lat 2014–2017 w kolejnych miesiącach po uzyskaniu dyplomu	343
Tabela 1. Odsetek studentów wybranych grup kierunków studiów.....	336
Tabela 2. Absolwenci, zarobki i intensywność pracy absolwentów z 2017 r. według obszaru kształcenia	344
Tabela 3. Umiejętności studentów i absolwentów w Polsce w porównaniu do krajów OECD 22 według danych badania PIAAC	345

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) – utworzyły polskie szkoły wyższe posiadające uprawnienia do nadawania stopnia doktora w co najmniej jednej dyscyplinie. KRASP jest instytucją przedstawicielską środowiska szkolnictwa wyższego i nauki w rozumieniu Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Rektorzy zrzeszeni w KRASP mogą działać w ramach konferencji rektorów poszczególnych typów uczelni. Członkami KRASP są – obok uczelni publicznych – także akademickie uczelnie niepubliczne, a uczelnie nieakademiczne (zawodowe) uprawnione do prowadzenia studiów magisterskich mogą ubiegać się o status uczelni stowarzyszonej. Konferencje zrzeszające uczelnie zawodowe mogą uzyskać status konferencji stowarzyszonej. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich została powołana 7 czerwca 1997 r. przez rektorów 73 szkół wyższych – członków działających wówczas konferencji rektorów poszczególnych typów uczelni.

W następstwie uchwalenia w lipcu 2005 r. ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz uchwalenia we wrześniu 2005 r. przez Zgromadzenie Plenarne KRASP Statutu, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich uzyskała „umocowanie ustawowe”; uzyskała też prawa i obowiązki wynikające z przepisów ustawy. Od 1 października 2006 r. KRASP prowadzi działalność jako odrębny podmiot prawny, zarejestrowany w Krajowym rejestrze urzędowym podmiotów gospodarki narodowej oraz w urzędzie skarbowym.

Celem KRASP jest inspirowanie i koordynowanie współdziałania uczelni członkowskich, a także reprezentowanie wspólnych interesów uczelni akademickich. Konferencja podejmuje działania prowadzące do stworzenia efektywnego i zintegrowanego systemu edukacji narodowej oraz działa na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich stoi na straży tradycyjnych wartości akademickich, a w tym zasad etyki zawodowej, odpowiedzialności i konstytucyjnej zasady autonomii

szkół wyższych, gwarantującej im prawo do określania własnego stanowiska we wszystkich sprawach, którymi zainteresowana jest społeczność akademicka. W szczególności KRASP:

- występuje do organów władzy publicznej w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury oraz w żywotnych sprawach środowiska akademickiego,
- wyraża z własnej inicjatywy opinie i przedstawia wnioski w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Organy władzy publicznej mają natomiast obowiązek zasięgać opinii KRASP w sprawach:
 - zasad działania i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego, systemu badań naukowych, kształcenia i pomocy materialnej dla studentów i doktorantów, zarządzania uczelniami, kształcenia kadr i polityki naukowej oraz bazy materialnej szkół wyższych,
 - projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego,
 - projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a także promocji nauki polskiej za granicą,
 - rozwiązań w systemie oświaty mających znaczenie dla szkół wyższych.

KRASP zrzesza 108 uczelni członkowskich, w tym 12 uczelni niepublicznych, 9 uczelni zawodowych, w tym 5 uczelni niepublicznych, ma status uczelni stowarzyszonej KRASP.

W uczelniach KRASP kształcą się 77% populacji studentów w Polsce. KRASP jest instytucją przedstawicielską środowiska szkolnictwa wyższego i nauki w rozumieniu Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Organami zbiorowymi KRASP są: Prezydium i Zgromadzenie Plenarne. W ponad 20-letniej historii KRASP odbyło się około 40 posiedzeń Zgromadzenia i ponad 100 posiedzeń Prezydium.

W ostatniej kadencji (2012–2016) KRASP podejmowała co roku ok. 20 uchwał i stanowisk. Ponadto przygotowywała ok. 60 opinii odnoszących się do projektów aktów prawnych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

Rektorzy uczelni członkowskich KRASP mogą działać w ramach konferencji rektorów poszczególnych typów szkół wyższych:

- Uniwersytetów – KRUP (20 uczelni);
- Uczelni Technicznych – KRPUT (21 uczelni);
- Uczelni Rolniczych i Przyrodniczych – KRURiP (6 uczelni);
- Uczelni Pedagogicznych – KRUPed (5 uczelni);
- Uczelni Ekonomicznych – KRUE (5 uczelni);
- Uczelni Medycznych – KRAUM (9 uczelni);
- Uczelni Artystycznych – KRUA (18 uczelni);

- Uczelni Wychowania Fizycznego – KRAWF (6 uczelni);
- Uczelni Wojskowych i Uczelni Służb Państwowych – KRPUW (3 uczelnie);
- Akademickich Uczelni Niepublicznych – KRAUN (12 uczelni);
- Uczelni Teologicznych (3 uczelnie).

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich w kadencji 2016–2020

PRZEWODNICZĄCY KRASP:

prof. dr hab. inż. Jan Szmidt
Rektor Politechniki Warszawskiej

WICEPRZEWODNICZĄCY KRASP:

prof. dr hab. Wiesław Bielawski
Rektor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego
prof. dr hab. Andrzej Tretyn
Rektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

HONOROWY PRZEWODNICZĄCY KRASP:

prof. dr hab. Wiesław Banyś
Uniwersytet Śląski w Katowicach (rektor 2008–2016)



Kontakt

BIURO KRASP:

Kierownik: Agata Kulesza
Uniwersytet Warszawski
Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
tel. +48 22 55 20 352 | fax: 22 55 21 567
e-mail: biuro@krasp.org.pl | www.krasp.org.pl

Think-tank

Fundacja Rektorów Polskich (FRP) – Instytut Społeczeństwa Wiedzy (ISW)

Fundacja Rektorów Polskich – jedna z wiodących instytucji na świecie zajmujących się badaniami nad szkolnictwem wyższym, w tym jedną z dwóch instytucji w Polsce wg. Boston College Center for International Higher Education. W FRP powstały w okresie ostatnich 15 lat kluczowe dla rozwoju szkolnictwa wyższego dokumenty strategiczne oraz raporty z przeprowadzonych badań, a także projekty o charakterze legislacyjnym.

FRP jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2001 r. przez 80 rektorów uczelni wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Zgodnie ze swoją misją Fundacja:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z **Instytutem Społeczeństwa Wiedzy**.

Instytut Społeczeństwa Wiedzy jest niezależną instytucją pozarządową o charakterze placówki badawczej. Instytut, o statusie prawnym Fundacji, został założony w 2003 r. przez Fundację Rektorów Polskich oraz Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych.

Celem **ISW** jest prowadzenie studiów i badań nad szkolnictwem wyższym i systemem badań naukowych oraz polityką edukacyjną, naukową i proinnowacyjną państwa, a także wspomaganie procesu kształtowania się i rozwoju społeczeństwa wiedzy, a w szczególności:

- merytoryczne wspieranie procesu rozwoju i doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, a w tym zwłaszcza systemu szkolnictwa wyższego,
- działania na rzecz doskonalenia oraz wspomaganie rozwoju systemu badań naukowych, jako czynnika przyspieszania społecznego, gospodarczego
- i cywilizacyjnego rozwoju kraju,
- przedstawianie i promowanie rozwiązań systemowych sprzyjających wdrażaniu efektów badań naukowych do praktyki gospodarczej.

FRP-ISW wspierają politykę państwa i działalność KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego (konceptje, wizja, strategia, wspieranie procesu legislacyjnego)

FRP-ISW wspierają uczelnie i ich reprezentacje (KRASP, KRePSZ, KRZaSP) w obszarze doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego oraz polityki i strategii rozwojowych w odniesieniu do sektora wiedzy (doradztwo, publikacje, instrumentum rozwoju – benchmarking, doskonalenie kwalifikacji kadry kierowniczej).

Głównym celem **think-tanku FRP-ISW** jest działanie na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego, a w tym wspieranie polityki naukowej, edukacyjnej i kulturalnej Państwa oraz osób i instytucji działających na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury, a także wspierania i wyróżnianie młodych pracowników naukowych.

Organy statutowe Fundacji Rektorów Polskich:

RADA:

Przewodnicząca: prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow

Wiceprzewodniczący: prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: prof. Andrzej Elias

CZŁONKOWIE RADY:

prof. Józef Kuczmazewski, prof. Stanisław Lorenc, prof. Leszek Pączek,

prof. Alicja Przyłuska-Fischer, Ks. prof. Andrzej Szostek,

prof. Tadeusz Więckowski, prof. Ryszard Zimak

ZARZĄD:

Prezes: prof. Jerzy Woźnicki,

prof. nzw. Ewa Chmielecka, prof. Andrzej Kraśniewski

Organy statutowe Instytutu Społeczeństwa Wiedzy:

RADA:

Przewodniczący: prof. Andrzej Elias

CZŁONKOWIE RADY:

prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow, prof. Andrzej Koźmiński, prof. Andrzej

Kraśniewski, prof. Tadeusz Szulc, prof. Mirosław Zdanowski

ZARZĄD:

Dyrektor: prof. Jerzy Woźnicki

Kontakt

BIURO FRP-ISW:

Dyrektor Zarządzająca: mgr Marzena Gembara

Fundacja Rektorów Polskich

Instytut Społeczeństwa Wiedzy

ul. Górnośląska 14/1, 00-432 Warszawa

tel. 22 621 09 72 | fax. 22 621 09 73

e-mail: frpfund@pw.edu.pl |

www.frp.org.pl



Politechnika Warszawska (PW)

Politechnika Warszawska (PW) jest jednym z najważniejszych w Polsce ośrodków kształcących i prowadzących badania w obszarze nauk technicznych.

Politechnika Warszawska działa pod swą obecną nazwą od 1915 r. Uczelnia przejęła dziedzictwo Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego, utworzonej w roku 1826 w Warszawie staraniem Stanisława Staszica i kontynuuje jej tradycje. Politechnika nawiązuje także do sięgającej roku 1895 tradycji Szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki im. Hipolita Wawelberga i Stanisława Rotwanda.

Renomę Politechniki Warszawskiej nieprzerwanie budują liczne sukcesy – naukowców, pracowników, jak również studentów oraz współpracujących z Politechniką Warszawską przedsiębiorców. Tu najśmielsze pomysły i teorie nabierają konkretnych kształtów, stają się wynalazkami.

Na Politechnice Warszawskiej powstają liczące się w kraju i zagranicą projekty oraz opracowania naukowe. O randze PW świadczą liczne umowy o współpracy z innymi uczelniami, wymiana kadry i studentów oraz wspólne projekty badawcze.

Oferta uczelni, adresowana do kandydatów na studia, jest stale rozbudowywana i dostosowywana do wyzwań współczesnego świata: zwiększa się liczba kierunków kształcenia, powiększa się elastyczność systemu studiowania, dochodzą nowe atrakcyjne możliwości, jak choćby studia w języku angielskim oraz studia na odległość (przez Internet).

Na uczelni funkcjonuje ponad 150 kół naukowych. Realizowane przez studentów projekty badawcze pozwalają na połączenie wiedzy zdobytej w toku studiów z umiejętnościami praktycznymi.

Politechnika Warszawska jest najlepszą polską uczelnią technicznych w Rankingu Szkół Wyższych Perspektywy 2019 (14. z rzędu wygrywa w tym zestawieniu) i trzecią uczelnią akademicką w kraju. Zajmuje też pierwsze miejsce wśród polskich uczelni w Rankingu Perspektyw w kryterium Absolwenci na rynku pracy (2019).

Absolwenci PW są poszukiwanymi specjalistami na rynku pracy. Potwierdzają to wyniki Badania Losów Absolwentów 2019. 41% absolwentów PW otrzymało propozycję pracy bezpośrednio od pracodawcy, a 62% absolwentów znajdu-

je zatrudnienie w firmach o zasięgu międzynarodowym. 79,7% absolwentów II stopnia wykonuje pracę zgodną z kierunkiem studiów. 78,5% absolwentów II stopnia jest zadowolonych ze studiowania na Politechnice Warszawskiej.

Władze uczelni w kadencji 2016–2020

Jego Magnificencja
Rektor Politechniki Warszawskiej
prof. dr hab. inż. Jan Szmidt

Prorektor ds. Ogólnych
prof. dr hab. inż. Wojciech Wawrzyński

Prorektor ds. Nauki
prof. dr hab. Rajmund Bacewicz

Prorektor ds. Studiów
prof. dr hab. inż. Krzysztof Lewenstein

Prorektor ds. Rozwoju
prof. dr hab. inż. Stanisław Wincenciak

Prorektor ds. Studenckich
dr hab. inż. Janusz Walo, prof. uczelni

Prorektor ds. Filii w Płocku
prof. dr hab. inż. Janusz Zieliński



Kontakt

Politechnika Warszawska
Plac Politechniki 1
00 -661 Warszawa
www.pw.edu.pl

ZLECENIODAWCA	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
ORGANIZATOR	Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (we współpracy z Politechniką Warszawską i przy wsparciu Fundacji Rektorów Polskich)
POMYSŁODAWCA	Think-tank FRP-ISW działający w porozumieniu z KRASP i Politechniką Warszawską
MIEJSCE	Aule Mała i Duża oraz Sala Senatu Politechniki Warszawskiej

Konferencja jest organizowana z intencją dokonania przeglądu i oceny dorobku procesu przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce w okresie transformacji 1989-2019 na gruncie nauk o polityce i administracji (nauk o polityce publicznej) oraz nauk o zarządzaniu i jakości (nauk o zarządzaniu) z perspektywy systemowej oraz instytucjonalnej.

W pierwszym dniu przewidziane jest wystąpienie programowe Wicepremiera J. Gowina, a następnie odbędzie się debata panelowa w celu wydobycia i podkreślenia wkładu w rozwój szkolnictwa wyższego, polityków i praktyków – organizatorów życia akademickiego, a także wygłoszone zostaną 4 referaty zaproszone przez Komitet Naukowy.

W drugim dniu, obok zakwalifikowanych 12 referatów zamówionych zorganizowana zostanie debata panelowa z udziałem młodych badaczy szkolnictwa wyższego.

Najważniejszym celem organizatorów Konferencji jest opracowanie i przedstawienie analizy działań rządów i uczelni na rzecz reform w szkolnictwie wyższym w okresie transformacji ustrojowej w naszym kraju, w celu wykorzystania jej wyników w pracach nad strategicznymi dokumentami, na szczelbu rządowym – nad wymaganym przez ustawę dokumentem pn. polityka naukowa państwa (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 6 ust. 1-3), na szczelbu instytucjonalnym – strategia rozwoju uczelni (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, art. 23 ust. 2 p.3).

Patronat Honorowy Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Andrzeja Dudy

Komitet Honorowy Konferencji:

Jarosław Gowin (RM RP, MNiSW)
Piotr Müller (KPRM)
Wiesław Banyś (KRASP)
Krzysztof Diks (PKA)
Zbigniew Marciniak (RGNiSW)
Marcin Pałys (KRASP-EUA)
Jan Szmidt (KRASP-PW)
Jerzy Woźnicki (FRP-ISW-KRASP)

Komitet Naukowy Konferencji:

Jerzy Woźnicki – Przewodniczący (FRP-ISW-KRASP)
Dominik Antonowicz (UMK)
Wiesław Banyś (KRASP)
Ewa Chmielecka (FRP)
Jarosław Górniak (NKN-UJ)
Michał Kleiber (PAN-EANiS)
Andrzej Koźmiński (ALK)
Marek Kwiek (UAM)
Krzysztof Leja (PG)
Zbigniew Marciniak (RGNiSW-UW)
Grażyna Praweńska-Skrzypek (CK-UJ)
Łukasz Sułkowski (UJ-SAN)

Komitet Organizacyjny Konferencji:

Zbigniew Król – przewodniczący (PW)
Marzena Gembara (PW-FRP)
Agnieszka Kamińska (PW)
Andrzej Kraśniewski (KRASP-FRP)
Kinga Kurowska-Wilczyńska (PW)
Bohdan Macukow (PW)
Bartłomiej Skowron (PW)



PROGRAM

PONIEDZIAŁEK

28 października

Obrady plenarne: Gmach Główny PW, Mała Aula

11⁰⁰-12⁰⁰ **Rejestracja uczestników Konferencji, powitalna kawa**

12⁰⁰-12⁴⁵ **Sesja I otwierająca Konferencję:**

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Jerzy Woźnicki**

- Otwarcie Konferencji: **Prof. Jan Szmidt**, Przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Rektor PW
- Wystąpienie programowe: **Jarosław Gowin**, Wicepremier, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

12⁴⁵-13⁰⁰ **Przerwa kawowa**

13⁰⁰-15⁰⁰ **Sesja II – Debata panelowa nt. *Proces transformacji szkolnictwa wyższego z różnych perspektyw***

MODERATOR: **Michał Kleiber**, wiceprezes Europejskiej Akademii Nauk i Sztuk

Sesję w całości wypełnia debata panelowa poświęcona ocenie procesu transformacji szkolnictwa wyższego w Polsce, w okresie ostatniego trzydziestolecia. Uczestnicy debaty tworzący zróżnicowane grono obserwatorów i współrealizatorów polityki publicznej w tym zakresie, prowadzonej przez różne rządy, odwołując się do własnych doświadczeń, przedstawiają oceny i argumenty do analizy typu SWOT dokonani ministrów i uczelni. Przedmiotem dyskusji będą m.in. kluczowe regulacje najważniejszych ustaw z 1990, 2005 i 2018 roku, regulujących problemy szkolnictwa wyższego. W podsumowaniu można się spodziewać sformułowania wniosków i rekomendacji przez panelistów.

OSOBY ZAPROSZONE DO DEBATY PANELOWEJ:

Zbigniew Marciniak | Piotr Müller | Jan Szmidt | Jerzy Woźnicki | Maciej Żylicz

15⁰⁰-16⁰⁰ **Lunch**
Gmach Główny PW, Duża Aula

16⁰⁰-18³⁰ **Sesja III – Referaty programowe (na zaproszenie Komitetu Naukowego)**

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Krzysztof Diks**

Pierwszy z referatów programowych poświęcony jest ustawodawstwu kreującemu system szkolnictwa wyższego w okresie transformacji ustrojowej w latach 1989 – 2019, na tle stu lat działalności legislacyjnej w tym zakresie po odzyskaniu niepodległości przez Polskę po okresie zaborów. Autor konfrontuje zmieniające się regulacje w okresie II Rzeczypospolitej z ustawami w latach PRL, a następnie poddaje analizie prawno-instytucjonalnej działanie i przekształcenia systemu szkolnictwa wyższego w III RP.

Proces reform w szkolnictwie wyższym po roku 1989 był wspierany przez badania nad szkolnictwem wyższym i polityką naukową. Osiągnięcia krajowych instytucji badawczych, zwłaszcza tych o uznanej pozycji międzynarodowej, a także zakres ich wpływu na charakter zmian oraz treści regulacji ustawowych jest przedmiotem drugiego referatu. Autor wskazuje na niezbędność odwoływania się przez projektodawców i realizatorów polityki publicznej do wyników prac analitycznych i badań naukowych, respektujących wymagania metodologiczne dziedziny nauk społecznych. Za element o kluczowym znaczeniu w tym procesie uznaje się poziom i reguły finansowania budżetowego. Zagadnienia te są przedmiotem kolejnego referatu, w którym przedstawiona jest analiza rozwiązań systemowych oraz praktyki w tym zakresie. Autor wskazuje na ograniczenia wynikające z niedostatecznego poziomu finansowania uczelni, odwołując się do praktyki i tendencji o charakterze międzynarodowym.

W referatach prezentowanych w Sesji, szczególny nacisk położony jest na uwarunkowania prac nad projektem Ustawy 2.0 w latach 2016-2018 oraz trwającego wdrażania nowych rozwiązań na poziomie systemowym i instytucjonalnym.

- **Jerzy Woźnicki**: Sto lat działalności ustawodawczej w szkolnictwie wyższym w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem okresu trzydziestolecia transformacji
- **Marek Kwiek**: Osiągnięcia w badaniach nad szkolnictwem wyższym i polityką naukową w Polsce w okresie transformacji i ich wykorzystanie w polityce publicznej
- **Wiesław Banyś**: Finansowanie szkolnictwa wyższego w okresie transformacji z uwzględnieniem perspektywy międzynarodowej

19⁰⁰-21³⁰ **Uroczysta kolacja**
Gmach Główny PW, Duża Aula

PROGRAM **WTOREK** 29 października

Obrady plenarne: Gmach Główny PW, Mała Aula / Sala Senatu

10⁰⁰-11³⁰ Sala Senatu

Sesja IV – Studia: kandydaci, studenci, ewaluacja

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Wiesław Banyś**

Referaty tematyczne prezentowane w ramach sesji są poświęcone problematyce studiów, ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań o charakterze jakościowym. W szczególności, jakość studiów jest determinowana przez referowane, właściwie prowadzone w uczelniach procesy określone przez słowa kluczowe: rekrutacja, motywacja, ewaluacja. Pojęcie jakości kształcenia podlega ewolucji, co także znajduje swój wyraz w przedstawionych referatach.

- **Zbigniew Marciniak:** Kandydaci i zasady rekrutacji na studia
- **Tomasz Szapiro:** Studia, studenci i wewnętrzna ocena jakości kształcenia
- **Ewa Chmielecka:** Ilość i jakość – ścieżki zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

11³⁰-12⁰⁰ Przerwa kawowa

12⁰⁰-13³⁰ Sala Senatu

Sesja VI – Polityka publiczna: aktorzy, standardy, reformy

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Stanisław Mazur**

Przedmiotem referatów tematycznych w sesji są reformy w szkolnictwie wyższym, traktowane jako efekty polityki publicznej prowadzonej przez właściwe organy państwa, z uwzględnieniem wkładu instytucji przedstawicielskich. Udział podmiotów reprezentatywnych dla środowiska akademickiego z uwzględnieniem jego różnicowania, a także uwarunkowania rozwoju uczelni niepublicznych stanowią przedmiot analizy, z uwzględnieniem w podsumowaniu sesji, stopnia respektowania standardów polityki publicznej, w analizowanym procesie transformacji szkolnictwa wyższego.

- **Andrzej Eliasz:** Powstanie i rozwój akademickiego sektora niepublicznego
- **Iryna Degtyarova:** Instytucje przedstawicielskie i ich wkład w politykę publiczną
- **Agnieszka Dziedzicak-Foltyn:** Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej

13³⁰-15⁰⁰ Mała Aula

Sesja VIII – Debata panelowa nt. Perspektywy rozwojowe szkolnictwa wyższego w Polsce

MODERATOR: **Dominik Antonowicz**

Sesja została przewidziana w programie konferencji, aby stworzyć płaszczyznę dla przedstawienia oceny perspektyw rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce przez młodych naukowców zajmujących się badaniami w tym zakresie i legitymujących się konkretnymi osiągnięciami. Z punktu widzenia doświadczeń własnych związanych z pełnionymi obecnie i w przeszłości funkcjami w systemie, uczestnicy debaty wnoszą swój wkład do publicznej dyskusji nad możliwościami i ścieżkami poprawy pozycji konkurencyjnej polskiego szkolnictwa wyższego w skali międzynarodowej.

OSOBY ZAPROSZONE DO DEBATY PANELOWEJ:

Emanuel Kulczycki | Kinga Kurowska-Wilczyńska | Jacek Lewicki | Adam Szot

15⁰⁰-15¹⁵ **Sesja IX – Podsumowanie i zamknięcie Konferencji:**

- **Jerzy Woźnicki,** Przewodniczący Komitetu Naukowego
- **Jan Szmidt,** Przewodniczący KRASP, Rektor PW

15¹⁵-16⁰⁰ Lunch
Gmach Główny PW, Duża Aula

Mała Aula

Sesja V – Nauka: model kariery, doktoranci, dylematy etyczne, perspektywa europejska

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Krzysztof Leja**

Sesja tematyczna poświęcona jest działalności naukowej prowadzonej w uczelniach. Za kluczowe w dłuższej perspektywie, referenci uznają kształcenie przyszłych naukowców. Stąd w kolejnych prezentacjach znajdujemy treści poświęcone modelom kariery naukowej, dylematom etycznym w nauce, szczegółowym rozwiązaniom dotyczącym kształcenia doktorantów oraz ocenie jakości w tym procesie. W sesji zostaną zaprezentowane także tendencje międzynarodowe i uwarunkowania pożądanego europeizacji szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce.

- **Roman Z. Morawski:** Ewolucja modelu kariery naukowej i dylematy etyczne środowiska naukowego
- **Andrzej Krasniewski:** Model kształcenia doktorantów i ocena jego jakości
- **Dominik Antonowicz:** Europeizacja szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce

Mała Aula

Sesja VII – Zarządzanie: zmiany, uwarunkowania, efekty

PRZEWODNICZĄCY OBRAD: **Andrzej Koźmiński**

Tematyka sesji skoncentrowana jest na zagadnieniach zarządczych w uczelniach. Referowane są wymagania związane z postulatem profesjonalizacji zarządzania oraz wyzwania wynikające z przyspieszających procesów cyfryzacji w uczelniach i w ich otoczeniu, w następstwie rozwoju nowych technologii. Prezentowane są także zagregowane efekty działania uczeni przez pryzmat relacji absolwencji – rynek pracy, z uwzględnieniem wyników badań i oceny stanu kapitału ludzkiego.

- **Łukasz Sułkowski / Robert Seliga:** Profesjonalizacja zarządzania uczelniami
- **Grzegorz Mazurek:** Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego
- **Agnieszka Chłoni-Domińczak / Iga Magda:** Absolwenci, rynek pracy, kapitał ludzki